

Ser
maestros
y maestras hoy

(Volumen II)

■ educación ■
■ y Ciudad ■ 37

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

REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD N° 37

Ser maestros y maestras hoy (Volumen II)

Segundo semestre: Julio - Diciembre 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

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 II)

Contenido

13 **Presentación**



240 años de profesión docente en Colombia

Hernando Bayona-Rodríguez y
Luz Adriana Urrego-Reyes



El lugar del maestro en la escuela contemporánea y sus relaciones con la profesionalización docente y las nuevas tecnologías

Lizeth Lorena Bernal Delgado



La constitución de los maestros en el marco de las redes y colectivos: el caso de la red "maestros en colectivo"

Óscar Leonardo Cárdenas Forero
María Liliana Benítez Agudelo
Sonia Milena Uribe Garzón
Maestros en colectivo



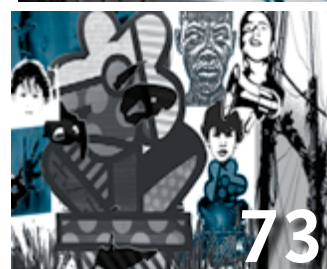
Ética Performada – Arracachas al Poder

Innovar desde la filosofía y las artes con un semillero performativo de investigación
Rafael Eduardo Sarmiento Zárate



Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial

Marisol Uribe Pérez



Orientador(a) escolar. Más que un pedagogo/a. ¿Un cambio de Paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones

Carlos Borja



Los retos de las innovaciones educativas hoy: los docentes, las escuelas y los centros de innovación

Ferley Ortiz Morales



Maestros y maestras que sistematizan su experiencia. Caminos y reflexiones en torno a la educación para el emprendimiento: caso Caldas y Risaralda

Claudia Marcela Guarnizo Vargas
Jairo Rodrigo Velásquez Moreno
Claudia Patricia Jiménez Guzmán
Beatriz Helena Álzate Gómez



115

El maestro reflexivo, una postura abierta a la acción para el cambio

Daniel Jiménez Jaimes



125

Consideraciones sobre la investigación en educación matemática en Colombia

Iván Darío Flórez Rojano
Nelly Yolanda Céspedes Guevaras



137

Desafíos y riesgos como promotores de buena enseñanza en profesores memorables

Sebastián Adolfo Trueba



147

La participación del consejo estudiantil como referente para la construcción de cultura democrática y ciudadanía en el Colegio Villas del Progreso IED

Edie de Jesús Gómez Marrugo



155

“Eina”. El tejer y des-tejer de una maestra

Tadiana Guadalupe Escorcía Romero



163

Resistir en la profesión: una mirada de la formación y la experiencia de maestras recién egresadas

Laura Jessenia Ramírez Gómez
Diana Carolina Espitia Artunduaga



175

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.alejandrog@gmail.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

milenapaez@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 uruguaya
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 (GEM), 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

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo

Formación Académica

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Maestra de Metodología de la Investigación de la SED, Colegio República de Colombia.

anabrizet@gmail.com

Andrea Campos de la Roche

Formación Académica

Magíster en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación Laboral

Secretaría de Educación del Distrito.

anico0@gmail.com

Andrés Julián Carreño Díaz

Formación Académica

Doctorando en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá).

anjucadi@gmail.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

Gladys Milena Vargas Beltrán

Formación Académica

Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, y Maestra en Educación, Instituto Tecnológico de Monterrey de México.

Filiación Laboral

Consultora educativa.

glamivarbel@gmail.com

Hypatia Milena Hurtado Luque

Formación académica

Magíster en Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, Universidad de Extremadura España.

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

Filiación Laboral

Docente, Secretaría de Educación de Bogotá, SED

hypatiahurtado@gmail.com

Ingrid Stefanie Romero Lozano

Formación Académica

Magíster en Comunicación- Educación, 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

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

Patricia Yasmin Velandia Pérez

Formación Académica

Doctora en educación, Universidad de Baja California de México.

Filiación Laboral

Secretaría de Educación de Bogotá, Colegio Bosanova; Docente Líder de Bilinguismo.

patricia_azul22@yahoo.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 México, 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

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

Zayra Josefina Vargas Araque

Formación académica

Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia.

Filiación laboral

Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá).

zahyra2@hotmail.com



Presentación

La definición contemporánea de la experiencia docente pasa por distintos escenarios. Oscila entre la innovación, la investigación, la historia y una constante relación con las nuevas tecnologías, siempre delimitada por la reflexión. Dicho de otra forma, implica cada vez más diferentes aproximaciones que, al final, permitirán a la comunidad de maestros construir en conjunto, integrando preocupaciones y soluciones que se acercarán con mayor propiedad a los intereses de la sociedad.

Por tal motivo, la presente edición de la *Revista Educación y Ciudad* busca destacar el trabajo realizado alrededor de los cambios en la escuela, la manera en que se reconfigura la docencia frente a los nuevos desafíos y en que las experiencias docentes rodean las formas de asociarse y de enfrentar lo cotidiano del aula y la institucionalidad, todo mediante la reunión de una serie de artículos que muy seguramente resultarán, no solo de interés desde el punto de vista pedagógico, sino desde la perspectiva de quien busca respuestas y, mejor aún, preguntas pertinentes a las realidades cambiantes de nuestro presente.

Así, los textos destacados en esta oportunidad reconocen la capacidad de maestros y maestras para asumir los retos actuales, no solo en el aula, sino en la esfera del pensamiento y la aplicación innovadora de reflexiones para la vida. En tal sentido, vale la pena comenzar por: “240 años de profesión docente en Colombia”, de Hernando Bayona y Luz Urrego, quienes construyen una narrativa reflexiva sobre la profesión en el país desde sus inicios hasta la actualidad. A ellos les sigue una visión de nuestro presente en el ámbito del desarrollo docente, con “El lugar del maestro en la escuela contemporánea y sus relaciones con la profesionalización docente y las nuevas tecnologías”, de Lizeth Bernal, quien busca problematizar algunos de los mecanismos de control que atraviesan al oficio docente, indagando por su reciente configuración y el impacto de las nuevas tecnologías en la escuela.

Por otra parte, es esencial reconocer las formas en que hoy se plantean reflexiones colectivas, justamente expuesta en “La

constitución de los maestros en el marco de las redes y colectivos: El caso de la red Maestros en colectivo”, de Óscar Cárdenas, María Benítez y Sonia Uribe, quienes describen diferentes modos como se han gobernado los maestros que integran una red pedagógica dedicada a pensar los ambientes de aprendizaje en el aula. El mismo espíritu atraviesa el texto de Carlos Borja: “Orientador(a) escolar. Más que un pedagogo/a. ¿Un cambio de paradigma?”, en el cual se brinda una perspectiva diferente del trabajo realizado por orientadores y orientadoras alrededor de la realidad contextual de la escuela y de la pregunta: ¿Orientar tiene que ver actualmente con la pedagogía, con la educación y lo académico?

Junto a ello, se debe destacar la reflexión personal de quienes día a día enfrentan los avatares de la educación, especialmente desde su capacidad de llevarla a la práctica, como sucede en “Ética performada-Arracachas al poder. Innovar desde la filosofía y las artes con un semillero performativo de investigación”, de Rafael Sarmiento, quien expone su proyecto de aula como fruto de la integración coherente de su biografía con las dinámicas de clase, para proponer una metodología innovadora. Una preocupación por integrar lo propio que también puede leerse, desde otra mirada, en: “Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural”, de Marisol Uribe, quien expone los resultados de una investigación sobre los saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural.

Lo anterior lleva a presentar otra línea propia del quehacer pedagógico: el rigor académico de la innovación y la sistematización; con ello en mente, se incluyen dos textos oportunos; el primero: “Los retos de las innovaciones educativas hoy: Los docentes, las escuelas y los centros de innovación”, de Ferley Ortiz, quien aborda la creación de dichos centros desde la perspectiva de analizar las tensiones de la educación hoy y el lugar de la innovación educativa como solución; y el segundo: “Maestros y maestras que sistematizan su experiencia. Caminos y reflexiones en torno a la educación para

el emprendimiento”, de Claudia Guarnizo, Jairo Velásquez, Claudia Jiménez y Beatriz Álzate, quienes reflexionan sobre el oficio de ser maestro resaltando las prácticas alrededor de la estructuración y desarrollo de una cultura institucional para el emprendimiento y la empresariedad.

En el mismo contexto, sería imposible pensar la labor docente sin referirse a la reflexión y la investigación como factores significativos de la escuela y, justamente, en dicha escena se sitúan artículos como: “El maestro reflexivo, una postura abierta a la acción para el cambio”, de Daniel Jiménez, el cual revisa la necesidad de cambiar creencias que determinan el sentir docente, mientras explora problemáticas vinculadas a su estado emocional y mental y la forma como sus relaciones con el entorno validan ideas que afectan su quehacer; y “Consideraciones sobre la investigación en educación matemática en Colombia”, de Iván Flórez y Nelly Céspedes, que expone la relevancia de la investigación en educación matemática en el país y la forma como se ha entendido, para problematizar su impacto en los contextos escolares y formular campos de reflexión para escenarios como el currículo, la didáctica y la evaluación.

Aunque lo mencionado no solo es importante sino inevitable en el actual panorama de la docencia, quedaría incompleto sin una perspectiva cívica que también es abordada por los maestros; como ejemplo se destacan los textos: “Desafíos y riesgos como promotores de buena enseñanza en profesores memorables”, de Sebastián Trueba, y “La participación del consejo estudiantil como referente para la construcción de cultura democrática y ciudadanía”, de Edie Gómez. El primero resalta aspectos sensibles de la formación docente a partir del registro de las

buenas experiencias, señalándolas como aporte sustancial a la actual agenda de formación profesoral; mientras, el segundo, se enmarca en una práctica pedagógica alrededor de la incidencia de los espacios de participación en la construcción de ciudadanía y cultura democrática, reflexionando, además, sobre la interacción maestro-estudiante.

Finalmente, nuestro recorrido concluye con experiencias docentes que presentan las tensiones dentro y fuera de la escuela partiendo de la propia historia, siempre preguntando por lo que se quiere ser y lo que se puede ser como maestros; la primera de ellas: “Eina. El tejer y des-tejer de una maestra”, de Tadiana Escorcía, teje un trozo del camino de una maestra demarcando cada escenario pedagógico como derrotero para innovar e investigar desde y con la comunidad, empoderando la educación, la pedagogía y las vidas de quienes participan; y la segunda: “Resistir en la profesión: Una mirada de la formación y la experiencia de maestras recién egresadas”, de Laura Ramírez y Diana Espítia, ofrece un panorama de las experiencias laborales para recién egresados en pedagogía, analizando lo que implica iniciar en el contexto laboral y la distancia entre las expectativas de los programas formadores y la realidad del ejercicio.

La invitación está sobre la mesa y la lectura no puede ser más estimulante, así pues, este panorama queda a disposición de nuestros respetados lectores, quienes pueden contar con el esfuerzo y dedicación de maestras y maestros que hoy reflexionan, investigan e innovan desde la escuela por una sociedad competente y dispuesta a enfrentar los desafíos contemporáneos.





IDEP

240 años de profesión docente en Colombia

240 YEARS OF TEACHING PROFESSION IN COLOMBIA

240 ANOS DE PROFISSÃO DE PROFESSOR NA COLÔMBIA

Hernando Bayona-Rodríguez y Luz Adriana Urrego-Reyes

Hernando Bayona-Rodríguez¹

Luz Adriana Urrego-Reyes²

^{1.} Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes. Doctor en Economía, Universidad de los Andes; correo electrónico: h.bayona28@uniandes.edu.co

^{2.} Universidad de los Andes, Secretaría de Educación Distrital. Candidata al Doctorado en Educación, Universidad de los Andes. Magíster en Educación, Universidad de los Andes; correo electrónico: la.urrego10@uniandes.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

La presente investigación construye una narrativa sobre la profesión docente en Colombia, desde sus inicios, cuando quienes se dedicaban a la instrucción eran los ciudadanos que escasamente sabían leer y escribir, hasta la actualidad, momento en que el Magisterio se consolida como fuerza académica y política. Para esto, se empleó un análisis documental que incluyó textos y normas acerca de la labor docente y sus condiciones de vida. La narrativa se organiza de manera cronológica en cinco períodos que responden, tanto a los acontecimientos que marcaron la historia del país, como a hechos que afectaron las condiciones de vida de los docentes.

Palabras clave:

Profesión docente, educación, prestigio docente, historia de la educación.

Abstract

The present research builds a narrative about the teaching profession in Colombia from its beginnings, when those who dedicate themselves to instruction were citizens who scarcely know how to read or write, until the present, moment in which the teaching consolidates as an academic and political force. For this, a documentary analysis was made, this includes texts and norms about teaching work and their living conditions. The narrative is organized chronologically in five periods that respond, both to events that mark the history of the country, as to happenings that affect the living conditions of teachers.

Keywords:

Teaching profession, education, teaching prestige, history of education.

Resumo

Esta pesquisa constrói uma narrativa sobre a profissão docente na Colômbia desde seus primórdios, quando aqueles que se dedicavam à educação eram os cidadãos que mal sabiam ler e escrever, até hoje, quando a profissão docente se consolida como uma força acadêmica e política. Para isso, foi utilizada uma análise documental que incluiu textos e normas sobre o trabalho dos professores e suas condições de vida. A narrativa é organizada cronologicamente em cinco períodos que respondem tanto aos eventos que marcaram a história do país quanto aos eventos que afetaram as condições de vida dos professores.

Palavras-chave:

Profissão docente, educação, prestígio docente, história da educação.



Introducción

A lo largo de su historia, Colombia ha experimentado grandes cambios que detonaron transformaciones en diferentes campos, especialmente en el social y el político. En esta historia no puede desconocerse el papel de la educación, particularmente frente al rol de los maestros. El presente documento busca sintetizar en un solo texto la evolución y consolidación de la profesión docente en el país. Hacer un recorrido por la historia de la docencia nacional desde los inicios de su configuración hasta la actualidad, convirtiéndose al tiempo en un homenaje a los maestros que día a día lo construyen.

La investigación empleó el análisis documental como método. Los documentos incluidos hacen referencia directa al quehacer del docente y a sus condiciones de vida y laborales. De esta manera, se seleccionaron y organizaron las fuentes cronológicamente y se estableció una división de cinco períodos marcados por los acontecimientos del país y los hitos de la profesión docente. La revisión documental permitió construir una narrativa sobre ella desde su conformación, cuando los requerimientos para ser instructor se limitaban al conocimiento de la lectura y la escritura –incluso con alguna dificultad– hasta la actualidad, cuando se consolida política y académicamente.

Metodología

La presente investigación busca consolidar en un solo texto la evolución en Colombia de la profesión docente; para ello, se empleó como metodología el análisis documental de fuentes primarias y secundarias. Los criterios de inclusión de los documentos para este proceso hacen referencia directa al quehacer docente, así como a sus condiciones de vida y laborales, convirtiéndose en las principales categorías de análisis. Una vez seleccionados, los documentos se organizan de manera cronológica y se dividen en cinco momentos que registran acontecimientos relevantes para la historia del país, así como hechos que incidieron en las condiciones laborales del Magisterio colombiano. Finalmente, se construye una narrativa teniendo en cuenta las categorías de análisis.

Primer Periodo 1776 – 1909

Durante esta etapa la educación pasó a ser administrada por el Virreinato del Nuevo Reino de Granada, con ello se buscó establecer un modelo de instrucción en las escuelas públicas elementales. La intención del virreinato fue romper el equilibrio entre el poder civil y el de la iglesia en el sistema educativo mediante la estatalización de la educación (Jaramillo, 1978); transformación inspirada en las reformas borbónicas que buscaban fortalecer los lazos entre Estado y habitantes del reino (Zuluaga, 2010).

Sin embargo, la capacidad del virreinato para ofrecer educación a toda la población se vio restringida debido a la falta de recursos. Esto, sumado a la imposibilidad de contar con el número suficiente de docentes, generó que los pagos fueran irregulares y que los padres de los estudiantes tuvieran que contribuir para cubrirlos. En ocasiones, los maestros debían hacer tediosas gestiones ante las autoridades para que se les pagara su sueldo de años atrás. Aunque la situación variaba entre regiones, era recurrente debido a que el pago a los maestros no era contemplado como algo regular (MEN, 2010).

La precariedad de las primeras instituciones públicas se hacía evidente en la escasa cantidad de maestros para atender la población existente, su baja formación y preparación y los pocos recursos con que contaban los estudiantes para realizar sus deberes. Este incipiente sistema se extendería hasta la emergencia de la República, donde los primeros gobiernos independentistas intentarían modernizar las instituciones educativas, no sin tropiezos y tensiones políticas (Jaramillo, 1978).

Los maestros públicos de primeras letras ostentaban la capacidad para enseñar a leer, escribir y contar, actividades consideradas como oficio; sin embargo, aunque versados en la doctrina cristiana, escasamente sabían leer y escribir (IDEP, 2012). Al respecto, el Folio 190 de 1804, titulado *Los Llanos: Gobernador solicita justicia para la ciudad*, señala que una persona de quien no obtenemos el nombre: “[...] se ha dedicado a la enseñanza como oficio [...]. Es un hombre inteligente, apenas ha sabido leer, pero con poquísima habilidad para escribir”. El mismo documento evidencia otra característica de la educación colonial que, si bien se refiere al mismo profesor, engloba todo un rasgo de la época: La división racial; señalando que: “Sin duda no se halla entre criollos un vecino que sepa contar” (Archivo General de la Nación, 1890).

Inicialmente, el oficio de enseñar se ejercía libremente y luego se fueron ejerciendo mayores controles y vigilancia (IDEP, 2012). Hacia el final de la Colonia fue posible distinguir cinco clases de sujetos dedicados a la enseñanza: Los catedráticos, que se desempeñaban en los colegios mayores; los religiosos de Orden,

que laboraban como preceptores en la escuela pía (instituciones dirigidas a las comunidades más pobres, anexas a los colegios mayores); los bachilleres o ayos de pupilo quienes, en realidad, eran estudiantes que habían aprobado su segundo año de educación superior; los maestros pensionarios, quienes acogían en su casa un número de niños que pagaban su respectiva pensión; y el maestro público de primeras letras.

Durante el siglo XVIII la elección del maestro estaba supeditada a la bendición de un sacerdote que acreditaba su virtuosidad, luego, en concurso, se seleccionaba una terna de la cual se elegía a la persona con los mejores puntajes. Durante este período ser maestro público no implicaba ser empleado del Estado, pues el salario y mantenimiento de los profesores correspondían a quienes asistían a las instituciones. Solo hasta finales del siglo XIX fueron asignados al tesoro público.

No es sino hasta el siglo XIX, para el período de Independencia, que se retorna al debate de la trascendencia del rol docente. En ese momento surge la idea de la instrucción pública, a la cual se le otorga el deber de plasmar el nuevo rostro de la nacionalidad, desligándose así de las fuerzas de la Colonia. La instrucción pública se concibió con la idea de hacer libres a los ciudadanos; desde ese momento, los maestros comenzaron a ser reconocidos como actores centrales para la consolidación del proyecto de nación (Echeverry, 1989; Castro y Noguera, 1999).

Quienes ejercían como maestros dependerían entonces de las necesidades políticas del país. Durante la segunda mitad del siglo XIX Ospina promovió una reforma educativa que permitió emplear a estudiantes mayores y avanzados para instruir a un gran número de alumnos -método lancasteriano-, que resultaba apropiada para algunas regiones del país donde no se podían financiar escuelas de primeras letras (Jaramillo, 1978). En este siglo la educación soportó la influencia del Estado, atravesando distintas reformas que respondían al dominio político del momento. Así se establece que se enseñaría a los niños lectura, escritura, aritmética, los dogmas de la moral cristiana y los deberes y derechos del hombre en sociedad, además del ejercicio militar los días de fiesta y los jueves en la tarde.

La reforma educativa de 1870 estableció elementos sobre la formación del docente y el ingreso por concurso para ejercer el oficio; además, abarcó otros aspectos educativos, tales como la construcción de edificaciones escolares y la formulación de una adecuada concepción pedagógica (Jaramillo, 1978). Esta reforma declaró a la escuela pública como obligatoria, gratuita y religiosamente neutral, además de reivindicar la función docente,

al entenderla como una de las formas en que el Estado manifiesta su soberanía.

Para este momento llegan tres misiones alemanas que influyen de manera importante en la profesión docente; en ellas se promueve la necesidad de una educación formal de los docentes, inicialmente con las escuelas normales, primeras instituciones pensadas para su profesionalización. Además, allí se impulsó la formación de la mujer en grados de bachillerato, lo cual le abrió la posibilidad de ser incluida como maestra, y se instauró la necesidad de crear una escuela universitaria de maestros (Angulo, 2007).

Segundo Período: 1913 -1952

La transición hacia el segundo período está marcada por eventos determinantes, no solo desde su importancia para reconstruir la historia económica del país, sino desde su lugar para también caracterizar el desarrollo del sistema educativo. La fase de la hegemonía conservadora tiene una fuerte influencia de la iglesia católica; en ella se centraliza la administración e inspección escolar nacional mediante la Ley 39 de 1903 (Congreso de Colombia, 1903), determinante para el desarrollo de las normales, las cuales, aunque se orientaban a la formación docente, se caracterizaron por ser altamente confesionales, orientarse al logro de la disciplina y entendían la pedagogía como el seguimiento de ciertos patrones de conducta; gracias a la ley, para 1910 las normales habían alcanzado mayor fuerza, siendo reconocido su rol en la formación de los maestros del país (Quiceno, Saénz y Vahos, 2004).

Durante este período el significado del maestro se vio altamente influenciado por la aparición de nuevas instituciones como el Gimnasio Moderno en Bogotá, liderado por Agustín Nieto Caballero; institución que se diferenció por tener profesores y

directivos universitarios, lo cual hizo que el colegio se convirtiera en un laboratorio y en un lugar de experiencia pedagógica, de ahí el lema de "Educar antes que instruir" (Zuluaga y Ossensbach, 2004); una nueva visión de los maestros que se caracteriza por elevar la labor docente, pasando de la exclusiva instrucción de materias hacia la búsqueda de la formación del individuo y del ciudadano.

No parecerá impertinente en estos momentos instituir, una vez más, sobre la necesidad de dar educación, y no solo instrucción, al pueblo [...] Esa bárbara jornada nos da la razón a quienes a lo largo de muchos años hemos venido sosteniendo que para levantar al pueblo a la altura de sus responsabilidades ciudadanas tenemos que "formarlos" y no simplemente "informarlos" (Nieto, 1963, p. 13).

La invitación de educar y no solo instruir lleva implícita la revaloración del rol docente, no solo en lo pedagógico, sino en lo social. A diferencia de la educación conservadora en la cual el maestro no contaba con un valor ni le era reconocido un saber (Jaramillo, 1978), la postura de Nieto Caballero no solo buscó reconocer su saber pedagógico, sino su rol en la conformación de la sociedad. Los cambios que produjo el liberalismo frente a los maestros y la educación no se limitaron solo a vincular profesores capacitados (universitarios), como plantean Quiceno, *et al.* (2004), sino que llegaron para valorar al maestro como figura relevante en la estructura social, pasando, de ser un actor que recibía órdenes y directrices del clero o el gobierno, a ser una figura política y un agente constructor del futuro del país.

La legislación en esta época expresó un marcado interés por contar con maestros de las más amplias calidades, enfatizando en la conducta social, moral e incluso en su estado físico (Congreso de la República, 1904). A su vez, en este período se hizo énfasis en que el ingreso a la carrera docente se diera por concurso; sin



embargo, en la práctica, lo válido seguían siendo las cartas políticas de recomendación, que eran verificadas durante las entrevistas a los nuevos docentes.

En 1917, con la creación del Instituto Pedagógico Nacional se reafirma la necesidad de la formación de los maestros; así, se habla de la necesidad de su educación en “ciencias pedagógicas” como requisito para ser aptos en la enseñanza y la didáctica. Para 1927 las normales, de la mano de Julius Siber, sufrían cambios fundamentales; la pedagogía, en tanto ciencia respaldada en el saber filosófico, se constituiría en saber esencial para la formación de los maestros (Quiceno, *et al.*, 2004).

La reforma educativa puesta en marcha en los años treinta concuerda con una etapa propia de la República Liberal (1930 a 1946), que asume la educación como problema de orden nacional, sujeto de atención y debate, altamente influenciado por las dinámicas sociales, nacionales e internacionales, que orientarían sus reformas teóricas y posibilidades prácticas (Herrera, 1993). Además, como expresa Ghotme (2013), se convertiría en la máxima expresión del nacionalismo, a través de la prohibición de la enseñanza de la historia por docentes extranjeros, consagrada en 1930.

A pesar de los grandes esfuerzos del Estado por consolidar un sistema educativo fuerte, la situación de las escuelas públicas durante esta época permaneció muy cercana a la de dos décadas atrás: Maestros mal pagados y con poca capacitación, reducidos a la vida aldeana y dislocados de la vida nacional; escuelas mal equipadas; estudiantes desnutridos, enfermos y con una herencia cultural asaltada por los vicios y el alcoholismo; analfabetismo, deserción y apego al ejercicio funcional de enseñar a leer y escribir (Ghotme, 2013).

Entre 1936 y 1938, se expide el Decreto considerado como primer estatuto docente, el cual incluía cuatro categorías de ascenso, descenso y suspensión, que dependían de los certificados de estudio, la experiencia y la evaluación sobre conocimientos pedagógicos y específicos (Herrera, 1993); adicionalmente, se crean las Juntas de Escalafón y, con los Decretos 1602 y 2263 de 1936, se materializa la consolidación de un escalafón nacional, mientras se reglamenta la primera evaluación a los maestros del país con el fin de determinar su ubicación en el mismo.

La desigualdad en la formación de los maestros entre zonas rurales y urbanas era grande. Mientras la mitad de los maestros urbanos era normalistas graduados, éstos solo llegaban al 6% en las zonas rurales (Helg, 1980, p. 13). En los últimos años de este segundo período, entre 1946 y 1953, momento de predominio conservador, resulta significativo que el oficio de maestro vuelve

a estar influenciado por la iglesia. Entre los diversos requisitos de admisión para ser parte del Magisterio se exigía la partida de bautismo y el certificado de buena conducta que emitía el cura párroco a los futuros maestros (Quiceno, *et al.*, 2004).

Tercer período. 1952-1979

Desde el inicio de los cincuenta hasta los sesenta Colombia experimentó un importante crecimiento económico que permitió un fuerte desarrollo educativo; pero, a pesar del aumento en el número de instituciones y alumnos, comparado con el resto de la región el país seguía rezagado en cobertura y calidad. Las condiciones globales le impusieron la necesidad de promover la enseñanza técnica y profesional, lo cual condujo a la creación de entidades como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en 1957, siguiendo las recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Este tercer período se caracteriza por dar a la formación docente un papel más destacado y un posicionamiento de carácter profesional. Se dieron dos coyunturas importantes: En primer lugar, la creación de las universidades pedagógicas colombianas, que llevó a ver el conocimiento pedagógico como saber de nivel superior, inicia la conformación y consolidación de las facultades de educación y departamentos de pedagogía en universidades públicas y privadas; en segundo lugar, sucede la privatización y masificación de la educación.

En 1965, la formación de profesores, tanto en escuelas normales como en las instituciones de educación superior, estaba caracterizada por: la expansión cuantitativa y la privatización, que hizo que, además de las comunidades religiosas, interesadas tradicionalmente en formar este tipo de instituciones, entraran a participar también sectores privados motivados por la obtención de lucros económicos (Herrera, 2000, p. 19).

En los sesenta la misión alemana fue cardinal en la construcción del quehacer docente en el aula. No solo proveyó a los maestros de guías y recursos que les permitieran planificar de manera "correcta" la enseñanza, sino que el material aseguraba al Estado uniformidad en los contenidos y en las formas de impartirlos (Paez, 2016). También tomó fuerza la denominada tecnología educativa, lo cual llevó a promulgar el Decreto 080 de 1974, que buscó mejorar los estándares de calidad, resaltando la importancia del plan educativo en las tendencias modernas, conjugándolas con las necesidades del país y exigiendo a los docentes generar procesos educativos que no solo involucraran conocimiento, sino reflexión, ética y valores sociales (Herrera y Bayona, 2018).

El Estado desarrolló reformas diferenciadas para la educación rural e indígena y, en 1975, dio inicio al programa Escuela Nueva, el cual permite que un solo maestro se haga cargo de diferentes grados en una misma aula (Villar, 1996); lejos de la Escuela Nueva europea, la versión implementada en el país pone al docente en un lugar instrumental y ha sido ampliamente criticada por algunos académicos, sin que por ello deje ser apreciada por los maestros en las zonas más complejas del país, quienes, por su baja formación ven en este programa la única estrategia para formarse y desarrollarse profesionalmente (Herrera y Bayona, 2018).

Con la creación de facultades de educación se expandió el sistema educativo superior, formando licenciados y estableciendo el reconocimiento de títulos, y de la profesión, a partir de la definición de los lineamientos y criterios para su obtención. Los programas de formación de maestros fundamentaron sus enfoques curriculares, por un lado, hacia la formación de docentes de distintas disciplinas, llevando a la aparición de programas con áreas de especialización y, por otro, a licenciaturas puras, dedicadas al dominio y manejo de una rama del saber (UPN, UNESCO e IESALC, 2004).

Por su parte, el Magisterio nacional inició un proceso de organización gremial con el establecimiento de sindicatos regionales que constituirán FECODE en 1959, aparición que incide, sin duda, en los procesos de reivindicación y fortalecimiento de la dignidad de la profesión docente (Soto, 2013). De la misma manera, inicia la planificación de lo que hoy se conoce como Ministerio de Educación, en el cual se reconoce al docente como componente del sistema; es a partir de este punto que se empieza a desarrollar, a nivel del sistema, la relación entre profesionalidad y formación académica universitaria del docente (UPN, UNESCO e IESALC, 2004).

Luego de los intentos por establecer un estatuto docente único, pues había salarios diferenciales por regiones y según la legislación local (Presidencia de la República, 1972a, 1972b, 1972c), por primera vez se decreta un estatuto y un escalafón unificado que incluye al sector oficial y no oficial. En 1979 se promulga, de manera concertada con FECODE, el Estatuto Nacional Docente, el cual establece:

El régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, excepto el nivel superior, que se regirá por normas especiales (MEN, 1979, Decreto 2277, Art. 1).

El Decreto recalca que la labor docente debe ser ejercida solo con la posesión del título universitario o la inscripción en el escalafón nacional; esto marca una diferencia con el período anterior, en el cual se reconocía como docente a cualquiera que ejerciera la labor. Al tiempo, se establecieron normas que regulan la actividad y vinculación del Magisterio colombiano. El estatuto oficializa cinco niveles de vinculación al servicio: Pre-escolar, básica-primaria, básica-secundaria, medio e intermedio y, como mínimo, para cada uno de ellos, los docentes deben demostrar un título de bachiller pedagógico (Soto, 2003).

Los títulos obtenidos, formación en servicio y años de servicio fueron instituidos como criterios para el ascenso en el escalafón nacional docente; ello permitirá ubicarse en uno de los 14 niveles, determinados especialmente por el tiempo de servicio y capacitación. Este período se caracteriza por la consolidación de la formación de maestros a partir del fortalecimiento de las instituciones que los forman, así como por la unión del Magisterio y su afianzamiento como poder político y social, papel que tiene como clímax su participación en la configuración del estatuto docente y, así, en la solidificación de la profesión desde el marco regulatorio, pues se afianza el estatuto y el escalafón.

Cuarto período. 1979-1994

El Decreto 85 del 23 de enero de 1980 realizó algunas modificaciones al Decreto 2277 de 1979. Una de las más importantes establece que en las zonas rurales de difícil acceso, y zonas apartadas, podrá ser nombrado un docente para ejercer la profesión si cumple como mínimo con un título de bachiller en cualquier modalidad. Además plantea que para las comunidades indígenas podrá ser nombrada una persona bilingüe sin los requerimientos establecidos en el Decreto 2277.

En cuanto a la última vinculación, las personas nombradas tienen un plazo máximo de tres años para inscribirse en el escalafón docente y conseguir su título en programas regulares, lo cual tiene fuertes implicaciones sobre el tipo de docentes que llega a las zonas más vulnerables. Esto se profundiza en 1981, cuando el Decreto 259 fijó las condiciones para el ingreso al escalafón nacional docente, dando la posibilidad de que profesionales con título distinto al de licenciado en educación se vinculen al escalafón.

La promulgación del Decreto 80 de 1980 y, más adelante, de la Ley 30 de 1992, permitió ampliar la oferta en programas de formación de educadores, quitando exclusividad a las facultades creadas hasta el momento. Esto incluyó las licenciaturas en las tendencias de oferta comercial de las universidades privadas, que ahora también podían ofertar: “La tendencia a la privatización se confundió con la tendencia a la comercialización, y los programas sufrieron un descenso en los niveles de exigencia y en la naturaleza misma de la academia que los atiende” (UPN, UNESCO e IESALC, 2004, p. 21).

Entre 1982 y 1986 se mantuvo la tendencia del MEN a la regulación de las diferentes áreas de la carrera docente. Así, se establecen las disposiciones para los nombramientos y traslados del personal docente y, por primera vez, se plantea como obligatorio el concurso para ingresar al cargo en el sector oficial, designando al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, hoy Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) para la elaboración de las respectivas pruebas de conocimiento (Soto, 2013). Antes de esto pocas entidades territoriales hacían concurso docente para ingreso a la carrera y los cargos de maestros estaban muy politizados.

En tal contexto, y entre el interés gubernamental por el control de la carrera docente y el saber pedagógico, aparece a principios de los años ochenta un movimiento docente sin precedentes.

Un movimiento de resistencia a la renovación curricular y a la estrategia de mejoramiento cualitativo impulsada por el gobierno colombiano [...] Es, tal vez, el intento más serio de reconstitución del movimiento Magisterial desde un discurso fundado en un conocimiento sistemático del sistema educativo y la recuperación de la palabra del maestro, de su saber y protagonismo en la construcción de alternativas para la educación más allá del conflicto por el incentivo salarial (Martínez, 2004, p. 116).

El Movimiento Pedagógico surge en 1982 por la necesidad de dar al docente la “dignidad que le corresponde como orientador de la nueva sociedad” (Hernández, 2000, p. 7); en él convergen sindicatos, grupos de docentes y de académicos e investigadores, entre los cuales se destacan FECODE, el grupo Federici de la

Universidad Nacional, el de Historia de las Prácticas Pedagógicas de la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica, la Universidad Nacional y el Movimiento de Educación Popular liderado por el CINEP.

Las razones que explican el surgimiento del Movimiento Pedagógico son diversas y están vinculadas a la influencia del entorno político y social, nacional e internacional de la época. Entre ellas se destacan la llegada del pensamiento marxista, el esfuerzo por dar estatus al maestro como intelectual y la resistencia frente a la tecnología educativa y la reforma curricular, que buscaba imponerse verticalmente desconociendo los contextos y el saber del maestro (UPN, UNESCO e IESALC, 2004; Herrera y Bayona, 2018).

El Movimiento Pedagógico lleva a una discusión nacional sobre la necesidad de profesionalizar el Magisterio, así como de fortalecer los procesos de formación docentes y su participación en las decisiones relacionadas con el sistema educativo. Tal como señala Mejía (2000), uno de los hitos más importantes fue la participación e incidencia en las políticas públicas, que permitió a los docentes la oportunidad de discutir sobre temas educativos que, tradicionalmente, eran manejados solo por expertos del MEN.

El clímax del Movimiento Pedagógico, y el inicio de su desaparición, fue lo que se ha denominado la “constituyente educativa”; la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, estableció las normas generales para regular el tema en todo el territorio nacional, teniendo en cuenta las características, necesidades e intereses de cada población; toma como base los principios de la *Constitución Política*, específicamente el derecho de toda persona a la educación. En ella, el Movimiento Pedagógico logró que se reconociera el saber propio del maestro, el saber pedagógico, lo cual le permite, de manera autónoma, diseñar e implementar el currículo según las necesidades contextuales de su escuela (UPN, UNESCO e IESALC, 2004; Herrera y Bayona, 2018).

Entre 1979 y 1994 la consolidación de los programas de formación docente permitió una mayor profesionalización de la carrera; sin embargo, este hecho se ve manchado por la comercialización de los programas por parte de instituciones de baja calidad académica, que influyó en una oferta de profesionales de la educación mal preparados y afectó la percepción social del maestro. El Movimiento Pedagógico, que buscaba posicionar a los docentes como intelectuales, logró que su voz fuera tenida en cuenta en tanto expertos en educación, para decisiones que hasta ese momento eran exclusivas del MEN. Los maestros logran tener total autonomía en su aula, lo que genera un reto de autogestión que no será capitalizado por todos los docentes debido a la débil formación en algunas de las regiones más vulnerables del país.

Quinto período. 1995-2016

La Ley General de Educación generó las bases para los procesos de reestructuración de las escuelas normales, así como para el desarrollo de la acreditación de las facultades de educación, que se convierte en obligatoria para los programas de licenciatura. Así, la formación de maestros en este período tiene cambios importantes que responden a la creciente necesidad de identificar las características objetivas sobre la calidad.

La acreditación de programas permite identificar los aspectos ineludibles para garantizar una adecuada formación; en el caso particular de las Escuelas Normales Superiores [ENS], en el 2000 se les exige una acreditación institucional, que consiste en desarrollar procesos de evaluación en distintos niveles con el acompañamiento de pares expertos, para fortalecer aspectos como la práctica pedagógica, la organización y los actores institucionales; con ello, las 137 ENS-129 oficiales y 8 no oficiales- son reconocidas como entidades de formación de maestros de alta calidad (MEN, 2000). La reforma además establece que las ENS aumenten dos años de educación en su plan complementario de formación para los futuros maestros.

Por otro lado, el Artículo 222, del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, indica que el funcionamiento de todos los programas de educación debe pasar por una acreditación de alta calidad, una clara señal para fortalecer la formación inicial de los maestros que llevó al cierre de una gran cantidad de programas de educación que no cumplían con los estándares de calidad requeridos.

Ligado a ello, en 2002 se sanciona el Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 (Presidencia de la República, 2002), que modifica la reglamentación sobre el ingreso al servicio, los nombramientos, situaciones de los funcionarios como encargos y provisionalidad, carreras, niveles de escalafón y la evaluación, entre otros. Los docentes pertenecientes al estatuto anterior mantienen su regulación en el Decreto 2277, aunque tienen la posibilidad de inscribirse en el nuevo escalafón. Este nuevo estatuto deja por fuera a los maestros del sector no oficial, con quienes, en su gran mayoría, se sigue usando el escalafón establecido por el Decreto 2277 para salarios y ascensos.

El nuevo estatuto docente se caracteriza por reconocer la formación de alto nivel, maestría y doctorado, y promover que profesionales no licenciados en educación se incorporen a la carrera, aspectos que no habían sido incluidos explícitamente en el escalafón anterior. Aquí se define a los docentes como los responsables de labores académicas con los estudiantes de las instituciones, otorgándoles además tareas administrativas más concretas.

[...] preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación (Presidencia de la República, 2002, Artículo 5).

Durante toda la historia nacional de la profesión docente se ha promovido el ingreso a la carrera por concurso y mérito, incluso varias entidades territoriales han hecho concursos docentes rigurosos desde los años 70s como, por ejemplo, Bogotá. Sin embargo, es a partir del Decreto 1278 que los concursos son obligatorios a nivel nacional. Por su parte, el ascenso y reubicación en el escalafón requiere aprobar una evaluación diagnóstico-formativa para identificar fortalezas y debilidades en el ejercicio de la práctica de aula, lo cual busca establecer rutas de formación más ajustadas a las necesidades docentes; la implementación ha sido ampliamente criticada. Finalmente, el nuevo escalafón reconoce salarios mayores al anterior, acercando a los maestros a una remuneración similar a la de otros profesionales.

Las últimas dos décadas se caracterizan por un mejoramiento de la profesión docente en aspectos como la formación y la remuneración, detonados por la creciente literatura que indica que el desarrollo de los países está mediado por la calidad educativa, la cual, a su vez, tiene como factor cardinal la calidad de sus maestros (Herrera y Bayona, 2018; Barber y Mourshed, 2008).

Por último, a pesar de las diferencias que llevaron a la disolución del Movimiento Pedagógico, muchos consideran que éste logró mantenerse durante varios años a través de diversas formas y

organizaciones que han terminado por impactar la actividad académica e intelectual del Magisterio colombiano, así como el desarrollo de innovaciones y experiencias pedagógicas que han proliferado posteriormente (Acevedo, 2013; Herrera y Bayona, 2018). Así, experiencias como la Expedición Pedagógica permitieron:

[...] sacar a la escuela de los muros de concreto y [...] conocer las herramientas necesarias para ser maestro en contextos reales y disímiles. La misma idea de red pedagógica rescató el sentido de la autonomía que reclamaban los maestros como creadores de un saber pedagógico (Acevedo, 2013, p. 75).

Tal como se ha presentado a lo largo del presente texto, la profesión docente ha sufrido enormes transformaciones durante estos 240 años, fruto de procesos sociales, políticos e intelectuales. Ha pasado de ser un oficio a convertirse en una profesión ampliamente regulada y con un saber propio, el saber pedagógico. Aunque aún falta, el profesor de hoy tiene mayor formación que el de ayer. En la actualidad se está trabajando en diferentes escenarios para consolidar la labor docente a través de los procesos de dignificación laboral, social y, particularmente, del reconocimiento de su saber.



Referencias

- Acevedo, Á. (2013). Huellas, resonancias y lecciones del Movimiento Pedagógico en Colombia. *Praxis & Saber*, 4(8), pp. 63-85. DOI <https://doi.org/10.19053/22160159.2652>
- Angulo, A. (2007). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad. *Matices en Lenguas Extranjeras*, No. 1, pp. 1-27.
- Archivo General de la Nación. (1890). *Los Llanos: Gobernador solicita justicia para la ciudad*. Folio 190 de 1804. Bogotá: Archivo General de la Nación.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal*, No. 41, pp. 1-48. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/286211>
- Castro, J., y Noguera, C. (1999). La educación en la Sante Fe colonial. *Historia de la Educación en Bogotá* (pp. 19-32). Obtenido desde http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaB0G_Tomol.pdf
- Congreso de Colombia. (1903). *Ley 39 de 1903. Sobre Instrucción Pública, 1903 §*. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Congreso de la República. (1904). *Decreto 491 de 1094*. Obtenido desde http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf
- Echeverry, J. A. (1989). *Santander y la instrucción pública: 1819-1840*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Ghotme, R. (2013). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. *Revista Científica General José María Córdova*, 11(11), pp. 273-289. Obtenido desde http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-65862013000100013&lang=pt DOI: <https://doi.org/10.21830/19006586.214>
- Helg, A. (1980). La Educación Primaria y Secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938). (Proyectos y realizaciones). *Revista Colombiana de Educación*, No. 6. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5035>
- Hernández, C. A. (2000). El Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura*, No. 50, p. 7. Obtenido desde http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2000_El_Movimiento_Pedagogico.pdf
- Herrera, J., y Bayona, H. (2018). *21 Voces: Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Herrera, M. C. (1993). Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930 - 1946. *Revista Colombiana de Educación*, No. 26. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5297>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2012). *Historia de la Educación en Bogotá. Tomo I*. Bogotá: IDEP. Obtenido desde http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaB0G_Tomol.pdf
- Jaramillo, J. (1978). El proceso de la educación, del Virreinato a la época contemporánea. *Manual de Historia de Colombia. Tomo III*. Bogotá: Planeta.

- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Mejía, M. R. (2000). El Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura*, No. 50, p. 9. Obtenido desde http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2000_El_Movimiento_Pedagogico.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1979). *Decreto 2277 de 1979. Diario Oficial 35374§*. Bogotá: MEN. Obtenido desde <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1216>
- MEN. (1980a). *Decreto 80. Enero 22 de 1980*. Bogotá: MEN. Obtenido desde http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf
- MEN. (1980b). *Decreto 85 de 1980*. Bogotá: MEN. Obtenido desde <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-103058.html>
- MEN. (1981). *Decreto 259 de 1981*. Bogotá: MEN. DOI: <https://doi.org/10.1360/zd-2013-43-6-1064>
- MEN. (2000). *Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores. Documento Marco*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2010). *11 relatos para contar*. Bogotá: MEN.
- Nieto, A. (1963). Educar, no solo instruir. *Los maestros*. Bogotá: Gimnasio Moderno. Texto original de 1948.
- Paez, L. (2016). *El libro de texto escolar y la tercera misión pedagógica alemana. Aportes a los procesos de enseñanza desde el diseño editorial en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido desde <http://www.bdigital.unal.edu.co/54556/1/leonardopaezvanegas.2016.pdf>
- Presidencia de la República. (1972). *Decreto 223 de 1972*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Presidencia de la República. (1972). *Decreto 224 de 1972, 139, Lunes 13 de marzo§*. Bogotá: Presidencia de la República
- Presidencia de la República. (1972). *Decreto 641 de 1972, 139, 1972§*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Presidencia de la República. (2002). *Decreto 1278 de 2002*. Bogotá: Presidencia de la República. DOI: <https://doi.org/- ISBN 978-92-75-32913-9>
- Quiceno, H., Saénz, J., y Vahos, L. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos*. Madrid: Siglo XXI.
- Soto, D. (2013). *Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-19941*, 15(21), pp. 229-262. Obtenido desde 10.9757/Rhela.21.07%5Cnhttp://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=95645310&lang=es&site=ehost-live
- Universidad Pedagógica Nacional, UNESCO e IESALC. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: UPN, UNESCO, IESALC.
- Villar, R. (1996). El programa de Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, No. 7, pp. 357-382. Obtenido desde [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5596-16014-1-PB\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5596-16014-1-PB(2).pdf)
- Zuluaga, O. L. (2010). La necesidad de las escuelas de primeras letras. *La educación en la Independencia. Colección Bicentenario*. Bogotá: Panamericana, pp. 24-25.
- Zuluaga, O., y Ossenbach, G. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia. *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos, Siglo XX. Tomo II*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



El lugar del maestro en la escuela contemporánea y sus relaciones con la profesionalización docente y las nuevas tecnologías

The role of the teacher in the contemporary school and his relations with the teaching professional development and the new technologies

O lugar do professor na escola contemporânea e suas relações com o profissionalismo docente e as novas tecnologias

Lizeth Lorena Bernal Delgado

Lizeth Lorena Bernal Delgado ¹

¹. Secretaría de Educación del Distrito, Licenciada en Biología y Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: lorenabio123@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2145>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

En el artículo se problematizan algunos de los mecanismos de control que atraviesan al oficio del maestro, lo cual permite también indagar por la configuración del maestro contemporáneo en relación con la profesionalización docente y el impacto de las nuevas tecnologías en la escuela, donde el mercado, a través del discurso de las competencias y la eficacia, termina desplazando la enseñanza y limitando el oficio del maestro al de un mero facilitador del aprendizaje.

Palabras clave:

Maestro, escuela, enseñanza, nuevas tecnologías, profesionalización docente.

Abstract

In this article, it is problematized some of the control mechanisms that affect the role of the teacher. Thus, it is inquired about the role of the teacher in the contemporary times regarding the professional development and the impact of the new technologies in the school, where the market through the discourse competences-based and the efficiency shapes the learning process and limits the role of the teacher as a mere learning facilitator.

Keywords:

Teacher, school, teaching, new technologies, professional development..

Resumo

Neste artigo são problematizados alguns dos mecanismos de controle que atravessam o consultório docente, o que nos permite investigar a configuração do professor contemporâneo em relação à profissionalização dos professores e o impacto das novas tecnologias na escola. Onde o mercado através do discurso de competências e efetividades acaba deslocando o ensino e limitando o trabalho do professor a um mero facilitador da aprendizagem.

Palavras-chave:

Professor, escola, ensinando, novas tecnologias, profissionalização docente.

Desde su emergencia en la modernidad el oficio del maestro se ha configurado a través de distintos mecanismos de control, entre ellos, los estatutos producidos por el Estado, donde la educación pública y el maestro se convierten en objeto de control y sanción por parte del mismo. Desde el siglo XVIII curas y burócratas han definido las condiciones para el ejercicio de la enseñanza desde la moral y la política, transformando al maestro en un sujeto abnegado, quien entrega su vida al escenario público. “Práctica que desde entonces ha quedado atrapada en las redes del poder imponiendo al Magisterio el carácter de práctica normalizada y controlada por el Estado” (Martínez, Castro y Noguera, 1999, p. 119).

De acuerdo con lo anterior el maestro, desde su emergencia, ha sido visto como una figura pública y otros son quienes delimitan su ser y quehacer a través de diferentes mecanismos de control; de ahí que sea fundamental indagar por su configuración contemporánea en relación con la profesionalización docente y las nuevas tecnologías, pues son otras las condiciones que atraviesan hoy la práctica pedagógica, por ejemplo, el mercado, a través del discurso de las competencias y la eficacia, termina limitando el oficio del maestro y desplazando la enseñanza, concibiendo finalmente al maestro como un mero facilitador del aprendizaje.

Del oficio de maestro a la profesionalización docente

El maestro contemporáneo se encuentra en constante tensión, son varias las condiciones sociales, económicas y políticas que le atraviesan. Entre el siglo XX y XXI han aparecido diferentes programas y estrategias para capacitar a los maestros con el objetivo de mejorar su intervención en el aula, lo cual lleva a pensar en la existencia de un control y regulación cada vez más frecuente sobre su oficio. Ello tiene que ver con un “nuevo modelo de formación docente basado en el desempeño profesional y en la capacidad operativa para generar aprendizajes, de tal manera que se articulen a la reestructuración de los sistemas educativos” (Martínez, 2004, p. 367). El planteamiento de Martínez Boom permite evidenciar al maestro como sujeto constantemente observado, a quien se cuestiona su autonomía en el ejercicio de la enseñanza y sanciona su saber.

En este sentido, las políticas del Ministerio de Educación Nacional buscan la capacitación, vigilancia y evaluación de los maestros, pues se considera que tales instrumentos son claves para mejorar la calidad de la educación nacional. Sin embargo, desde estas políticas no hay una mirada de maestro sino de docente, ya que aparece como un funcionario público y facilitador del aprendizaje: “Los maestros son vistos cada vez más como un “problema” social

que requiere nuevas formas e intervención; no en vano se plantea la necesidad de definir un nuevo “perfil docente”” (Martínez, 2004, p. 368).

De ahí que se genere la idea de que los maestros son los responsables de la calidad educativa del país, hecho que justifica la constante capacitación y fortalecimiento de sus competencias, en especial si se trata del manejo de las nuevas tecnologías, para facilitar el aprendizaje estudiantil. Sin embargo, resulta contradictorio que el Ministerio exija una constante preparación y fortalecimiento de competencias para ejercer la docencia, cuando al tiempo genera decretos como el 1278 de 2002, el cual plantea que aquellos profesionales con un título diferente al de licenciado o normalista están en la plena capacidad de enseñar; hecho que lleva a cuestionar si cualquier persona es capaz de pensar la escuela y el saber pedagógico.

Este desplazamiento del maestro por el docente se relaciona con la masificación de la educación, que se hizo necesaria en algún momento para atender, no solo la población infantil, sino la adulta. Su oficio pasa a ser el de un funcionario que: “Debe hacer progresar, desarrollar y mejorar el todo de su unidad productiva” (Quiceno, 2011, p. 70); por ello el sujeto no es el que importa para la educación, sino la técnica, que se fundamenta en modelos de gestión, planeación y evaluación.

Así, el desplazamiento del maestro y el constante control y vigilancia de su ejercicio se relacionan con los planteamientos del nuevo capitalismo, donde la educación debe responder a las exigencias de la esfera económica; la competitividad se convierte entonces en elemento dominante del sistema educativo, el cual debe ofrecer un mercado prometedor para las empresas; la educación deberá adaptarse a las exigencias económicas, permitiendo un crecimiento de la fuerza de trabajo.

De ahí que el maestro deba ser flexible para adaptarse con facilidad a diferentes situaciones del contexto laboral y educativo; además de fomentar valores sociales desde la eficacia productiva, la movilidad intelectual, mental, afectiva, y el éxito personal. El maestro y la educación deberán propender por la formación de un “trabajador flexible” adaptado a la nueva gestión empresarial, un individuo que responda eficazmente a la incertidumbre a través de la iniciativa, autodisciplina y autonomía. Nos encontramos en un momento en el que el sistema educativo obedece a una lógica de competencias y no de conocimientos o saberes.

Entonces el lugar del maestro también se transforma, ya que la preocupación se centra en que los estudiantes logren aprender por sí mismos, tomen decisiones y, de paso, se preparen para los retos del mundo laboral contemporáneo. El maestro también

debe fortalecer su adaptabilidad de enseñanza para responder a diferentes individuos y grupos, y equipar a los futuros trabajadores con aptitudes indispensables para resolver problemas a través de saberes útiles y operativos. En tal contexto, el aprendizaje se sitúa como proceso para adquirir competencias cognitivas, las cuales manifiestan los objetivos de las tareas a realizar; ello implica un cambio en la manera de entender la escuela, el maestro, la enseñanza y a los niños, ya que su lugar se ve ligado a las competencias y a la lógica de mercado.

Así mismo, la eficacia, la evaluación y la innovación se configuran como mecanismos de control para el maestro, en tanto que la eficacia busca reducir las fallas en el sistema educativo, consolidar conocimientos que respondan a las demandas económicas y administrar de manera racional los sistemas escolares; ello se logra a través de las evaluaciones y controles, la comparación con datos internacionales y el manejo de las nuevas tecnologías. En este sentido, la escuela y el maestro se ven afectados y conducidos por la competición global de las economías, haciendo que los discursos que circulan en relación con la escuela y los maestros sean los de supuestos expertos y administradores de la educación.

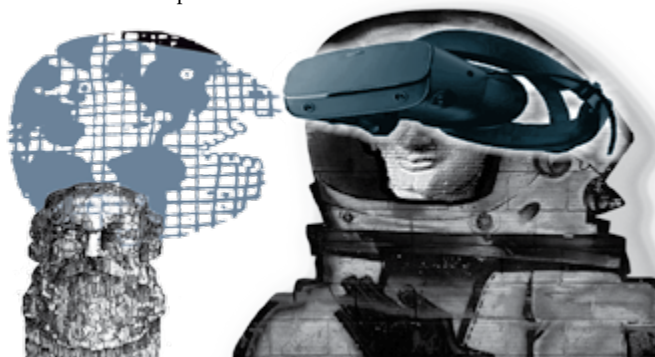
Por ello la evaluación empieza a tomar un lugar privilegiado en la formación de maestros y en la escuela, ya que permite medir y controlar las prácticas educativas, buscando la eficacia y el rendimiento de las instituciones. “La innovación en materia pedagógica se concibe cada vez más como un progreso lineal de los métodos propuestos por los laboratorios de investigadores y expertos, lo que parece legitimar su imposición uniforme y autoritaria” (Laval, 2004, p. 253). La escuela es ahora un escenario de competitividad que responde a las exigencias económicas, pero también a los intereses de los usuarios del servicio educativo. Las dinámicas de la innovación sugieren cambios en la organización escolar y en las estrategias para enseñar a otros a aprender por sí mismos, con el fin de responder a las necesidades de la vida productiva contemporánea.

El papel de escuela en la sociedad contemporánea y sus relaciones con las nuevas tecnologías

Pensar las nuevas tecnologías no solo implica cuestionar la configuración de los sujetos y las nuevas formas de entender el tiempo, el espacio y las relaciones consigo mismo y con los otros, sino también interrogar por las transformaciones que están teniendo lugar en instituciones como la escuela y la universidad, donde convergen otro tipo de sujetos muy distintos, para los cuales en un principio dichas instituciones modernas fueron construidas. Las nuevas tecnologías traen consigo maneras distintas de entender el aula, la enseñanza y el aprendizaje, de ahí que se planteen una serie de competencias que el maestro deberá adquirir a lo largo de su vida profesional para responder a las exigencias y continuos cambios de la sociedad contemporánea.

En tal sentido, Sibilia (2012) plantea que los cuerpos y subjetividades, para los cuales la escuela fue creada, hoy se relacionan de manera conflictiva con la institución. La escuela se encuentra en crisis porque, al ser un dispositivo destinado a producir algo, es incompatible con los cuerpos y subjetividades de los jóvenes contemporáneos. Las dinámicas actuales toman a la empresa como institución modelo para las demás entidades y, entre ellas, destaca el caso de la escuela, a donde ha llegado un espíritu empresarial que busca introducirse en los currículos para propagar un culto al desempeño individual, eficaz y medido a través del costo-beneficio o la tasa de retorno.

Las nuevas subjetividades y cuerpos se configuran desde el papel que juegan los dispositivos electrónicos en nuestra vida, generando modificaciones corporales y subjetivas ligadas a los actuales ritmos y demandas; de ahí que cuestionen el lugar de la escuela, la cual sigue operando bajo prácticas tradicionales como el uso de marcador y tablero, reglamentos, boletines, horarios fijos, pruebas y pupitres alienados. La llegada de los dispositivos digitales a la vida cotidiana ha cambiado el lenguaje y los modos comunicarse, lo cual a su vez resulta muy atractivo para niños y jóvenes, haciendo que la escuela se torne cada día más aburrida. La educación se ha vuelto un producto poco atractivo, destinado a consumidores insatisfechos y dispersos; elementos como las redes sociales sirven a niños y jóvenes para huir del aburrimiento que envuelve a la escuela, donde prefieren estar conectados antes que confinados a la disciplina.



Los menores conviven con las TIC desde que nacen, lo que las hace algo natural; ellas pueden ayudar a acceder a la información, a la colaboración y a la ampliación de las formas de diversión; lo cual influencia a la familia y las prácticas escolares. Moya (2009) afirma que las nuevas tecnologías pueden ser una oportunidad para llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado, diverso en sus modos de ejecución, y permiten responder a los intereses estudiantiles. De ahí surge la idea de que la escuela no puede mantenerse estática frente a estos cambios sociales, ni al margen de los medios de comunicación.

El discurso que circula entre educadores, y en varias políticas de gobierno, es que los procesos educativos pueden mejorar con la implementación de las TIC en el aula; acompañado de la idea de que esta última es un escenario virtual sin barreras, propicio para la flexibilidad en cuanto a tiempo y espacio. Además, cuenta con la presencia de un maestro, la formación basada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la existencia de contenidos que resulten más atractivos e interactivos para los estudiantes.

Por otro lado, Pulido (2002) afirma que hoy la educación se encuentra entre dos contextos: Uno, referido a la tecno-educación, que busca individuos eficientes, adaptables a las exigencias laborales y capaces de navegar y acceder a la información de manera flexible, siempre en función de la utilidad; el otro, de una constante preocupación por el lugar que ocupa hoy la información, pues parece estar desplazando al conocimiento. Sin embargo, a nivel universitario se encuentran posibilidades académicas brindadas por la tecnología, entre ellas el acceso a los contenidos de diferentes cursos con “libertad y responsabilidad”, donde cada estudiante puede elegir los contenidos que le parecen pertinentes de acuerdo a sus gustos e intereses, evitando así profundizar en aquellos que le son indiferentes para su formación.

En tal contexto, Rueda (2012) sostiene que las tecnologías no pueden asumirse como simples herramientas útiles para enseñar y que, aunque su llegada parece no alterar tanto los modelos de la escuela, sí lo hace para lo que está fuera de ella; éstas se han producido en un período histórico marcado por una red de discursos, actores, prácticas e instituciones que nos llevan a ser parte de su esfera. Por ello, Rueda (2002) denuncia que este alejar al hombre de la técnica lleva a que, en lo social, y especialmente en lo educativo, se produzcan representaciones negativas que terminan por despreciar su valor, negando sus posibilidades. Se están produciendo nuevas formas de entender la realidad, el espacio, el tiempo y las relaciones sociales. Lo virtual es una fuerza potente que puede llegar a posibilitar procesos de creación en lo educativo.

Frente a ello, Peña y Peña (2007) reconocen que el deber asumido de implementar las TIC en las escuelas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje se debe, en parte, a las demandas actuales, donde la información es un elemento fundamental para la inserción de los sujetos a la cultura, es decir, para mejorar sus capacidades de acceso al saber y al conocimiento a través de la tecnología. Hoy se producen cambios culturales en la concepción de saber gracias al acceso a las nuevas tecnologías, se forman redes en que se puede compartir, opinar y criticar libremente, lo que contribuye a la construcción de cultura; de ahí que sean tan populares sitios como blogs y wikis que se construyen en colectivo y abiertamente.

En cuanto al lugar que ocuparían las TIC en la escuela, surge la pregunta sobre si, una vez incorporadas, podrán desarrollar todo su potencial o serán limitadas a los objetivos tradicionales del saber en la escuela. Ello tendría que ver con que el mundo en línea ya no es un dispositivo de aislamiento, sino una herramienta de socialización. Las TIC permiten pensar el aprendizaje como algo alejado de un currículo establecido e inmóvil, ya que en la red lo que se privilegia es la interacción con otros en la construcción de saber; en ella no hay un lugar para el saber legítimo o ilegítimo, todo puede confluír, mientras que en la escuela el modelo de conocimiento responde a las exigencias tradicionales del racionalismo, donde el saber debe ser objetivo y se accede a él a través de la razón cartesiana.

En este sentido, González (2000) menciona que desde hace varios años el sistema de enseñanza ha estado a la defensiva frente a la incorporación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en el ambiente escolar. Existe un temor de que al entrar las nuevas tecnologías al aula el docente quede anulado en su quehacer, sin embargo, las relaciones entre nuevas tecnologías y realidad cultural hacen que sea aún más relevante la presencia del docente. No se trata de resistir a estos medios, sino de la posibilidad de pensar una escuela en relación con las nuevas tecnologías. A pesar de ello, en muchos espacios educativos se utilizan los medios de comunicación como un recurso sin reflexionar o cuestionar sus contenidos, lo cual lleva a un uso demasiado tecnicista.

Tal situación lleva a que Blanco (2007) destaque la importancia de hacer reflexiones críticas frente a la implementación de las TIC en el aula para potenciar su uso creativo, pues muchas instituciones se limitan a capacitar en el uso de herramientas tecnológicas para procesar la información sin tener en cuenta sus potencialidades a nivel social, cultural y político, quedando en una visión meramente instrumentalista de las TIC. La pregunta, para Blanco, tiene que ver entonces con ¿cuál es la función de la incorporación tecnológica en términos de la adaptación o transformación de la escuela?

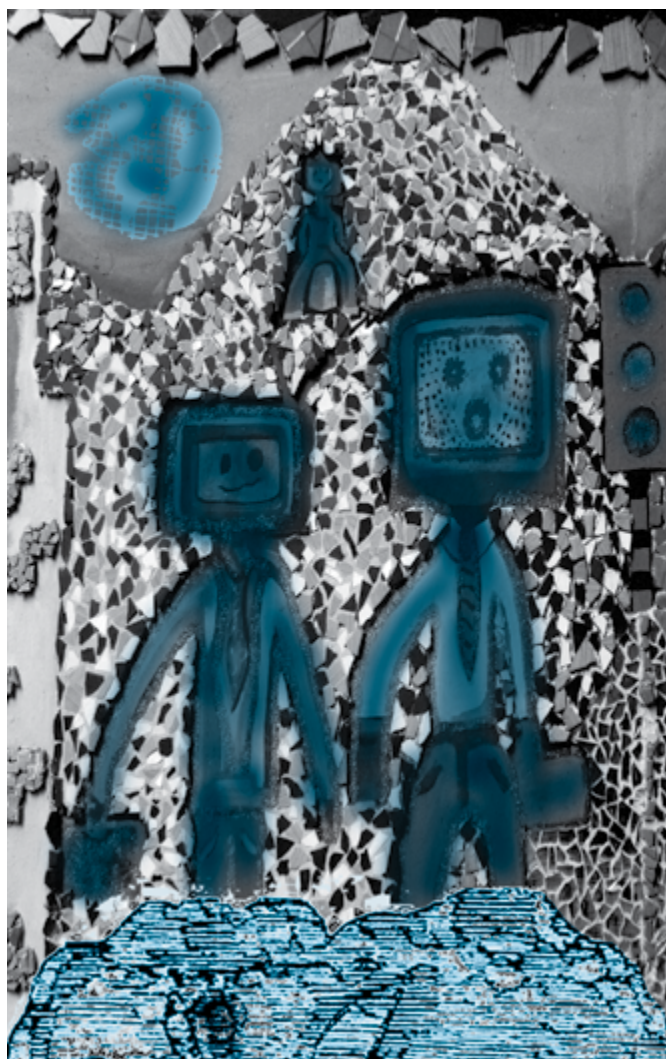
Frente a dicho interrogante surgen entonces tres hipótesis: La primera, vinculada a la función adaptativa-pasiva, en la cual se mantiene una escuela disciplinaria, con tiempos y espacios rígidos y de vigilancia, donde las TIC parecen un riesgo para su tradición y terminan siendo un artefacto instrumental al servicio de la enseñanza; la segunda es la función de adaptación activa, unida a una escuela que responde a las exigencias empresariales contemporáneas, determinadas por competencias y flexibilidad curricular, y aplica una evaluación permanente; y la tercera hace referencia a una transformación didáctica, ejemplo de proyectos de innovación que hacen un uso intensivo de software; en ella el lugar del maestro no es tan relevante, buscando desaparecer de la escuela las prácticas disciplinarias.

Al respecto, Adell (1997) afirma que en general las relaciones entre nuevas tecnologías y educación se limitan a un uso didáctico, una ayuda para el docente, que no tiene en cuenta que la tecnología ha cambiado el mundo en que se educa a niños y jóvenes. Para Adell nos encontramos en una cuarta revolución, la de los medios electrónicos y la digitalización, beneficiosa para muchos, pero que para otros resulta también una amenaza; el punto, advierte el autor, es que no podemos caer en el determinismo tecnológico y olvidar que la tecnología es un producto de las condiciones sociales y económicas de una época.

Las nuevas tecnologías son procesos y productos de hardware y software, canales para procesar almacenar y transmitir información. La digitalización ha cambiado la manera de entender el saber, el conocimiento y costumbres en relación con la comunicación y nuestra forma de pensar. La gran cantidad de datos que circula en la red lleva a seleccionar con cuidado aquellos relevantes en medio del bombardeo general para no caer en la sobresaturación cognitiva. Ello también lleva a que hoy tome mayor relevancia aprender a lo largo de toda la vida para renovarse constantemente, por eso, con el tiempo, las nuevas tecnologías deben crear mecanismos para que la formación llegue a la mayoría de personas.

Es fundamental entender los medios tecnológicos y sus dinámicas, pero dudar de las ventajas que ofrece la formación en el ciberespacio, ser críticos y analíticos frente a su implementación, aún sabiendo de las comodidades que ofrece para maestros y estudiantes. En ese sentido, resulta valiosa la crítica de Rodríguez (2013) frente al uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, pues se implementan plataformas virtuales sin problematizar o reflexionar sobre las herramientas; lo contrario permitiría tomar distancia de la repetición y hacer una crítica en relación con las nuevas formas de producción y reproducción del conocimiento.

Todo ello es oportuno, pues, a pesar de contar con recursos virtuales innovadores, pareciera que se están generando las mismas prácticas educativas, solo que en otros formatos (digitales), mientras que las nuevas y crecientes ofertas de educación en línea expresan que la sociedad tiene el afán de responder a las demandas del mercado de una formación flexible, abierta y capaz de adaptarse a los tiempos de los usuarios, una educación en constante actualización en cuanto a contenidos y medios.



El reto de las nuevas tecnologías para el maestro contemporáneo

Investigaciones actuales han expresado su preocupación por el lugar que hoy ocupa el maestro en la escuela frente a la implementación de las nuevas tecnologías, ya que consideran que su papel puede desaparecer, mientras que hay opiniones inclinadas a pensar que tal desaparición no se dará, sino que se planteará una transformación de su papel en los procesos pedagógicos. De ahí que muchos den cuenta de una serie de competencias propias del maestro contemporáneo para llevar a cabo su quehacer, dando mayor protagonismo al estudiante y al proceso de aprendizaje.

En tal sentido, el XIV Encuentro Internacional Virtual Educa, llevado a cabo en Medellín durante 2013, planteó el Sistema Interamericano de Innovación Educativa a partir de cinco ejes: Formación de docentes en usos de TIC; gestión de contenidos; investigación; educación virtual y acceso a la tecnología; todo, con el fin de facilitar el acceso de niños y jóvenes a la sociedad de la información. Ello critica la relación educación-TIC cuando se la ve desde la perspectiva de que es la tecnología la llamada a modernizar y mejorar la educación, llevando a un segundo plano al maestro, pues la mediatización de la educación no requiere del mismo número de maestros, sino de mayor conectividad a ordenadores.

Por su parte, Duarte (2000) y Domínguez (2009) sostienen que el impacto de la tecnología en la educación no depende de los medios sino de la experiencia de los sujetos. Las tecnologías se asocian con la novedad y con una posible mejora la educación, lo cual implica una posición crítica frente su lugar en lo pedagógico, pues supone que su implementación en el aula requiere de una organización educativa diferente, basada en la flexibilidad y en la imagen del profesor como mediador y facilitador del aprendizaje, asociado a la figura de consultor de información y asesor de estudiantes, que colabora en su proceso de búsqueda de contenidos virtuales.

Al tiempo, Salinas (2002) plantea la existencia de una transición de la clase convencional a la clase en el ciberespacio, hecho que genera otros lugares para el aprendizaje, pues no se busca reemplazar lo tradicional, sino complementar y ampliar la oferta educativa. El lugar del maestro cambia en la medida en que ya no se le considera la fuente del conocimiento, sino que empieza a ser una guía para los alumnos que facilita el uso de herramientas para construir nuevos saberes, un gestor de recursos de aprendizaje. Esto, sumado al hecho de que las TIC están cambiando las maneras de entender el ocio, el aprendizaje y el trabajo; lo digital se convierte en una experiencia líquida que requiere de otros enfoques en relación a la alfabetización y el aprendizaje (Area y Pessoa, 2012; Bujokas y Rothberg, 2012).

Compartiendo dicha perspectiva, Salinas (2003) plantea que las redes son hoy herramientas de gran potencial educativo, pues permiten el flujo de comunicaciones institucionales y personales de manera hipertextual. De ahí que los docentes deban tomar una posición frente a la oferta audiovisual y de entretenimiento, la cual tiene consecuencias en la educación. Ya que los niños y jóvenes acceden con facilidad a diferentes contenidos en Internet, los docentes están invitados a ser más flexibles con el uso de las herramientas digitales, para ampliar la mirada frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje; ello implica además una nueva relación con el saber, donde la educación y sus prácticas se encontrarían en un constante cambio.

Por eso es necesario un cambio en el modelo tradicional de enseñanza, con el fin de que se concentre en el aprendizaje y los estudiantes; allí el docente tiene la función de motivador, facilitador y líder de los procesos de aprendizaje (Domínguez, 2011a y 2011b). Las nuevas tecnologías no sustituirán entonces a los docentes, sino que ellos tendrán que cambiar su rol, pasar de ser transmisores de conocimiento a ser facilitadores, evaluadores y seleccionadores del mismo.

Hay un cambio en la cultura, ahora se desarrolla en el ciberespacio y es globalizante, lo cual facilita nuestro acceso a la información y comunicación (Domínguez, 2009); todo ello implica pensar en nuevas técnicas, instrumentos y lenguajes que permitan seleccionar la información adecuada en cuanto a su validez y productividad, para así potenciar nuestras relaciones sociales y profesionales. De ahí que muchos docentes apuesten hoy por la alfabetización digital (Ramírez, Aranguren y Riveros, 2013; Henao, 2012), que se interesa por el uso crítico y creativo de los medios tecnológicos y el acceso al conocimiento a través de ellos.

En varios escenarios escolares se ha encontrado que la preocupación de los maestros no es la conceptualización pedagógica de las implicaciones del uso de la tecnología en la escuela, sino el cómo manejar los dispositivos y cambiar así las dinámicas rutinarias del aula, ya que no saber utilizarlos genera una brecha entre estudiantes y maestros para la renovación de la enseñanza y el aprendizaje. En este escenario, el estudiante continua siendo el protagonista y el maestro un facilitador a través del uso de las tecnologías.

Así, las posibles nuevas subjetividades, configuradas a propósito de las relaciones de los sujetos con las nuevas tecnologías, cuestionan el lugar de la escuela y el maestro, ya que se están cambiando el lenguaje y los modos de comunicación, por ejemplo, con la llegada de los cursos virtuales, en la que el aula ya no se piensa como espacio físico, sino como un lugar que se transforma, de continua interactividad y que elimina las barreras de espacio y

tiempo. De ahí lo usual de encontrar discursos relacionados con enseñanza flexible y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las nuevas tecnologías dan la posibilidad a los estudiantes de planificar y llevar a cabo su propio estilo de aprendizaje, lo cual lleva a una transformación del lugar del maestro en la educación, apareciendo como facilitador y mediador del aprendizaje.

Conclusiones

La profesionalización docente y las nuevas tecnologías han posibilitado otras condiciones para la práctica pedagógica de los maestros contemporáneos; el discurso de las competencias y la eficacia no solo limita el oficio del maestro, sino que desplaza el lugar de la enseñanza. Al ser concebido como facilitador del aprendizaje el maestro habrá de formar individuos competentes, trabajadores flexibles, capaces de resolver diferentes problemas del mundo laboral y social a través de saberes útiles y operativos.

El papel de la educación en este nuevo discurso ya no es el de generar un saber de manera equitativa, ni de reflexionar sobre él, sino de responder a las lógicas de productividad del mercado actual, lo que lleva a redefinir la escuela como una “empresa educativa”. Centrar la educación en el aprendizaje a lo largo de toda la vida da a la enseñanza un lugar meramente instrumental,

el formar individuos a nivel profesional. De ahí la importancia de no perder la inquietud planteada por Bustamante (2012) sobre el maestro sabio; la inquietud es la que nos permite repensar nuestro quehacer pedagógico a través de distintas posibilidades de pensamiento, como la enseñanza y la investigación.

Así, los maestros estamos llamados a reflexionar permanentemente sobre la profesionalización docente y el impacto y posibilidades de las nuevas tecnologías, tal vez pensando desde lo planteado por Foucault sobre la ética del cuidado como práctica de libertad, en donde, antes de ocuparse de otros, es necesario ocuparse del sí mismo; entonces, es posible pensar que los maestros han de ser los primeros en reflexionar sobre las nuevas tecnologías antes de llevar a cabo esas prácticas con otros.

Es fundamental cuestionar los discursos producidos desde una mirada tecnocentrista de las nuevas tecnologías en la escuela, ya que por sí solas ellas no implican un cambio en la educación; sin un ejercicio reflexivo en relación a su uso, quizás lo que hará la escuela sea introducirlas y acomodarlas a los modelos disciplinarios o, tal vez, rechazarlas porque su uso resulta una distracción para los sujetos en formación. Las nuevas tecnologías no son el eje central para un progreso social y cultural, pero generan posibilidades para producir prácticas pedagógicas distintas, que entiendan a los sujetos, el espacio y el tiempo desde otro lugar.



Referencias

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista electrónica de tecnología educativa*, No. 7, pp. 1-21.
- Álvarez, A. (2011). La crisis de la profesión docente. *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Magisterio.
- Area, M., y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Revista Científica de Educomunicación*, Vol. XIX, No. 38, pp. 13-20.
- Blanco, C. (2007). Contexto, políticas y funciones de la incorporación de las TIC en las instituciones educativas. *Revista Nodos y Nudos*. Vol. 3, No. 22, pp. 109-120.
- Bujokas, A., y Rothberg, D. (2012). La educación en medios y las políticas educativas brasileñas para la mejora del aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 24, No. 62, pp. 113-122.
- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Revista Infancias Imágenes*, Vol. 11, No. 2.
- Domínguez, R. (2009). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. *Revista Ética net*, Vol. 7, No. 8, pp. 1-19.
- Domínguez, R. (2011a). Nuevas tecnologías y educación en el siglo XXI. *Revista Ética net*, No. 4, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v4i1.406>
- Domínguez, R. (2011b). Reconsiderando el papel de los docentes ante la sociedad de la información. *Revista Ética net*, No. 11, pp. 179-195.
- Duarte, A. (2000). *Innovación y nuevas tecnologías: Implicaciones para un cambio*. Obtenido desde <https://core.ac.uk/download/pdf/60635722.pdf>
- Foucault, M. (2009). Clase del 05 de enero de 1983. Primera y segunda hora. *El gobierno de sí y de los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, J. (2000). Perspectivas de la educación para los medios en la escuela de la sociedad de la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 24, pp. 91-101.
- Henoa, O. (2012). Pedagogía y didáctica en el contexto de las nuevas tecnologías. *Revista Educación y Ciudad*, pp. 98-107.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Martínez, A. (2004). La profesionalización docente. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, A., y Álvarez, A. (2011). La configuración del maestro: La dilución de un rostro. *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, A., Castro, J., y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en la Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

- Moya, A. (2009). Las nuevas tecnologías en la educación. *Revista innovación y experiencias educativas*, No. 24, pp. 1-9.
- Peña, P., y Peña, M. (2007). El saber y las TIC: ¿Brecha digital o brecha Institucional? *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 45, pp. 89-106.
- Pulido, M. (2002). Por el camino de la virtualidad. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIV, No. 33, pp. 179-186.
- Quiceno, H. (2011). El maestro, el docente, el formador. *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Magisterio.
- Ramírez, A., Aranguren, F., y Riveros, H. (2013). Entre tabletas, tintas, redes y tecnomediasiones: laberintos de la escuela por explorar. *Revista Educación y Ciudad*, No. 25, pp. 151-162.
- Rodríguez, E. (2013). Escópica de videos confesionales en Youtube ¿Lugares de resistencia o subjetividades en suspensión? *Revista Educación y Ciudad*, No. 25, pp. 51-62.
- Rueda, R. (2002). Nuevas tecnologías de la información. Del fuego prometeico a la tecnodemocracia. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIV, No. 33, pp. 51-64.
- Rueda, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: Retos para re (pensar) la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 24, No. 62, pp. 157-171.
- Saldarriaga, O. (2003). El maestro ¿pedagogo, intelectual o maestro? *Del oficio del maestro*. Bogotá: Magisterio.
- Salinas, J. (2002). ¿Qué aportan las tecnologías de la información y la comunicación a las universidades convencionales? Algunas consideraciones y reflexiones. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 14, No. 33, pp. 91-105.
- Salinas, J. (2003). Acceso a la información y aprendizaje informal en Internet. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, No. 21, pp. 31-38.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿Redes en vez de muros? *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 24, No. 62, pp. 135-144.



IDEP 

La constitución de los maestros en el marco de las redes y colectivos: el caso de la red "maestros en colectivo"

The constitution of teachers in the framework of networks and groups:
The case of the network "Teachers in collective"

A constituição de professores no âmbito de redes e grupos: O caso da rede "Professores em coletivo"

Óscar Leonardo Cárdenas Forero
María Liliana Benítez Agudelo
Sonia Milena Uribe Garzón
Maestros en colectivo

Oscar Leonardo Cárdenas Forero¹
María Liliana Benítez Agudelo²
Sonia Milena Uribe Garzón³
Maestros en colectivo⁴

1. Máster en Desarrollo Educativo y Social, Convenio CINDE-UPN. Docente, Colegio Entre Nubes; correo electrónico: osle1972@gmail.com
2. Especialista en Pedagogía de la Lúdica, Universidad Los Libertadores. Docente del Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto IED; correo electrónico: tomalibea@gmail.com
3. Máster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional–CINDE. Docente, Colegio Entre Nubes; correo electrónico: sonia.smug80@gmail.com
4. Colectivo pedagógico constituido por: James Frank Becerra Martínez, Colegio Simón Rodríguez, docente de Básica Primaria; María Liliana Benítez Agudelo, docente de Básica Primaria, Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto; Óscar Leonardo Cárdenas Forero, docente de Básica Primaria, Colegio Entre Nubes; María Anais Moncada Rodríguez, docente de Tecnología e Informática, Colegio Gustavo Restrepo; Edith Constanza Negrete Soler, docente de Ciencias Naturales, Colegio INEM de Kennedy; Sonia Milena Uribe Garzón, docente de Básica Primaria, Colegio Entre Nubes.

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2146>

Fecha de recepción: 27 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

El presente artículo de reflexión es un intento por describir los diferentes modos como se han gobernado los maestros que integran la red pedagógica “Maestros en Colectivo”, un equipo pedagógico que, en el marco del Seminario de Formación Permanente, se ha dedicado a la reflexión e investigación de los Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA), y a reconocer y visibilizar unas maneras singulares de ser maestro, congruentes con la racionalidad contemporánea, en la que se instalan unos modos de existencia que regulan las maneras de subjetivación de los individuos y colectivos.

Palabras clave:

Maestros, redes, subjetivación.

Abstract

This reflective article tries to make a description about of the different ways in which the teachers that belongs to the pedagogical network, Teachers in Collective, have been governed. A pedagogical team that, within the framework of the Seminar on Ongoing Formation, have dedicated themselves to reflection and research of Learning Environments in Classroom (AAA), to recognize and to make visible some singular ways of being teacher considering the contemporary rationality, in which the power installed some modes of existence, in order, to regulate the ways of subjectivation of individuals and groups.

Keywords:

Teachers, network, subjectivation.

Resumo

Este artigo reflexivo tenta fazer uma descrição sobre as diferentes maneiras pelas quais os professores que pertencem à rede pedagógica, Professores em coletivo, têm sido governados. Uma equipe pedagógica que, no marco do Seminário de Formação Permanente, dedicou-se à reflexão e pesquisa de Ambientes de Aprendizagem em Aula (AAA), para reconhecer e tornar visíveis algumas formas singulares de ser professor considerando a racionalidade contemporânea, em que o poder instalou alguns modos de existência, a fim de regular os modos de subjetivação de indivíduos e grupos.

Palavras-chave:

Professores, rede, subjetivação.



Presentación

Describir el modo como se han venido constituyendo, gobernando, orientando y consolidando formas singulares de ser maestros en el equipo pedagógico Maestros en Colectivo⁵ implica, por una parte, mostrar, en términos de Foucault, las “Tecnologías de gobierno”, es decir: “[...] los medios calculados a través de los cuales una acción cualquiera podrá cumplir ciertos fines y objetivos” (Castro, 2015, p. 37), que se han empleado y establecido para producir un maestro que se crea a sí mismo, subjetiva, autogobierna, regula de manera autónoma sus conductas y produce una vida cualificada; y, por otra, dar cuenta de los rasgos de esas maneras concretas que asumen libremente los maestros, que regulan sus comportamientos, actitudes, valores y prácticas, en el marco del Seminario de Formación Permanente, espacio de encuentro en el que interactúan para constituirse de un modo particular y socializar sus maneras de proceder en el aula, pues “el proceso de socialización contribuye a que el maestro ponga de manifiesto su práctica pedagógica; es decir, retroalimenta las discusiones con sus pares académicos y otros expertos” (Fonseca y Pedraza, 2000, p. 33); todo, conforme con las reglas de enunciación, funcionamiento y existencia de la racionalidad contemporánea instalada, condición de “posibilidad” (p. 33) de las acciones realizadas.

En la medida en que se visibiliza este estado particular del maestro para constituirse, gobernarse y ser, en el marco de la experiencia en la red pedagógica Maestros en Colectivo, en su proceso de consolidación como equipo de investigación pedagógica y en su constitución como espacio de formación, reflexión, debate y proposición pedagógica, es factible dar cuenta de la racionalidad contemporánea y de los “procedimientos inventados” (Foucault, 1994), introducidos para dirigir eficazmente la conformación de subjetividades, en particular, pedagógicas en la escuela y fuera de ella, así como también percibir las formas de “control continuo y la acción de la formación permanente sobre la escuela” (Deleuze, 1999, p. 8).

Justamente en esta racionalidad, que aparece instaurada de las sociedades de control, la manera de constituir subjetividades se ha transfigurado particularmente para los maestros. De una

⁵ Grupo de maestros de primaria y secundaria conformado desde el año 2002 y vigente hoy; sus reflexiones, planteamientos y propuestas giran alrededor de temas relacionados con los Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA), la escuela, el sentido de ser maestros y el trabajo en equipo.

subjetividad pensada como resultado de las relaciones del saber y del poder, sujeta “[...] tanto a unas disciplinas corporales como a unas verdades científicamente legitimadas” (Castro, 2015, p. 27), se trasciende a la invención de una subjetividad que se autoproduce y agencia sus maneras de hablar y proceder.

Esto significa, para el caso de los maestros, el tránsito del establecimiento de sujetos individualizados, aislados, rígidos, insulares e instrumentalizadores del currículo y sus prácticas, amoldados a los requerimientos establecidos, de comportamientos heterónomos y dóciles, pasivo apéndice de “[...] un oficio con arreglo a fines que le destituyen su condición de sujeto de saber” (Martínez y Unda, 1995, p. 5), a la instauración y creación de un tipo distinto de maestro, autónomo, reflexivo, comunicativo, participativo, investigador, deliberativo e innovador, que se forma, cualifica, reconoce y legitima en la interacción colectiva y en el trabajo colegiado, que se subjetiva adquiriendo “[...] una experiencia concreta del mundo” (Castro, 2015, p. 15), interesado en cuestionarse constantemente por sus prácticas de enseñanza y, en general, por todo aquello que ocurre y afecta el acontecer escolar, lo cual se configura en una condición de existencia y en una manera específica de ser sujeto maestro en la actualidad. En palabras de Deleuze (1999), un hombre del control más bien ondulatorio, que permanece en órbita, suspendido sobre una onda continua.

Este floreciente sujeto maestro que se gesta y recientemente se va creando, comienza a formarse (y autoformarse) continuamente en la interacción, desde un deseo constante por innovar la práctica educativa, aprendiendo a aprender permanentemente, enriqueciendo sus discursos pedagógicos y transformando su quehacer en el aula, sus relaciones con los otros y con el conocimiento mientras, también, formula acciones efectivas orientadas a modificar las condiciones del contexto de la escuela.

Pero este sujeto maestro además empieza a comprender que en esas interrelaciones con otros maestros es susceptible de profesionalizarse, cualificarse y mejorar su condición social, cultural y política, de reconfigurar su estatus, ser un “empresario de sí mismo, [...] su propio capital, su propio productor” (Foucault, 2007, p. 265); y generar, a partir de sus reflexiones pedagógicas, saberes, conocimientos y propuestas alternativas de innovación e investigación, que lo constituyen, instalan y sitúan de otro modo en el escenario escolar, educativo, profesional y académico.

Se insinúa, entonces, un sujeto político, transformador de la realidad, que trabaja en equipo pues entiende esto como condición de crecimiento profesional y de reconocimiento pedagógico, social y académico; un creador de cultura y de sus contenidos culturales, que introduce cambios en sus formas de proceder y actuar, en

sus relaciones sociales, pedagógicas y de trabajo, que ahora se concretan en la incursión de nuevos discursos y prácticas, en un nuevo léxico que trastoca las acciones, los procesos y los modos de relación subjetiva, los cuales, de una u otra forma, muestran una escuela y un maestro distintos. Esta es la manera de ser del sujeto maestro que obedece a la intención contemporánea de mejorar la calidad educativa a través de la profesionalización de su labor y la transformación de su perfil pedagógico; para quien, como señala De Tezanos (2007), el saber pedagógico se va constituyendo y marcando en el camino de su profesionalización.

Para alcanzar este objetivo, este sujeto maestro se establece y legitima a través de diversas narrativas, que, en especial desde el trabajo colectivo, en redes y agrupaciones pedagógicas de diverso carácter, plantean estrategias y políticas educativas válidas, pertinentes y genuinas para constituir a ese sujeto maestro singular que las exigencias contemporáneas requieren, con lo que, adicionalmente, se aporta en el camino por construir una escuela distinta y un sujeto maestro constructor de saber escolar.

Este sujeto maestro se inventa en espacios de encuentro pedagógico en los que se reúne con otros maestros, en lugares y tiempos determinados, para compartir e intercambiar ideas, proponer alternativas de cambio, discutir y deliberar acerca de sus discursos, de los instaurados y de aquellos que emergen, de sus prácticas de enseñanza en la escuela, entre otros asuntos que derivan en el planteamiento de alternativas de cambio que se materializan en proyectos pedagógicos orientados al cambio educativo, escolar y pedagógico.

En consecuencia, muchos de los propósitos de las políticas educativas actuales se orientan a favorecer y fortalecer la conformación de agrupaciones de maestros, en la forma de colectivos y redes pedagógicas interesadas en la visibilización del sujeto maestro como una creación colectiva que reflexiona y modifica el acontecer escolar, pedagógico y educativo, un “[...] sujeto colectivo [que] potencia al sujeto individual [y] a su vez él fortalece al colectivo” (Martínez y Unda, 1997, p. 6), hecho que garantiza en gran medida el mejoramiento de su quehacer pedagógico y la validación de lo que sucede, de cómo actúa y de lo que hace como sujeto maestro en el aula, en la escuela y respecto a su labor profesional, académica e intelectual, pues es a través de esta estrategia que se manifiesta como legítima, legal y verdadera, y se constituyen los sujetos maestros en el presente.

Conforme con esto, cuando emergió Maestros en Colectivo, equipo que concentró sus reflexiones y propuestas en los Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA), ante la necesidad de “cualificar la labor pedagógica, hacer comunicables los hallazgos, participar en



eventos académicos, pedagógicos y educativos” (Becerra, Benítez, Cárdenas, Moncada, Negrete, Uribe, 2018, p. 125), sus integrantes se constituyeron de una manera particular.

Como estrategia para instituir un sujeto maestro diferente se estructuró, organizó y dinamizó el Seminario de Formación Permanente, un espacio de subjetivación y encuentro de maestros en el que se discuten las ideas que orientan la educación, la pedagogía y la escuela, se comparten experiencias y se validan prácticas y discursos; sus condiciones de existencia posibilitan edificar un sujeto maestro intelectual, productor de saber pedagógico y escolar, cuestionador de las maneras de ser de la educación y la pedagogía, aquellas que se instalan en la escuela como verdades para regular sus prácticas de enseñanza y las formas de organización de los contenidos curriculares; un sujeto propositivo que transfigura los modos de ser de la enseñanza, la escuela y del maestro mismo, recurriendo a la definición e implementación de proyectos y experiencias pedagógicas innovadoras y significativas para los contextos en los que se gestan y desenvuelven.

La apuesta de Maestros en Colectivo se concentra en la trascendencia de un maestro insular, instrumentalizador del currículo y enclaustrado en sus maneras particulares de enseñar, hacia un sujeto maestro colectivo e interdependiente, visible en la interacción que se origina con otros maestros, interesado en compartir sus conocimientos y hallazgos en el aula y fuera de ella, preocupado por introducir maneras distintas de ser maestro y de hacer escuela.

Con ello, los sujetos maestros emergentes, en el contexto de la propuesta del Seminario de Formación Permanente, abandonan su insularidad para introducirse en la red Maestros en Colectivo y ser reconocidos de otra forma, como innovadores que reflexionan su accionar en el aula, plantean alternativas de transformación frente a las estructuras rígidas y estáticas que han caracterizado y se han

mantenido inmutables en la escuela, y socializan sus producciones, materializándolas en libros como *Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA): Una experiencia en colectivo* (2006), y *El trabajo en equipo de los maestros. Entre la reflexión y la investigación* (2018).

Se comprende entonces que los sujetos maestros se constituyen hoy de un modo singular, que corresponde a las reglas de funcionamiento de la racionalidad instaurada, en escenarios pedagógicos de encuentro colectivo, como el de Maestros en Colectivo, en los que se apuesta por establecer “otro modo de ser conjuntos” (Martínez y Unda, 1997, p. 4), y a la formación de un sujeto maestro que orienta sus comportamientos, actitudes y valores desde principios basados en el reconocimiento del otro y de su trabajo, en la autonomía, la participación, colaboración, responsabilidad y respeto por las opiniones y puntos de vista diversos, al tiempo que en el desarrollo y vivencia de capacidades como la autorregulación, gestión y toma de decisiones; todo en conjunción para reducir los niveles jerárquicos, proyectar y consolidar el trabajo colegiado, y mantener una actitud de “formación permanente” (Deleuze, 1999, p. 6), mientras se asegura la existencia y proyección de la red pedagógica.

La red de maestros como estrategia de subjetivación

En la actualidad, las redes de maestros se instalan, aceptan y validan como espacios de subjetivación, gobierno, transformación, autorregulación, reconocimiento y crecimiento profesional de los sujetos maestros, en los que es posible crear un sujeto maestro distinto a través de la interacción colectiva y el encuentro con otros maestros, que resignifica y replantea sus modos de pensar, hablar y actuar en el aula como condición de mejoramiento de la calidad educativa, de los aprendizajes estudiantiles y de alcance de la excelencia educativa.

Esta condición de existencia, que opera articulada a otras, no solo impulsa la producción de un sujeto maestro reflexivo y transformador de los asuntos que afectan a la escuela, sino que contribuye en la iniciación de procesos de cualificación y profesionalización. Para ello, se recurre a las tecnologías gubernamentales, como mecanismos creados que orientan la conducta de los maestros hacia la preocupación por su hacer en el aula, por determinar los riesgos de su accionar, calcular los efectos de sus intervenciones, encontrar la excelencia docente, progresar, crecer y satisfacer sus necesidades e intereses para, en fin, constituirse como reconocidos y prestigiosos. Así, la red pedagógica, o los colectivos de maestros, se constituye en un “medio ambiente [...] espacio de intervención que busca [...] conducir la conducta” (Castro, 2015, pp. 76-77), de manera consentida, de quienes le integran.

Precisamente, entre las diversas redes y colectivos de maestros que hoy se establecen para producir sujetos maestros distintos, aparece Maestros en Colectivo, un grupo pedagógico que se instala como equipo que concentró sus reflexiones y propuestas en los Ambientes de Aprendizaje en el Aula, y en “la necesidad de cualificar el quehacer pedagógico [...] de encontrarse con el otro para validar los conocimientos [...]” (Becerra, *et al.*, 2018, pp. 138-139), el cual apuesta al Seminario de Formación Permanente como instancia de encuentro pedagógico en la que las conductas de los sujetos maestros se orientan voluntariamente hacia la constitución de un maestro que reconoce en el trabajo en equipo la estrategia fundamental para producir y validar conocimiento, un sujeto autónomo, responsable y crítico que elige el modo de “conducir su propia conducta” (Castro, 2015, p. 44), y se instala de un modo particular en el mundo para comprenderlo.



El Seminario de Formación Permanente: Espacio de constitución subjetiva

El Seminario de Formación Permanente, en el marco de la red Maestros en Colectivo, se afirma, instituye y consolida como espacio de subjetivación y cualificación pedagógica en el que los participantes e integrantes se instalan y reconocen como partícipes de las dinámicas del grupo. Al tiempo, se establece como estrategia a través de la cual es posible intercambiar públicamente imaginarios, prácticas, experiencias, puntos de vista, maneras de proceder y actuar, discursos y saberes que caracterizan y regulan las maneras particulares de los sujetos maestros para proceder en el aula, mediante la cual, además, se discuten asuntos epistemológicos, metodológicos y didácticos relacionados con la investigación, la innovación y el sentido de la educación y la pedagogía, y se producen alternativas de cambio para el aula y la escuela, que redunden en el reconocimiento de un maestro distinto.

Sin embargo, el espacio también se afianza como ambiente en el que irrumpen tecnologías de gobierno singulares, a través de las cuales los sujetos maestros “[...] y colectivos se subjetivan [...] [adquiriendo] una experiencia concreta del mundo” (Castro, 2015, p. 44), autorregulándose, desarrollando sus competencias, gobernándose a sí mismos y actuando con independencia, libres, pero acoplados a unos intereses, deseos, expectativas y necesidades.

Así, el Seminario de Formación Permanente se asume como posibilidad de encuentro y reconocimiento de los sujetos maestros, en la que se les reafirma como constructores de saber pedagógico, que se cualifican y constituyen en la medida en que hacen parte de la colectividad en la que se forman (autoforman), transforman y legitiman unos constructos pedagógicos producidos por efecto de los encuentros. El seminario se instituye entonces como condición para la constitución de un maestro intelectual, productor de saber y transformador de su enseñanza, es un “[...] ambiente de aprendizaje [...] un espacio social de reflexión política y de producción académica e investigativa en el que [...] se cualifica la labor de los maestros y maestras como investigadores, intelectuales y sujetos de la pedagogía” (Becerra, *et al.*, 2018, p. 140).

En el Seminario de Formación Permanente el sujeto maestro intercambia, valora y valida sus búsquedas y las de los otros, formula alternativas de solución frente a los problemas y situaciones cotidianas que se plantean y surgen. Además, aprende a compartir sus ideas, a construir la confianza, a vivenciar relaciones de cooperación, a establecer metas comunes e instalar el trabajo colegiado como estrategia para alcanzar esos objetivos colectivos establecidos. Gobierna sus propias acciones y conductas, es decir, estructura “[...] el posible campo de acción de los otros” (Foucault, 1988, p. 15).

Del sujeto maestro insular al sujeto maestro colectivo

En Maestros en Colectivo se configura un sujeto maestro que busca trascender convencida y voluntariamente su insularidad e incomunicación respecto a su quehacer pedagógico, que ha caracterizado y orientado largamente sus prácticas de enseñanza y las maneras de producir conocimiento; para impulsar y consolidar el trabajo colegiado como estrategia pertinente y esencial para encontrarse con el otro, compartir sus experiencias pedagógicas, producir saber, debatir, visibilizar y reflexionar su actuar en el aula, lo cual significa “descentrarse de su hacer cotidiano y retornar al mismo con otra mirada” (Martínez, 2006, p. 15), construir propuestas conjuntas, enfocadas a mejorar los aprendizajes estudiantiles, superando así la atomización y subordinación de su saber pedagógico, y la concepción de reproductor del conocimiento escolar, que han enmarcado las prácticas pedagógicas en la escuela, fomentado el trabajo individual como acción para enfrentar las tareas, retos y obligaciones que en ella se plantean.

A través de la dinámicas de la red que, entre otras formas, se materializan en el trabajo en equipo, se producen unas “condiciones de aceptabilidad” (Foucault, 1995, p. 17), en las cuales el sujeto maestro se concibe como singularidad que, al sumergirse en lo colectivo, se subjetiva de un modo distinto, se autogobierna como “empresario de sí mismo”, se colectiviza y diluye en la interacción para comprenderse como maestro comunicativo, participativo, investigador, productor de saber pedagógico y escolar; conocimiento que se enriquece, valida, crece y permite la transformación educativa, que delibera y reflexiona continuamente respecto a los asuntos abordados, interviniendo sus instancias a través de propuestas que se concretan en proyectos pedagógicos, experiencias educativas o innovaciones en el aula.

Así, las intenciones de los encuentros en Maestros en Colectivo se enfocan a dar “apertura a nuevas formas de relacionarse, de reconocerse, de asumir, ver, estar y ser en el mundo, de convivir con los demás, de constituirse como sujeto, como comunidad, como cultura” (Maestros en Colectivo, 2009, p. 81). Se considera que, en la medida en que los maestros se encuentren para intercambiar experiencias y participar en los debates sobre el acontecer escolar, es factible constituir un colectivo pedagógico, reflexionar las prácticas y construir nuevas maneras de percibir lo que sucede en el aula con ellos mismos y la escuela, así como compartir saberes, conceptualizaciones, paradigmas y vivencias; con los talleres se dialoga sobre educación y la posibilidad de construir proyectos colectivos de investigación que expongan formas distintas de crear pedagogía, ser maestro y hacer escuela, adelantar acciones conjuntas para formular propuestas de intervención y transformación educativa.

El maestro, un sujeto en formación que reflexiona pedagógicamente

La transición de las sociedades disciplinarias, en las que el maestro se asumió como un instrumentalizador del currículo, quien, a través de sus prácticas, amoldaba y hacía dócil, heterónoma y dependiente la mente, el cuerpo y espíritu de los niños, niñas y jóvenes, hacia las sociedades de control y la gubernamentalización, significó la instauración de una nueva manera de ser de las subjetividades que, para el caso de los sujetos maestros, implicó la emergencia de un modo distinto de constituirse como académicos, pedagógicos y escolares.

Esta gestante subjetividad le define como maestro en constante reflexión pedagógica, formación y autoformación, sin las cuales, no habría “[...] cambio [pues] sin la voluntad interna, espontánea, voluntaria y metódica del maestro quedará en manos de leyes escritas, normas sin vida, sin alma” (Ramírez, 1995, p. 11), inquieto por su labor en el aula, deseoso de transformar social, cultural y políticamente a la escuela y a los niños, niñas y jóvenes, quien comprende, como afirma De Tezanos (2007), que el saber es un efecto de la reflexión sobre la práctica de la enseñanza, es decir:

[...] sólo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes (De Tezanos, 2007, p. 12).

Así, la reflexión pedagógica, no solo se constituye en el dispositivo para construir conocimiento, sino en el mecanismo que impulsa los análisis y transformaciones de las maneras como se actúa, piensa y procede en el aula, como se orientan las estrategias de intervención tendientes a generar aprendizajes distintos, establecer proyectos y producir conocimiento. La revisión constante de lo que se hace en el aula se convierte en condición para mejorar los aprendizajes y desempeños estudiantiles, los resultados en las pruebas y evaluaciones.

Congruente con esta manera de proceder, en Maestros en Colectivo se recurre a la reflexión pedagógica de los discursos y las prácticas, como estrategia para repensar los modos particulares como cada uno de los maestros que conforma el colectivo procede en sus instituciones educativas. Pero, además, la reflexión pedagógica se constituye en una posibilidad y en una condición propia del ser, hacer y actuar del sujeto maestro, que cualifica su práctica pedagógica y permite mejorar los procesos educativos, lo que significa trascender el “sentido común como criterio de validación del discurso educativo y pedagógico” (De Tezanos, 2007, p. 10).

Este sujeto maestro, que apuesta no solo por la reflexión de la práctica de enseñanza sino por la investigación pedagógica, comprende que sus procesos de formación están “fundados en la búsqueda de la relación necesaria entre los aparatos epistemológicos fundantes de las disciplinas involucradas y del saber pedagógico que necesariamente estará presente en el aprendizaje del oficio de enseñar” (De Tezanos, 2007, p. 13), comprometido con el rescate de la práctica pedagógica, es decir, con “recuperar la historicidad de la Pedagogía para analizarla como saber y en sus procesos de formación como disciplina” (Zuluaga, 1999, p. 160).

El maestro, un intelectual constructor de saber

La red Maestros en Colectivo, al conformarse como espacio de encuentro pedagógico, impulsa la constitución y reconocimiento del maestro como sujeto intelectual, en la medida en que apuesta a producir, seleccionar, sospechar y reflexionar el conocimiento pedagógico producido por la comunidad académica y por otros maestros. Allí, en medio de las tensiones y validaciones, el sujeto maestro es productor de saber escolar y pedagógico que sospecha de aquello que aparece instituido como verdad, toma distancia de lo que acontece para dar cuenta de eso que se ha dejado de ser, y se ubica en la frontera, en los bordes y quiebres de la escuela para constituirse.

Este sujeto maestro comprende que el conocimiento pedagógico se construye en la medida en que interactúa, dialoga, debate y analiza con otros, entre pares académicos que comparten intereses, necesidades y expectativas comunes; coloca en el escenario público sus ideas, propuestas, proyectos, innovaciones e investigaciones y son “[...] sometidas al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trasciende la mera opinión, de los colegas, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico” (De Tezanos, 2007, p. 12).

Además, el maestro se inquieta continuamente por aprender y actualizar los conocimientos relacionados con la enseñanza, didáctica y los contenidos de su campo, dialoga con sus pares académicos, comunica sus hallazgos, inquietudes, malestares e inconformismos como un proceso y “modo de reflexión crítica colectiva” (De Tezanos, 2007, p. 14); se desarrolla profesionalmente, toma decisiones sobre las acciones de enseñanza y evalúa sus progresos y avances como condición para proponer alternativas de cambio escolar, académico y educativo. Por ello, el saber pedagógico producido emerge de la reflexión de sus prácticas de enseñanza, dirigidas a “alcanzar transformaciones en diferentes ámbitos sociales, resolviendo las situaciones que se presentan en la cotidianidad” (De Tezanos, 2007, p. 12).

El maestro, un sujeto político

En esta racionalidad instalada, en que “las redes y colectivos de maestros se convierten en escenarios constituyentes de subjetividades individuales y colectivas desde los que se potencia los maestros como sujetos productores de saber pedagógico, ampliando su capacidad de acción política” (Martínez, 2008, p. 11), con Maestros en Colectivo, el maestro no solo se constituye en sujeto constructor de saber pedagógico y escolar, sino en ser político, en la medida en que sus experiencias, propuestas y proyectos de intervención se convierten en un “territorio agenciante de lo político” (Martínez, 2008, p. 13).

Así, mientras el sujeto maestro reflexiona y transforma su práctica de enseñanza, se reconfigura a sí mismo, sus relaciones con los estudiantes, el aprendizaje y el conocimiento; busca contribuir al establecimiento de nuevos sujetos escolares y ordenamientos sociales y políticos, con una postura propia, singular y clara respecto a la educación, la escuela, el conocimiento y el maestro mismo, pues se comprende como “sujeto que inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético, con la cultura, un maestro que problematiza, que inventa, que se entiende a sí mismo como sujeto de políticas educativas” (Martínez y Unda, 1995, p. 6), por ello:

[...] se [entrelaza] con una conceptualización de la resistencia que permite ver como lo pedagógico se hace político desde el quehacer de los maestro y cómo ello irrumpe en su vida; pero ante todo, ayuda a comprender de qué manera el maestro se constituye en actor constructor de nuevos proyectos y sentidos (Martínez, 2008, p. 12).

Ser maestro, sujeto, político e investigador significa, entonces, afirmarse como pedagogo y hacedor de “[...] su propio territorio –aula y escuela y entorno– el escenario propicio para las transformaciones educativas y pedagógicas” (Martínez, 2008, p. 63).

El maestro, un innovador e investigador

Uno de los discursos que irrumpe en el trabajo adelantado en Maestros en Colectivo se relaciona con la idea de la innovación como condición que garantiza y materializa las intenciones de transformación escolar. El sujeto maestro es un actor y productor de la innovación, en libertad de producir alternativas frente a las situaciones problema que afecten el acontecer escolar, pues se le reconoce que tiene “la capacidad de incrementar su “capital humano” mediante la creación, la innovación y el emprendimiento” (Castro, 2015, p. 53).

Se trata de la incursión de la idea, entre los maestros, de que quienes produzcan mayor saber con alto contenido innovador, muchas veces materializado en publicaciones, proyectos y trabajos pedagógicos, serán sujetos considerados altamente competitivos, productivos y calificados para la labor pedagógica, con niveles superiores de evaluación y de excelencia, cuya experiencia es factible, no solo de ser reconocida y valorada, sino replicada por otros colegas para avanzar en la calidad de la educación.

Por tal razón, siguiendo a Ball (2003), en la medida en que los maestros son recreados como productores de saber, no solo aparecen nuevos roles y subjetividades, sino que se arriesgan a ser sometidos a evaluaciones continuas y comparaciones de desempeño, instalando formas distintas de relación pedagógica mediadas por la competición, la eficiencia y la productividad, en las que se reconfigura su estatus intelectual para ubicarlo y ser reconocidos en muchas esferas académicas y científicas como maestros “innovadores” e “investigadores”.

El sujeto maestro innovador comprende que sus apuestas e ideas, materializadas en proyectos de intervención, transforman las condiciones de los contextos escolares y educativos en los que se desenvuelve, y le permiten competir y optimizar su quehacer, comprendiendo el saber pedagógico como una práctica discursiva susceptible de asumir la forma de innovación, pues al reflexionar la práctica de enseñanza o identificarse situaciones problema que afectan el acontecer escolar y del aula, se hace necesario el planteamiento y la consecuente implementación de una alternativa para transformar y resolver la situación reconocida.

Al sujeto maestro que se constituye en Maestros en Colectivo no le basta con innovar sus prácticas de enseñanza en el aula, sino que apuesta por constituirse como investigador, es decir, como sujeto maestro que investiga como condición de transformación, innovación y crecimiento, de contrastar teoría y realidad en tanto productor de saber y sujeto político, un “intelectual transformativo” (Giroux, 1990, p. 20) que relaciona el pensamiento y la acción, comprometido con:

La formación integral de sus estudiantes (hecho que supera el currículo establecido), situado en un contexto social cambiante y corresponsable de la transformación socioeducativa de dichos contextos y con capacidades para incidir en dichas transformaciones bien sea provocándolas o creándolas (Martínez y Ramírez, 2007, p. 62).

El maestro del colectivo como un sujeto político y de la cultura

En la medida en que producen maneras distintas de enseñar, de realizar su trabajo en el aula, de ser del conocimiento y de orientar sus prácticas escolares, los sujetos maestros que hacen parte de la red de Maestros en Colectivo producen nuevos códigos, símbolos, estructuras y maneras de comprender e inventar la política y la cultura. En este marco, se forman en las interacciones del Seminario de Formación Permanente, pues comprenden que la educación es una práctica social creadora y transformadora de cultura, de códigos, sentidos, significados y símbolos culturales, por ello buscan incidir en los procesos académicos, construyendo una cultura que responda a las exigencias de la sociedad actual, pero que sospecha de lo instaurado como verdad.

Así, mientras reflexiona y transforma su práctica de enseñanza, el sujeto maestro se reconfigura así mismo, a sus relaciones con los estudiantes, al aprendizaje y al saber; busca contribuir con el nacimiento de nuevos sujetos escolares y visiones sociales y políticas desde una postura propia, singular y clara respecto a la educación, la escuela y a su ser maestro, pues su práctica se relaciona con su compromiso ético y la cultura; entonces, transforma la tarea educativa, se cualifica, adquiriendo mayor autonomía frente a su quehacer, identificándose, compartiendo y contribuyendo en la formulación de alternativas de solución, pues comprende que el colectivo es “un espacio de crecimiento profesional” (Santiago, García, Morales y Santos, 1999, p. 12) comprometido con las responsabilidades colegiadas, las tareas asignadas y la labor intelectual, pedagógica, personal y escolar, con la elaboración de normas para su autorregulación.

Reflexiones finales

La exposición realizada es una apuesta por mostrar cómo, actualmente, conforme a la forma de operar de la época, se ha instalado un modo particular de ser maestro: Un sujeto dinámico, reflexivo, participativo, comunicativo y proclive al trabajo en equipo, que continuamente aprende, se profesionaliza, cualifica y mejora sus maneras de enseñar en el aula y de producir saber en la escuela. Para lograrlo, ha recurrido a estrategias como las redes y colectivos de maestros, como Maestros en Colectivo, un espacio de subjetivación en el cual se constituyen, gobiernan y regulan modos particulares y heterogéneos de ser mientras, al tiempo, se apuesta por sospechar de lo que ha dejado de ser el maestro y de lo que se ha convertido hoy.

Referencias

- Ball, S. (2003, Septiembre-Diciembre). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, XV(37), pp. 86-104.
- Becerra, J., Benítez, M., Cárdenas, O., Moncada, A., Negrete, E., y Uribe, S. (2018). *El trabajo en equipo de los maestros. Entre la reflexión y la investigación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castro, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Conversaciones (1972-1990)*. Valencia: Pretextos.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: La relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, No. 12. Bogotá: IDEP.
- Fonseca, G., y Pedraza, M. (2000, Enero-Junio). Una nueva lectura de ser maestro. *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2, No. 8. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (1988, Julio-Septiembre). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3, pp. 3-20.
- Foucault, M. (1994). *Dichos y Escritos*, Tomo IV. Madrid: Editora Nacional.
- Foucault, M. (1995). Crítica y Aufklärung. *Revista de Filosofía-ULA*, No. 8. Obtenido desde <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/15896/davila-critica-aufklarung.pdf;jsessionid=3A0B0BDEE7FA7594DAA1ED3FA8758C0B?sequence=1>
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Maestros en colectivo. (2009). La construcción del sentido de lo público en la escuela: La autoorganización. *Universidad-escuela y la producción de conocimiento pedagógico (Resultado de la investigación IDEP-Conciencias)*. Bogotá: Imprenta Distrital.
- Martínez, A., y Unda, M. P. (1995). Redes pedagógicas: Espacios múltiples y abiertos. *Revista Nodos y Nudos*. Vol. 1, No. 1.
- Martínez, A., y Unda, M. P. (1997). Las redes pedagógicas: Otro modo de ser conjuntos. *Revista Nodos y Nudos*. Vol. 1, No. 3.
- Martínez, M. C. (2006). El poder de las experiencias pedagógicas realizadas por colectivos de maestros. ¿Expresiones de acción política? *Educación y Ciudad*, No. 11.
- Martínez, M. C. (2008). *Redes pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Colección Seminario Magisterio. Línea de investigación discurso político-pedagógico.
- Martínez, M. C., y Ramírez, J. E. (2007). Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores. *Educación y Ciudad*, No. 11.
- Ramírez, M. (1995). Una experiencia de autoformación de maestros. *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 1, No. 1.
- antiago, E., García, R., Morales, J., y Santos, M. (1999). El colectivo: Un espacio de intercambio. Aprendizaje y transformación de la práctica pedagógica. *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 1.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos.



IDEP 

Ética performada-Arracachas al poder.

Innovar desde la filosofía y las artes con un
semillero performativo de investigación

Performada ethics-arracachas to power.
Innovate from philosophy and the arts with a performative research hotbed

Ética performada - arracachas ao poder.
Inove da filosofia e das artes com um centro de pesquisa performativo

Rafael Eduardo Sarmiento Zárate

Rafael Eduardo Sarmiento Zárate¹

¹. Filósofo, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Líder en la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI). Estudiante de Teatro de la Escuela Nacional de Teatro Físico Le Geste. Docente de Filosofía, Ética y Ciencias Políticas, Secretaría de Educación Distrital de Bogotá; correo electrónico: rafaesarte@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2147>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

En el presente escrito se expone el proyecto de aula "Ética performada-Arracachas al poder", nacido en 2010 a partir de la auto-etnografía del docente en el Colegio José Francisco Socarrás de Bosa, integrando coherentemente su biografía con las dinámicas de las clases de ética, filosofía y ciencias políticas, proponiendo una metodología innovadora que las integra con las artes, especialmente las escénicas y/o audiovisuales. En la actualidad, y desde 2015, se ha enriquecido la experiencia con la conformación de un semillero performativo de investigación denominado Arracachas al Poder.

Palabras clave:

Autoetnografía, filosofía, artes, performance, agenciamiento, pedagogía crítica.

Abstract

The present document exposes the classroom project "Performed ethics - arracachas al poder", which arose in 2010 with the teacher's autoethnography, in the School José Francisco Socarras de Bosa. Integrating coherently the teacher's biography with the dynamics of the ethics, philosophy and political science classes, proposing an innovative methodology that integrates them with arts, especially the scenic and / or audiovisual ones. Since 2015 until now at days, the experience has been enriched with the creation of a performative research center called Arracachas al Poder.

Keywords:

Autoethnography, philosophy, Arts, Performance, Agency, Critical Pedagogy

Resumo

No presente documento é exposto o projeto didático "Ética performada - arracachas al poder", que surgiu com a auto-etnografia do professor em 2010, na scola José Francisco Socarras - Bosa, integrando coerentemente a biografia do professor com a dinâmica das turmas de ética, filosofia e ciência política, propondo uma metodologia inovadora que integra as artes, especialmente as cênicas e/ou audiovisuais. De 2015 até o presente, a experiência foi enriquecida com a criação de um centro de pesquisa performativo chamado Arracachas al Poder.

Palavras-chave:

Auto-etnografia, filosofia, artes, performance, agencia, pedagogía crítica.



IDEP 

En el presente escrito se presentará la experiencia de innovación educativa “Ética Performada-Arracachas al Poder”, nacida en 2010 en la Institución Educativa Distrital José Francisco Socarrás de Bosa; el objetivo del proyecto fue motivar a los estudiantes de los grados décimo y undécimo hacia la reflexión filosófica frente a las situaciones cotidianas, en las cuales se hallan conflictos morales, éticos y políticos, con el fin de conectar los contenidos teóricos de las asignaturas con la vida diaria de los estudiantes

Así mismo, con el proyecto se busca fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, por medio de una didáctica de clase más participativa, horizontal y transformadora, impulsando en ellos el empoderamiento mediante el pensamiento divergente, la creatividad y la transformación directa de la realidad que los rodea, haciendo uso de la pedagogía crítica de Paulo Freire y de su correlativo en el ámbito artístico, August Boal con el Teatro del Oprimido, junto a la Filosofía para Niños de Matthew Lipman y el Aprendizaje Significativo de David Ausubel.

Los jóvenes a quienes va dirigida la propuesta conviven en la localidad de Bosa en medio de un nivel notable de marginalidad social; las situaciones de pobreza y exclusión son el pan diario de cada día, lo cual les lleva a manifestar baja autoestima, falta de confianza y de seguridad en sí mismos, así como una evidente falta de motivación por las enseñanzas ofrecidas en la escuela, especialmente frente a las asignaturas de filosofía, ética y política.

De acuerdo a las indagaciones preliminares², los estudiantes hallaban una fuerte desconexión entre lo que se enseña en las asignaturas y lo que se vive diariamente en sus contextos socioculturales, lo que les lleva a una fuerte desmotivación, no solo por los contenidos ofrecidos, sino muy especialmente por la forma en que eran abordados didácticamente, a pesar de su importancia y pertinencia para elaborar un proyecto de vida desde la práctica de los valores implícitos en ellas. Por eso fue necesario iniciar una reflexión juiciosa en torno al desinterés estudiantil por la ética y la filosofía, buscando las razones que llevan a esta percepción fatal de desconexión entre la escuela y los problemas cotidianos.

De la Ética performada a las Arracachas al poder

El trabajo se ha denominado “Ética performada-Arracachas al poder” debido a la fuerte conexión entre las asignaturas de ética y artes, pues se busca la construcción colectiva de valores en la vida cotidiana desde la intervención artística, dado que, desde

² Estudio realizado en el marco del programa de Pedagogía para Profesionales no Licenciados, de la Universidad Minuto de Dios, en el segundo semestre de 2010.

un principio, se integra con la técnica del Teatro de Oprimido de August Boal, donde actores y espectadores conforman un escenario de interacción constante, interviniendo colectivamente en las puestas en escena de las problemáticas sociales propuestas, buscando así transformar la conciencia de las mismas, al estilo del “performance”, que aquí se entiende como la intervención artística de lugares no comunes para generar un impacto en la subjetividad de los espectadores, una huella para asumir conciencia social, política, ética y reflexiva.

Por consiguiente, la ética performada tiene como sentido la intervención artística de espacios no convencionales para generar un cambio en las subjetividades participantes en la reflexión y creación artística, es decir, la vivencia, reflexión y re-creación, en primera persona y en colectivo, de situaciones cotidianas conflictivas, que busca transformar su sentido, deconstruirlo para re-pensarlo desde lo filosófico, lo ético, lo político y lo artístico.

Por otro lado están las “Arracachas al Poder”, auto-denominación que desde 2015 un grupo de estudiantes, participantes de la ética performada, supo dar a su trabajo; nombre afortunado que viene definiendo el sentido que han interpretado del proyecto por su propia cuenta; es afortunado, pues podemos pensar en la arracacha como en un tubérculo que es, en sí mismo, una raíz, pero el cual, por su composición, puede, desde cualquier parte de su cuerpo, también llegar a ser plena arracacha, esto es, son una raíz en colectivo, pero también, como sujetos individuales, una suerte de rizoma en términos de Deleuze y Guattari (1988).

Finalmente, queda el término de “al poder”, el cual surge de la trayectoria y la apuesta de sistematización que se dio en el proceso de elaboración durante la tesis de maestría del docente líder; en 2014 se empezó a entender el proyecto como proceso de empoderamiento estudiantil (y del docente líder también) que desde un inicio suponía la ética performada, pero que, como tal, solo se fue haciendo visible en ese momento. Esta tesis de grado fue publicada en su versión corta por la *Revista Esfera* en 2016 y existe un archivo digital de la versión original disponible en la web del CINDE³.

Así pues, se trata, por un lado, de un proyecto postulado por un docente líder que busca motivar a los estudiantes y transformar las prácticas del aula, integrando sus conocimientos en filosofía y teatro, mientras que, por el otro lado se ve un grupo de estudiantes que, en la mitad del camino, encuentra su propio nombre como colectivo junto al docente, viendo el sentido potencial del proyecto en el empoderamiento, en la construcción colectiva, des-

jerarquizada, de las subjetividades y en la transformación social del entorno a través de la filosofía y el arte.

La ética performada nace del proyecto de aula “Construcción de valores en la vida cotidiana”, concebido en 2010 dentro del programa de “Pedagogía para profesionales no Licenciados” de la Universidad Minuto de Dios. Surge inspirado en la reflexión personal sobre el impacto del maestro en las subjetividades estudiantiles, es decir, la reflexión inicia como una auto-etnografía que indagó por la experiencia con la pedagogía en tanto estudiante, preguntando por los elementos o ingredientes que más se recuerdan de nuestros maestros escolares, especialmente, de quienes marcaron nuestra vida y aprendizajes. De esta indagación surge el intento por comprometer de manera integral todos los conocimientos y saberes adquiridos en la experiencia personal y académica.

De la auto-etnografía nace la propuesta de crear un ambiente de clase en el cual el sentido de persona sobrepase el de la figura preconcebida del maestro, buscando que los estudiantes encuentren motivación desde la personalidad del docente, la horizontalidad y la amistad, para generar espacios de honestidad, confianza, empatía y libertad de expresión. El sentido del proyecto radica en ver la educación como proceso interpersonal y transformador, donde se entretujan las subjetividades de maestro y estudiantes, transformándose mutuamente, pues como bien decía Freire: “Nadie educa a nadie -así como tampoco nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (2002, p. 92); esta premisa fundamenta el quehacer pedagógico en la horizontalidad, que se debe manejar de una manera empática a la hora de construir el acto pedagógico interpersonal, basado en el afecto y la emoción.

Para llevar a cabo esta pedagogía desde el afecto, las emociones y las motivaciones se hace necesario que el maestro reflexione sobre sus propias experiencias, vivencias como estudiante y sus aprendizajes constantes, indagando especialmente por su rol como persona dentro del proceso educativo, más allá del lugar como maestro, buscando, de este modo, ponerse en el lugar del estudiante, de sus intereses y motivaciones, es decir, empatizar. Así, la propuesta inicial consistió en poner en juego todas estas experiencias motivadoras que permitieron el interés del maestro por las enseñanzas que se ofrecían en la escuela. En 2015, con el acompañamiento del IDEP, dentro del proceso denominado “Arte y Corporeidad en la Escuela” todo ello se expresa en el *Magazín Aula Urbana* en los siguientes términos:

³ CINDE: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Al entrar chocando desde la primera clase con un grupo de estudiantes sentí que ese, quizás, no era mi lugar. Sin embargo, había decidido ser yo mismo sin pretender ser alguien más, o lo que es lo mismo, no podía pretender ganarme a los estudiantes siendo el profesor, autoritario y vertical, que tanto rechacé. Empecé a negociar con ellos desde una posición horizontal, basándome en la empatía, que solo es posible ganarse con la honestidad, y proponiéndoles hacer de mis horas de clase un lugar de distensión y regocijo, a comparación de lo que ellos creían tenían que enfrentar conmigo. Me propuse ser el maestro que siempre quise ser, siguiendo el ejemplo de cada uno de los que me enseñaron a ser persona por encima de profesor (Sarmiento, 2015, p.15).

Aunque es tan solo un fragmento, es posible consultar el texto en la página web del proyecto (<https://eticaperformada.jimdo.com/>), donde también se halla el estudio original realizado en la UNIMINUTO, que da cuenta del proceso inicial y del gran apoyo que significó, para entonces, 2013, el IDEP⁴; también existe un estudio investigativo de profesionales adscritos a la Universidad Javeriana, denominado *Saberes, ciudad y escuela* (Aranguren y Rubio, 2015); su apoyo fue una plataforma para tomar conciencia del impacto real del planteamiento inicial y de la potencia de los ingredientes teórico-prácticos que este proyecto indaga en el proceso educativo e innovador, consiente, cada vez más, de sí mismo.

Del papel activo del estudiante al empoderamiento

El papel activo del estudiante es fundamental en nuestra propuesta, por lo que es importante generar una motivación y participación constantes en el proceso educativo, para ello, es necesario disponer de un ambiente de aprendizaje donde su voz, intereses y propuestas sean el centro del proceso.

Para lograr que el estudiante se motive a participar es necesario que primero logre un estado de confianza consigo mismo frente a los demás, por lo que al inicio de todo proceso se debe abrir las puertas al juego, a las dinámicas lúdicas propias de los niños, pero también al entrenamiento actoral que permiten relajarse, concentrarse y estar atento a lo que sucede aquí y ahora, pues:

Para lograr esta educación en comunidad resulta esencial el diálogo, sin embargo, para lograr que éste sea efectivo, se hace necesario antes conformar un ambiente donde la horizontalidad, la confianza, el respeto por la diferencia, la simpatía y la empatía por el par, se hagan presentes, por lo que la estrategia inicial ha consistido en lograr esto con dinámicas lúdicas, propias del entrenamiento actoral, llevándonos así al referente metodológico subsiguiente: el Teatro del Oprimido de Boal pues, aun cuando no

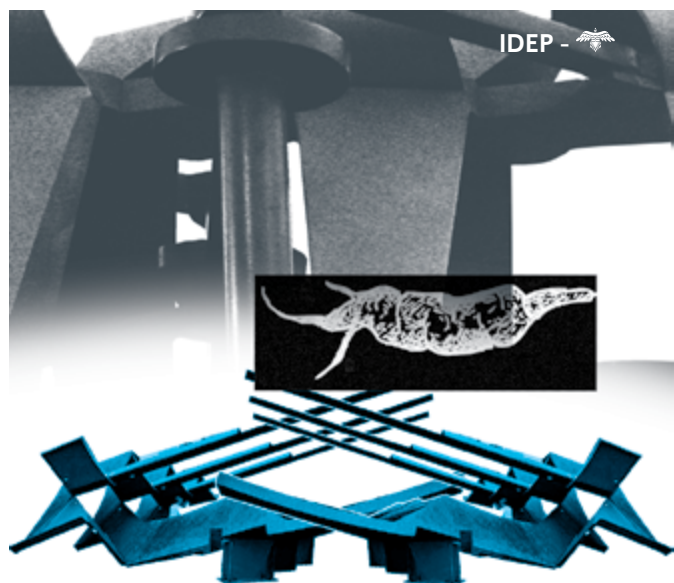
es el único referente que sirve para ello, ha resultado esencial a la hora de fortalecer la comunidad, la técnica teatral y la confianza que se requieren para la expresión y la creación artística, la cual, en Boal, es una creación crítica acerca de la realidad del oprimido (Sarmiento, 2016a, p.55).

Por tanto, en las clases de Ética performada la participación y la escucha son los ingredientes esenciales, por lo que disponemos el salón en una mesa redonda, permitiendo así que todos los participantes, estudiantes y maestro, se encuentren cara a cara, cediendo el centro a la palabra, al diálogo y a la construcción colectiva del sentido, mediante la creación artística y la puesta en marcha de espacios de la comunidad de indagación, como la propone Lipman, así como de la posibilidad de compartir las creaciones artísticas que se hayan generado en torno a una temática o problemática dada y/o propuesta por los mismos estudiantes.

Al inicio del proyecto, la creación artística en torno al problema propuesto era de carácter teatral, siguiendo los preceptos del Teatro del Oprimido, permitiendo a los actores participar junto a los espectadores, convirtiéndolos en *Espectadores* que, con sus aportes, podían cambiar la escena, intervenirla para hacerla más real y acorde a sus experiencias, e intercambiar ideas en torno al problema, ya fueran éstas de carácter filosófico, ético o político, sus aportes incluso podían ser de carácter escénico o estético, lo cual suponía mejorar de la representación.



⁴ IDEP: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.



En este contexto, los estudiantes actúan en el colegio como “performadores”, analizando y buscando soluciones a lo que les aqueja, evidenciando una intencionalidad expresa hacia la resolución de los conflictos sociales a los cuales se ven abocados, bajo la premisa de entender el campo del aula como un dispositivo poderoso de transformación social; de ahí que este proyecto entienda y asuma una apuesta política desde su práctica (Aranguren y Rubio, 2015, p. 129).

Hoy día el proyecto se ha ampliado hacia otras formas de expresión artística, como las artes visuales y plásticas, la música y las artes performativas, permitiendo un abanico de posibilidades ligado a los intereses vocacionales de los estudiantes que, desde 2012, se viene implementando en el colegio, permitiendo un trabajo mancomunado con algunos de los maestros de artes.

Las vocacionales fortalecieron el proyecto y el docente líder pudo manejar las clases de teatro con los estudiantes durante tres años, hasta 2015, cuando, gracias a la sistematización mencionada, el proceso de empoderamiento de las Arracachas llevó a un conflicto con las directivas de la institución, ligado a la realización de un video en el cual se cuestiona la forma en que los coordinadores ejercen violencia simbólica en los espacios de formación; sin ver el video, las coordinaciones sintieron amenazada su autoridad y el conflicto llevó al retiro, en 2016, de las horas de teatro del docente líder; ese mismo año, en el segundo semestre, el rector apoyó horas extra jornada para el proyecto, dándole otro aire.

La Ética performada inicia en 2010 como un proyecto de aula al interior de las clases de ética, en 2011 se implementa en las clases de teatro con estudiantes de 9º, con quienes hizo falta el complemento de lo planteado originalmente con las clases de ética, pues solo se dieron horas de teatro como tal; desde 2012 hasta 2015 surgen las horas vocacionales en teatro, complementadas por las de ética y filosofía, logrando la nominación al premio IDEP (2014) y el premio a las 100 mejores experiencias educativas del Foro Educativo Distrital 2015 (Semana de las Educaciones Alternativas, SEA), junto a un incentivo de 10 salarios mínimos que fue invertido en la adquisición de una cámara fotográfica con trípode, un PC, micrófonos, una impresora y un video-beam.

Durante 2014 y 2015 el proyecto hizo parte de las INCITAR⁵, con lo cual también se obtuvieron recursos tecnológicos (cámara de video, parlante, micrófonos) y, en 2015, el reconocimiento por parte de los PIECC (Proyectos Institucionales para la Educación en Ciudadanía y Convivencia), así como el incentivo económico otorgado por la Secretaría de Educación Distrital (Subsecretaría de Integración Interinstitucional).

Los premios y reconocimientos dieron fuerza a la propuesta para seguir creciendo, aun cuando, por el problema mencionado, se hubiesen perdido las horas de teatro; los incentivos ayudaron a visibilizar el potencial dentro y fuera de la institución, llevando a su formulación, en el segundo semestre de 2016, como proyecto extra jornada y a hacer parte de la creación de una Educación Media Extendida en 2017, que no se pudo llevar a cabo por falta de garantías a los docentes y coordinadores, quienes desde un acuerdo mayoritario la impidieron.

Por su parte, las Arracachas al Poder surgieron en el segundo semestre de 2015, con estudiantes voluntarios de las diferentes vocacionales, que participaron en horas de extra-jornada en el proceso de sistematización adjunto a la tesis de maestría (Sarmiento, 2017a), cuyo objetivo fue dar voz a los estudiantes frente a la metodología de la ética performada, lo cual, finalmente, destacó el eco, la voz que requería el proyecto para ser valorado desde otra perspectiva, más allá de lo académico. Con ellos fue posible develar los sentidos pragmáticos de la teoría, su voz permitió confirmar y hacer visibles otros potenciales y desafíos de la propuesta.

El proceso comenzó convocando de manera abierta a los estudiantes de grados décimo y undécimo, con quienes se tenía clase de ética, filosofía y teatro, invitándoles a ser parte de una creación artística bajo la metodología de la ética performada; se presentaron 40

⁵ INCITAR: Iniciativas Ciudadanas de Transformación de la Realidad. Proyecto de la Secretaría de Educación Distrital de la “Bogotá Humana” (2012).

estudiantes de diversas áreas vocacionales artísticas. El inicio incluyó dinámicas lúdicas para romper el hielo, para conocernos, ya que el grupo provenía de distintos cursos, relajarnos y lograr la disposición necesaria para el diálogo, la comunidad de indagación y la posterior puesta en marcha de la creación colectiva.

El carácter voluntario es de vital importancia para el proyecto, en tanto que se considera fundamental para el tipo de pedagogía que desarrolla la motivación inicial del estudiante y su plena libertad para tomar sus propias decisiones. Así mismo, es una primera confirmación del interés que despierta la ética performada en la jornada curricular. En la sistematización de la tesis de grado los estudiantes dicen:

Pues a nosotros nos gustó la idea porque era en contra jornada y así íbamos a practicar lo que más nos gusta, que es teatro, y así poder a la vez expresar lo que nos gusta y no nos gusta, de igual modo pues nos gustó desde el punto que era en contra jornada y que nosotros mismos podíamos escoger el día que podíamos hacer todo, que es el día miércoles (Sarmiento, 2017a, Estudiante 3, Grado undécimo, Entrevista, octubre 1 de 2015).

El interés por la ética performada continúa hoy, no solo para quienes quieren hacer teatro, sino para estudiantes de las diversas artes. A pesar de no disponer de las horas de teatro en la jornada, ni de las artes vocacionales, desarticuladas en 2019, los estudiantes siguen atentos para participar en la contra jornada cuando el proyecto vuelva a obtener el aval de la Dirección Local de Educación, pues fue retirado en 2017. Esto no ha impedido que los estudiantes arracachas de 2016 continúen con su trabajo; en 2017 siguieron cultivándose y generando propuestas de corte audiovisual, llegando incluso a ser merecedores de un tercer puesto en el concurso FiloTube de la Universidad El Rosario, en el que se tenía que explicar de una manera creativa un problema filosófico⁶.

Hoy se cultivan nuevas arracachas, han venido participando en encuentros de grupos escolares de filosofía en el INEM de Kennedy⁷ con propuestas audiovisuales sobre el tema del amor; y siguen creando, ya desarrollan un trabajo para el concurso de la Secretaría de Educación Distrital “Yo Puedo Ser un Creativo Audiovisual”, y los egresados están en el proceso de desarrollar un cultivo de arracacha en la huerta del colegio, interesados en crear ese puente de diálogo entre los antiguos y los nuevos miembros del colectivo, siempre desde un constante proceso de creación.

Ahora, volviendo a las arracachas iniciales, el proceso continua con la apertura del diálogo en espacios de construcción colectiva,

⁶ Disponible en YouTube bajo el nombre de “Sueño luego existo”.

⁷ INEM: Instituto Nacional de Educación Media Diversificada, Kennedy, Bogotá.

siempre manteniendo la dinámica de la filosofía para niños de Mathew Lipman, que promueve la participación horizontal, la escucha activa, la democracia y los valores de tolerancia, respeto y solidaridad, mientras se busca que los participantes formulen preguntas antes que responderlas, para que el cuestionamiento sea revisado entre todos, desde su formulación, hasta sus posibles respuestas, que se buscan entre todos, logrando la construcción colectiva del sentido y la circularidad de la palabra de manera homogénea, horizontal y no hegemónica.

La experiencia “Ética Performada”, abre la puerta al disfrute de aprender a través de la generación de una relación des-jerarquizada de maestro-estudiante; a partir de una construcción de mutuo aprendizaje, formulando un saber pedagógico que dibuja otra forma de ser maestro (Aranguren y Rubio, 2015, p. 134).

La comunidad de indagación es vista, por tanto, como forma de des-jerarquizar el aula de clase, del mismo modo en que Freire promueve la pedagogía crítica, en tanto que la voz de los estudiantes, contexto y necesidades se convierten en el centro del debate, del diálogo, de la construcción colectiva, no coercitiva, similar a la relación entre Freire y Boal.

La teoría y práctica se vuelven una sola en Freire, así como en Boal, desde el momento mismo que comprendemos que el sujeto solo se hace libre, se hace más humano, en la medida en que objetiva el mundo de la subjetividad, lo pone frente a sí, lo percibe, lo piensa y lo reflexiona, esto es, pone en frente de sí su realidad inmediata. Mediante la representación artística, la percibe y la coloca como objeto de estudio, para reconocerse en ella, reconocer a los demás y reconocerse en los demás, en un proceso de diálogo y no en un proceso de narración, en un proceso de construcción y no en un proceso de instrucción (Sarmiento, 2017a, p. 44).

Así pues, tanto Freire como Boal, y en cierta manera Lipman, proponen la emancipación del sujeto mediante la liberación de la palabra, permitiendo a los participantes ponerse a sí mismos y a sus situaciones como objetos de estudio, de reflexión, de construcción colectiva, permitiendo también cultivar en ellos la empatía, el ponerse en los zapatos de los demás, objetivar su subjetividad para ser compartida, discutida, deconstruida y reconstruida a partir de los aportes abiertos de la comunidad.

Por ello el juego resulta imprescindible para lograr la confianza de grupo, así como resulta esencial la confianza que genera el docente para la apertura franca y tranquila de las subjetividades estudiantiles, de tal forma que sea posible dejar a un lado el temor y dar paso a la elaboración de las propias concepciones, así como de inconformidades y propuestas de transformación. Esta confianza

que el docente puede llegar a generar, recordemos, fue el punto de partida de la propuesta inicial, llegando a ser uno de los pilares fundamentales hoy en día.

Es que, digamos, en una clase siempre va a haber algo que se supone que aprendamos, pero la diferencia en lo que hacemos nosotros no es aprender, sino que todos respetemos como esas opiniones ¿sí? De que todos podamos hablar. En una clase el único que habla es el profesor, pero, digamos, en las clases de ética performada las voces éramos nosotros, nosotros éramos los que hablábamos y eso cambia todo totalmente, porque ya no solo es el punto crítico del profesor y lo que el profesor nos quiere enseñar, sino lo que nosotros queremos decir con nuestra voz como tal (Sarmiento, 2017a, Estudiante 2, Grado Décimo, Entrevista final, noviembre 27 de 2015).

Esta afirmación, tomada al final de este proceso inicial con las arracachas, destaca la importancia de generar espacios de participación en el aula de clase des-jerarquizando la voz, compartiendo la palabra, democratizando el conocimiento, permitiendo que salga a la luz la verdad que rodea a los estudiantes, sus cuestionamientos y saberes, de una manera franca y honesta; ello permite al docente convertirse en igual, en quien se puede confiar pero que, a la vez, puede orientar mejor el proceso por su experiencia y por la honestidad de la relación entablada; todo es esencial para el empoderamiento propuesto en el proyecto:

Pues yo creo que lo más importante que nos dejó esto [es] pues una voz ¿no?, porque, tal vez, muchas de las cosas que dijimos en todas estas clases, muchas las pensábamos, pero ninguno antes de este proyecto fue capaz de decirlas ¿no? Pues por el miedo al qué dirán, que nos irán a hacer, entonces yo creo que esto nos dejó una voz y nos enseñó a expresarnos y a dejar muchos miedos, muchas ataduras (Sarmiento, 2017a, Estudiante 9, Grado undécimo, Entrevista final, noviembre 27 de 2015).

Este miedo estudiantil de decir las cosas, tanto por la cuestión personal de inseguridad frente a los demás, como por lo que “les pueden hacer”, expone esa falta de honestidad que tiene lugar en la escuela, un miedo a las represalias, a estar equivocados, a no tener la razón frente a un adulto autoritario e instructor; así, podemos decir que la horizontalidad que se genera en la propuesta, la apuesta por ser personas antes que maestros, lleva a minimizar la rebeldía propia del joven, a encontrar espacios donde *la parresia* de que nos habla Foucault, traída de las filosofías helenísticas, se cultive en el aula, en la cotidianidad, empoderando a los estudiantes al permitirles ser ellos mismos y decir lo que se piensa, así como a pensar lo que se dice.

Así mismo, estas prácticas de sí, que rescata Foucault de las filosofías socráticas-helenísticas, sirven como base para el fortalecimiento de los sujetos como sujetos en resistencia ante la relación existente entre discursos y verdades, entre saberes y relaciones de poder, prácticas de sí que, de la mano de los movimientos descolonizadores de Paulo Freire y August Boal, nos permiten crear una pedagogía del oprimido que se eleva desde abajo, desde la subjetividad misma y su contexto sociohistórico, hacia las expresiones y verdades que fortalezcan al sujeto, que le permitan distinguir su discurso y su naturaleza más íntima frente a las dinámicas globalizadoras, homogeneizantes y hegemónicas que han frustrado el proyecto humano de nuestros pueblos latinoamericanos (Sarmiento, 2017b, p. 129).

La ética performada logra definir una ruta de empoderamiento desde la base de las prácticas de sí que buscan que el sujeto sea coherente con su pensar, su decir y su hacer, haciendo frente a los discursos hegemónicos que circulan en la escuela, promoviendo el pensamiento crítico de los estudiantes por medio de nuevas prácticas discursivas dentro del aula, democráticas, al mejor estilo de la filosofía para niños de Lipman, así como horizontales a la manera freireana, constructivistas, en clave de Ausubel, y creativas y propositivas como lo propone Boal, hallando así un pensamiento propio e identitario del estudiante, incentivando un proyecto de vida coherente entre lo que se piensa, se dice y se hace.

En tal sentido, no está de más resaltar la importancia de generar estos espacios de diálogo honesto y afectivo, bajo el lema de ser una buena persona antes que un buen maestro, considerando que no es posible lograr lo segundo sin tener muy claro lo primero; por eso la subjetividad del docente es el punto de partida de la propuesta, al tiempo que la búsqueda de un interés franco en los estudiantes para emprender los proyectos que se proponen, pero que son dados desde su voz y motivación, al punto de contar con el eco de los nuevos estudiantes en el presente año, quienes se muestran más comprometidos al participar en horarios de contra jornada, pues aún estamos a la espera de una mejor resolución por parte de directivas e institucionalidad.

De las Arracachas al poder y sus raíces

A pesar de que continúa en vilo la adjudicación de las horas extra jornada (o en la propia jornada), hoy el discurso se ha fortalecido en los espacios de clase de la ética performada para fortalecer el proyecto desde el teatro; se ha logrado una articulación con los demás docentes de la institución, especialmente con los de artes, pues en el colegio se vive un proceso de transformación hacia el denominado Aprendizaje Basado en Proyectos, que permite la realización de los objetivos de la ética performada al interior de

las clases y el cultivo de nuevas arracachas al poder, especialmente con la elaboración de creaciones audiovisuales que den cuenta de las artes vocacionales y de los procesos que se llevan a cabo al interior de las clases.

Es posible decir que hemos interiorizado las premisas teóricas y prácticas de la ética performada dentro del aula clase, cultivando el pensamiento crítico y propositivo en los estudiantes; llevando a cabo la metodología diseñada para la construcción colectiva de conocimiento; fortaleciendo la elaboración creativa de piezas artísticas que llevan a la reflexión y acción de los participantes de una manera horizontal y des-jerarquizada; proponiendo cada vez nuevas formas de leer la realidad, de transformar el entorno de convivencia y permitiendo que la clase se convierta en un laboratorio social de reflexión, indagación, creación y transformación.

Así mismo, es posible enunciar otros ejercicios que han renovado el proyecto sin perder de vista su horizonte y fundamentos iniciales, con prácticas como la lectura audiovisual de la filosofía y sus aportes éticos y políticos, proponiendo una forma de leer los contenidos del programa argentino *Mentira la verdad*, desde el cual se hace un análisis riguroso de los autores y problemas filosóficos, vistos desde la cotidianidad, lo cual se convierte en insumo para preparar la discusión en nuestra comunidad de indagación, una lectura elaborada por los estudiantes que se comparte en clase para generar diálogo. El ejercicio ha llevado a la elaboración de creaciones audiovisuales estudiantiles, útiles en la discusión de

aula al estilo de la comunidad de indagación de Lipman; como exponente, se destaca el video “Sueño luego existo”, ganador de FiloTube 2017.

De igual modo, el proyecto plantea desde 2016 un “diario de clase”, en el cual se pretende que los estudiantes manejen su propio discurso en el registro de las actividades del aula, intentando llevar allí sus apuntes y reflexiones, recogiendo las opiniones de los demás y sus propias percepciones y sensaciones acerca de lo que acontece. También hay un diario de clase del docente, donde diferentes estudiantes hacen un registro para la clase, el cual resulta útil al docente investigador para sistematizar y evaluar las dinámicas de clase y su impacto en los estudiantes.

Finalmente, el proyecto Ética performada se consolida como estrategia pedagógica para lograr la motivación y el interés de los estudiantes por los valores, contenidos y herramientas que, desde un principio, se proponen en las asignaturas de filosofía, ética y política, con la ayuda y pertinencia de las artes, en especial de las escénicas (propias del acervo cultural del docente), integrándolas, desde la persona que se es, al maestro que se forma desde sí, partiendo de su originalidad, ejemplo y coherencia. Se borran así las fronteras epistemológicas entre asignaturas para llegar a una pedagogía como construcción interpersonal, colectiva y encaminada a un proyecto de vida autónomo y consciente, que busca la propia felicidad y, así, la de los estudiantes, quienes alimentan día a día esta dinámica gracias a su empoderamiento y originalidad.



Referencias

- Aranguren, C., y Rubio, D. (2015). *Saberes, escuela, escuela y ciudad*. Bogotá: Magisterio.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no Actores*. Barcelona: Alba.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2002). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Sarmiento, R. (2015a). Ética ¿performada? *Magazín Aula Urbana*, No. 97, p. 15.
- Sarmiento, R. (2015b). Ética performada. *Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2014*. Bogotá: SED, pp. 150-157.
- Sarmiento, R. (2016a). El Arte de ser una buena persona. *Revista Internacional Magisterio*, No. 82, p. 54.
- Sarmiento, R. (2016b). *Sistematización de la experiencia Ética performada: Proceso de empoderamiento de las Arracachas al Poder*. Tesis de maestría en Desarrollo Educativo y Social, no publicada, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido desde <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/793>
- Sarmiento, R. (2017a). Sistematización de la experiencia “Ética Performada: Proceso de Empoderamiento de las Arracachas al Poder”. *Revista ESFERA*, Vol. 6, No. 1, pp. 41-53.
- Sarmiento, R. (2017 b). Cordial Mente e Instrucciones para dejar de seguir Instrucciones. En Cortes, A, y Arcila, J. (Comp.), (pp. 121ss y 203ss), *UAQUE: El Arte de Con-Vivir*. Bogotá: IDEP.
- Sarmiento, R. (2018). *De la ética performada a las Arracachas al Poder. Acerca de cómo innovar en la escuela desde la ética, la filosofía y las artes hasta la constitución de un semillero performativo de investigación*. Bogotá: Magisterio.



Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial

Ancestral and traditional knowledge linked to pedagogical practice from an intercultural approach:
a study carried out with teachers of sciences in initial training

Conhecimentos ancestrais e tradicionais ligados à prática pedagógica a partir de uma abordagem intercultural: um estudo realizado com professores de ciências em formação inicial

Marisol Uribe Pérez

Marisol Uribe Pérez¹

². Candidata a Doctora en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital (DIE-UD). Grupo de investigación DIDAQUIM. Línea de investigación cambio didáctico y formación del profesorado de ciencias. Directiva Docente: Secretaría de Educación Distrital (SED); correo electrónico: marisoluribeperez@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

El presente artículo expone los resultados de una investigación doctoral acerca de los saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica, desde un enfoque intercultural, en profesores de ciencias en formación inicial. El enfoque metodológico es cualitativo e integra el estudio de caso colectivo; como técnica para recoger la información se consideró una entrevista colectiva semiestructurada. Los resultados abordan las estrategias empleadas por los profesores en las clases de ciencias, las cuales plantean la importancia de considerar la pluralidad de cosmovisiones y la descolonización del saber en la práctica pedagógica.

Palabras clave:

Saberes ancestrales y tradicionales, práctica pedagógica, profesores de ciencias en formación inicial, enfoque intercultural.

Abstract

This article presents the results of a doctoral research about ancestral and traditional knowledge linked to pedagogical practice from an intercultural approach, in science teachers in initial training. The methodological approach is qualitative and integrates the collective case study, as technique to collect the information, a semi-structured collective interview was considered. The results show the strategies used by teachers in science classes, which raise the importance of considering the plurality of worldviews and the decolonization of knowledge in pedagogical practice.

Keywords:

Ancestral and traditional knowledge, pedagogical practice, science teachers in initial training, intercultural approach.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado sobre conhecimentos ancestrais e tradicionais ligados à prática pedagógica a partir de uma abordagem intercultural, em professores de ciências em formação inicial. A abordagem metodológica é qualitativa e integra o estudo de caso coletivo, como técnica de coleta de informações, foi considerada uma entrevista coletiva semiestructurada. Os resultados abordam as estratégias empregadas pelos professores nas aulas de ciências, as quais levantam a importância de considerar a pluralidade de visões de mundo e a descolonização do conhecimento na prática pedagógica.

Palavras-chave:

Conhecimento ancestral e tradicional, prática pedagógica, professores de ciências em formação inicial, abordagem intercultural.



Introducción

Ser maestros y maestras hoy, en sociedades pluriétnicas y multiculturales, implica asumir un enfoque intercultural en la educación. El enfoque intercultural es un paradigma aun emergente en la formación de profesores y en la enseñanza de las ciencias, a pesar de que la educación intercultural se viene considerando desde hace varias décadas. Este enfoque incorpora en la escuela el pluralismo epistemológico, así como la herencia cultural y ancestral de las comunidades.

La perspectiva intercultural expresa una crítica a la homogenización y a la aculturación de los pueblos originarios y comunidades afrodescendientes, al cientificismo y a la violencia epistémica. Plantea la posibilidad de una descolonización en aspectos de orden epistémico, filosófico y pedagógico; ya que la escuela por siglos ha privilegiado el saber occidental, debido al legado de la modernidad y a la colonización cultural y educativa.

El enfoque intercultural en la formación de profesores, y en la enseñanza de las ciencias, involucra reconocer y re-vivir nuestra ancestralidad, otros saberes y otros significados, reafirmando diferentes discursos e identidades. La universidad está llamada a contribuir a la construcción de una sociedad y ciudadanía intercultural, donde se conjugue lo occidental y lo no occidental, cosmogonías y lenguajes diferentes, el buen vivir “*Sumak Kawsay*”, lo ontológico, lo espiritual, lo humano, lo colectivo y lo ético. Todo ello, dando lugar a la alteridad y a la reciprocidad. “Es urgente el diálogo con otras educaciones pero desde una perspectiva pedagógica intercultural, crítica y (de) colonizada” (Gómez, Galindo, García y González, 2014, p. 160). El diálogo intercultural es una opción contra el cientificismo, el cual ha tenido una trayectoria histórica en la enseñanza de las ciencias (Santos, 2014).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional sugiere, en el documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (MEN, 2013), la diversidad y la interculturalidad como principios fundamentales para los programas de licenciatura. En este sentido, existe un gran desafío en cuanto a la transición de currículos monoculturales hacia currículos interculturales en la formación de profesores.

Respecto a investigaciones sobre la educación intercultural, Aguado y Malik (2009) indican que es preciso adoptar un enfoque intercultural en la formación docente y en la práctica escolar, propiciando un escenario de intercambio en la formación inicial y en servicio del profesorado. En Colombia, la línea de investigación “Contexto, diversidad cultural y enseñanza de las ciencias”, del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital, ha venido desarrollando diferentes investigaciones que abordan las prácticas de los profesores en relación a la diversidad cultural y la interculturalidad. Algunas de ellas son: “Concepciones de los profesores y los ámbitos de sus prácticas, dos estudios de caso” (Molina y Utges, 2011); “La enseñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales” (Molina y Mojica, 2013); y Concepciones de los profesores acerca del fenómeno de diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias (Molina, Mosquera, Utges, Mojica, Cifuentes, Reyes y Pedreros, 2014).

Al respecto, también vale la pena destacar otras investigaciones, como “Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena Yaqui en México” (Fernández, Torres y García, 2016); o la de Leiva (2010), quien establece algunas reflexiones sobre la práctica educativa y la interculturalidad desde la perspectiva docente, considerando la diversidad cultural como referente fundamental de las prácticas educativas. Al tiempo, investigaciones como las de Leeman y Ledyoux (2003), indican que los debates en educación intercultural se encuentran alejados de las prácticas de los profesores en el aula de clase.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente artículo se pregunta por cuáles son los saberes ancestrales y tradicionales vinculados a las prácticas pedagógicas de los profesores de ciencias en formación inicial, en relación al enfoque intercultural en la enseñanza de las ciencias. La práctica pedagógica se concibe como un espacio donde el profesor pone en evidencia su saber pedagógico y otro tipo de saberes (disciplinares/científicos, cotidianos, tradicionales, didácticos), es un lugar donde se intercambian y apropian diversos discursos, con sus respectivos significados.

Respecto a la práctica de los profesores en formación inicial, existen diversas denominaciones y conceptualizaciones: práctica docente, práctica pedagógica, práctica educativa y práctica pedagógica investigativa. La práctica de los profesores se ubica en diferentes paradigmas o modelos (técnicos, humanistas, investigativos), los cuales determinan el enfoque de la acción pedagógica (Rodríguez, 2002).

De acuerdo a Molina, *et al.* (2014), son numerosas las investigaciones que muestran una relación estrecha entre las concepciones de los profesores y sus propuestas de enseñanza. Así mismo, Yuen (2009) plantea que la competencia y la sensibilidad intercultural de los profesores se encuentran estrechamente vinculadas con una enseñanza adecuada y pertinente en contextos de diversidad cultural.

Esta investigación se suscribe en el énfasis de Educación en Ciencias, del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital (DIE-UD). Los resultados contribuyen a explicar por qué es importante considerar el enfoque intercultural en la práctica pedagógica, integrando los saberes ancestrales y tradicionales como contenidos de referencia para la construcción de conocimiento en las ciencias de la naturaleza.



Metodología

Tabla 1. Diseño Metodológico

Enfoque	Estrategia	Instrumentos	Participantes
Cualitativo y emergente	Estudio de Caso Colectivo (Stake, 1999; Creswell, 2005) Nueve programas de licenciatura en ciencias naturales	Entrevista colectiva semiestructurada	45 profesores de ciencias en formación inicial: Indígenas, afrodescendientes y mestizos

Tabla 2. Fases de la investigación

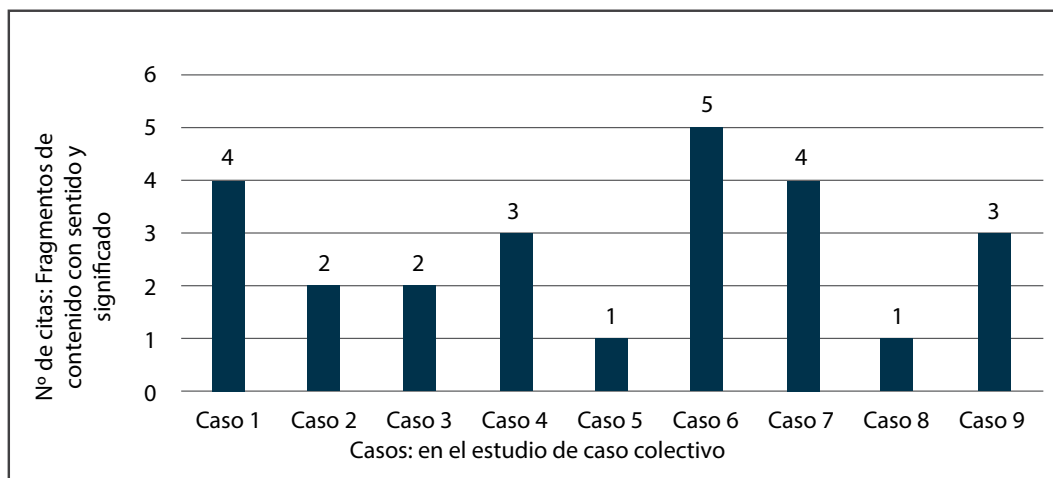
Exploración y diseño	Construcción del contexto conceptual y diseño metodológico Validación de instrumento
Aplicación	Selección de los participantes Aplicación de instrumento Transcripción de entrevistas
Sistematización	Triangulación de instrumentos usando el programa informático Atlas ti Triangulación teórica para la interpretación de las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta los fragmentos de contenido con sentido y significado para la investigación Conclusiones y reflexiones finales

Tabla 3. Casos analizados en el estudio de caso colectivo

Caso	Programa
1	Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental Universidad del Valle, sede Pacífico
2	Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental Universidad del Valle, sede Pacífico
3	Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental Universidad de Antioquia
4	Licenciatura en biología y química Universidad del Atlántico
5	Licenciatura en biología y química Universidad de Caldas
6	Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental Universidad del Cauca
7	Licenciatura en ciencias naturales: Física, química y biología Universidad Surcolombiana
8	Licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental Universidad Popular del Cesar
9	Licenciatura en química Universidad Distrital

Resultados

Gráfico 1. Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica docente



Los saberes ancestrales o tradicionales, vinculados en la práctica docente de los profesores de ciencias en formación inicial, contemplan los siguientes aspectos.

Cosmovisiones, valores y prácticas de las comunidades indígenas

La cosmovisión y prácticas indígenas, como la asamblea y el círculo de la palabra, son incluidas en la práctica pedagógica con la integración de una pedagogía intercultural:

Consideramos valores y prácticas de las comunidades indígenas como la asamblea para hacer conversatorios en la maloca. La maloca es el salón de clase, es un espacio donde se construye conocimiento, integramos una tradición ancestral que es el círculo de la palabra, nos organizamos en mesa redonda para que todos interactúen y puedan compartir sus saberes. También se fomentan valores ancestrales (PCFI, No. 1. Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, Universidad del Cauca).

De acuerdo a Peña (2014), es necesario reconocer una episteme tradicional y analizar la pluralidad de saberes en la tradición del conocimiento, en los escenarios socioculturales que se producen, para no seguir perpetuando las formas de reproducción social,

cultural y educativa bajo una visión unilateral respecto al conocimiento.

Saberes campesinos

Los saberes campesinos implican una serie de experiencias y prácticas tradicionales:

Cuando empezamos a indagar acerca de la función de relación en las plantas y los tropismos, pensé en el campo. Le expliqué a mi mamá en qué consistía el fototropismo, entonces mi mamá me dijo: Eso es lo que pasa cuando uno siembra café, se tiene que sembrar cuando está haciendo más sol, porque así la plántula germina bien. Cuando hay mucho invierno la plántula no sale, sino que tiene un desvío, porque la zona está húmeda, entonces se queda allí y se demora más tiempo en salir. Los niños que vienen del campo saben lo que pasa con las plantas, ellos no hablan en términos científicos, pero sí saben muy bien que es el fototropismo o el hidrotropismo (PCFI, No. 3, Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, Universidad del Cauca, Entrevista colectiva).

Existe un conocimiento campesino que plantea otra epistemología (Schmelkes, 2004), la cual implica un saber a través de prácticas empíricas en el campo. Como lo plantea la profesora de ciencias, es importante cuestionar que el único conocimiento válido es el

científico; los campesinos, así como los indígenas, representan otra tradición, otra racionalidad. El saber campesino es legítimo en la medida en que históricamente ha podido demostrar su viabilidad y utilidad.

Patrimonio biocultural

En la enseñanza, el patrimonio biocultural vincula los saberes culturales más allá de la visita a museos y colecciones que conservan dicho patrimonio. Significa empezar a pensar cómo la diversidad y expresiones culturales empiezan a ser integradas en la educación. Uno de los proyectos pedagógicos investigativos retoma el patrimonio cultural, asociado a una zona de reserva natural campesina en Santa Rosa, Cauca.

En nuestro proyecto pedagógico investigativo en torno a la conservación, tenemos en cuenta los relatos de los abuelos, sus historias, porque ellos cuentan cómo era Santa Rosa antes, ellos narran sus conocimientos y experiencias, lo que saben acerca de la biodiversidad de esta zona. Allí encontramos también un patrimonio cultural, valores, conocimientos y formas de relacionamiento con la naturaleza que, a través de la práctica pedagógica, integramos con entrevistas e interacción con la comunidad que ha habitado este territorio por mucho tiempo (PCFI, No. 5, Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, Universidad del Cauca, entrevista colectiva).

En su práctica, la profesora da un valor fundamental a los saberes de las personas que han habitado por décadas el territorio donde se encuentra la reserva; allí crean espacios de diálogo escuela-comunidad, que permiten promover el intercambio de experiencias y conocer los saberes tradicionales que hacen parte del patrimonio cultural campesino. En la enseñanza, este patrimonio inmaterial implica un proceso pedagógico centrado en conocimientos y valores que subyacen a un pueblo o sociedad, donde los adultos mayores son poseedores del saber ancestral (Boen, Piñuel, Zubillaga, Dalzotto, y Sharry, 2017).

Papel de la mujer afrodescendiente

Las mujeres afrocolombianas tienen un papel fundamental dentro de la sociedad afrodescendiente: muchas de ellas han demostrado su lucha a favor de su cultura desde la época de la Colonia. La mujer afro estuvo marginada por mucho tiempo de la educación, la política, la toma de decisiones y la ciencia; no obstante, un amplio número de ellas se ha emancipado a través de la historia, sobresaliendo en diferentes aspectos.

Mi trabajo de grado, que se trabaja desde la práctica pedagógica, es sobre las concepciones de docentes y estudiantes acerca de la mujer afro y la ciencia. Tuve un acercamiento con los estudiantes de la institución y era cómo ellos ven a la mujer afro desde su cultura y cómo los docentes también ven a la mujer afro. La mujer afro, en cierta manera, conserva una serie de tradiciones, ha sido símbolo de libertad y de lucha (PCFI, No. 2, Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, Universidad del Valle, sede Pacífico, entrevista colectiva).

Existe un saber ancestral y tradicional perpetuado por las mujeres sabedoras afro del Pacífico colombiano, en temas como cultura culinaria, biodiversidad, plantas medicinales, bebidas tradicionales y partería. El saber y la voz de la mujer afro también se evidencian en la literatura, la música, la danza y las artesanías, contribuyendo a recuperar la cultura a través de su trabajo.

Planes de estudios etnoeducativos

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (1994), el objetivo de la etnoeducación es **el reconocimiento de la diversidad cultural en todas las escuelas y colegios del país**. La etnoeducación permite el fortalecimiento de los planes de estudio:

En el trabajo de grado, como parte de la práctica, he abordado la etnoeducación para el fortalecimiento de los planes de estudio de grado quinto, integrando conocimientos ancestrales que forman parte de la comunidad afrocolombiana. Realicé una entrevista a una partera del sector de la Bocana, también entrevisté a dos expertos sobre el tema y busqué opiniones de los sabedores de Buenaventura. Con los niños resalté la importancia de los saberes ancestrales de la Región Pacífica (PCFI, No. 3, Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, Universidad del Valle, sede Pacífico, entrevista colectiva).

Este es un ejemplo de cómo diseñar un plan de estudios etnoeducativo en contexto. La integración de los saberes afrodescendientes e indígenas en el currículo permite pensar la escuela desde una perspectiva decolonial, basada en la pluralidad de saberes. Esto contribuye al desprendimiento de la dominación colonial en el ámbito educativo.

Conceptos que permiten establecer el diálogo de saberes

Existen conceptos como la menstruación, que implican significados y prácticas culturales diversas.

En mi práctica y trabajo de grado he estudiado los saberes ancestrales sobre la menstruación aquí en la comunidad afro del Pacífico, para ver las creencias, las prácticas desarrolladas por las mujeres afrodescendientes y los cuidados durante el periodo de la menstruación, todo esto también hace parte de nuestro patrimonio cultural, de la misma medicina tradicional. Sabemos que existen muchas ideas en cada cultura sobre la menstruación (PCFI, No. 5, Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, Universidad del Valle, sede Pacífico, entrevista colectiva).

Los conceptos que se enseñan en ciencias son polisémicos, dependiendo de cada contexto histórico y cultural. La pluralidad de significados refleja las cosmovisiones de cada comunidad. El perfil conceptual de una idea considera que los diversos puntos de vista sobre la realidad están asociados a contextos específicos que le son apropiados, por lo que no se debe privilegiar una forma de pensar sobre otra (Mortimer y El Hani, 2014).

Prácticas agrícolas ancestrales

Algunos saberes tradicionales se ponen en evidencia a través de las prácticas agrícolas.

Cuando estudié materia, energía y electromagnetismo nos explicaban los efectos de las cargas, leí un artículo donde se mencionaba cómo las cargas y el electromagnetismo de la tierra generan un impacto en los cultivos. Esas cargas actúan de alguna manera en el crecimiento de las plantas y los campesinos utilizan esto y las fases lunares para sembrar. Yo tuve en cuenta estos aspectos en clase (PCFI, No. 1, Licenciatura en ciencias naturales: Física, química y biología, Universidad Surcolombiana, entrevista colectiva).

Las propiedades eléctricas y los campos magnéticos que rodean a la Tierra responden a un proceso de ajuste de las cargas eléctricas de nuestro planeta con respecto al campo eléctrico del Sol. El estudio de los campos eléctricos y sus efectos sobre los organismos se ha llevado a cabo desde hace mucho tiempo. Las repuestas de los diferentes organismos a los campos eléctricos y magnéticos dependen del organismo y su estructura, del medio de crecimiento en el cual se encuentre, de la fuerza del campo, el tiempo de exposición, la forma y frecuencia del campo, entre otros factores (Ohshima, Tamura y Sato, 2007).

Medicina tradicional y plantas medicinales

La medicina tradicional y el estudio de plantas medicinales son elementos incorporados a través de la fitoquímica en la enseñanza de las ciencias.

A mí me parece interesante encontrar por qué sirve, o por qué no, cierta planta; a raíz de eso pienso que la medicina tradicional es una manera de tener en cuenta los saberes tradicionales. Esto lo he ido apropiando en el aula de clase, trabajando algunas cosas que he adelantado en mi tesis, para ir de ese conocimiento tradicional a un conocimiento científico. Mi tesis se llama “Análisis fitoquímico preliminar de la especie vegetal *Begonia erythrophilla* y su evaluación contra la nefropatía diabética”, mi padre, de manera tradicional, la toma para problemas renales. A partir de ahí se planteó hacer un tamizaje fitoquímico para encontrar su agente activo (PCFI, No. 4, Licenciatura en ciencias naturales: Física, química y biología, Universidad Surcolombiana, entrevista Colectiva).

Para este profesor resulta importante estudiar la medicina tradicional, relacionando la etnobotánica y la composición química de las plantas. Su interés se centra en encontrar los principales metabolitos secundarios que pueden estar asociados a los usos terapéuticos que se le atribuyen a una especie de planta usada por su papá, para el tratamiento de una enfermedad renal, a través de la medicina tradicional.

El reconocimiento fitoquímico de algunas plantas usadas en la medicina tradicional es un elemento que vincula los saberes ancestrales y el conocimiento científico. La relación de los metabolitos primarios y secundarios con el uso tradicional de algunas plantas es un tema ampliamente estudiado; Scarpetta (2017) presenta un estudio acerca de la relación entre los metabolitos secundarios, o alcaloides en la planta de *Erythroxylum Coca var (Coca)*, y su uso medicinal en la población indígena Nasa.

Método científico y saberes tradicionales

Poner en relación el método científico con los saberes tradicionales, y con algunas problemáticas del contexto, se planteó de la siguiente manera:

Los estudiantes pueden mezclar lo tradicional con el método científico. Para tratar esto, se partió de la observación de una problemática del barrio. Se les recomendó observar diferentes tipos de contaminación ambiental. Los estudiantes debían generar preguntas sobre la problemática e hipótesis teniendo en cuenta sus conocimientos. Unos estudiantes mencionaron que veían peces muertos y decían que los peces mueren de hambre porque, como el río estaba contaminado y el agua sucia, el pez no podía observar el alimento. Los estudiantes formularon la

pregunta ¿por qué mueren los peces en ese hábitat?, llegaron a la hipótesis de que murió por hambre y porque no pudo cazar su alimento. Luego se hizo la experimentación, esta consistía en preguntar acerca de cómo se explica ese fenómeno a la familia o personas del barrio, también se podía buscar por Internet. Se sacaron conclusiones a nivel grupal e individual. Por último, los estudiantes tenían el deber de socializar sus conclusiones y recomendaciones para mitigar la problemática con la comunidad (PCFI, No. 5, Licenciatura en ciencias naturales: Física, química y biología, Universidad Surcolombiana, entrevista colectiva).

En el marco de una visión eurocéntrica y positivista el método científico es un tema obligado de la educación en ciencias; por tanto, buscar su relación con los saberes tradicionales y los elementos del contexto resulta interesante para lograr el diálogo de saberes y nuevas formas de circulación entre conocimientos.

Problemáticas ambientales

Los saberes ancestrales y tradicionales han sido integrados a la práctica docente mediante el análisis del impacto de una problemática ambiental en comunidades locales:

En el trabajo de grado y en la práctica trabajamos macro invertebrados como indicadores del suelo, trabajamos en el municipio de Chiriguana porque queda cerca de la mina de carbón Drummond, para ver cómo la mina está afectando al suelo y cómo los macro invertebrados que vemos por ahí (cucarachas, ciempiés, lombrices, larvas, hormigas), ayudan a identificar la calidad del suelo. Le preguntamos a unos señores acerca del tema, ellos nos hacían comentarios, por ejemplo, que cuando va a llover se ven muchas hormigas en el suelo hacia una dirección, si la tierra está de algún color dicen que está ocurriendo algo en el suelo por la contaminación, porque antes el uso del suelo era diferente, habían

ciertos animales y plantas que ya no hay. Cuando analizamos el suelo vimos que el pH es muy ácido, entonces algunos animales no pueden estar. Los macro invertebrados participan en los procesos de humificación del suelo y en la descomposición de materia orgánica, la disminución del pH del suelo y la baja presencia de macroinvertebrados se debe a lo que está ocurriendo en las minas. Nosotros vimos que esos conocimientos tradicionales tienen una lógica (PCFI, No. 1, Licenciatura en química y biología, Universidad del Atlántico, entrevista colectiva).

Aquí se plantea una forma en que los saberes tradicionales, al igual que los conocimientos científicos, pueden explicar el impacto ambiental de la mina de carbón, de la empresa Estaunidense Drummond, sobre la calidad de los suelos y la presencia de macro invertebrados. Esta entidad privada de explotación, exportación y procesamiento de carbón, es la segunda empresa más importante de este tipo en el país, después del Cerrejón, que ha tenido algunos episodios polémicos también susceptibles de ser analizados en la escuela.

Estudio de plantas nativas

Se referenció una práctica de capilaridad con la *Coccoloba uvifera*, conocida popularmente como Uva de Playa, Uvero de Playa o Uvita Playera, planta nativa de la región.

Yo he realizado prácticas de capilaridad con mis estudiantes usando la tinta de la Uva Playera, que da un color morado. Esta fruta también sirve para elaborar mermelada y bebidas alcohólicas, esto es algo que culturalmente uno ya sabe y, si se tienen los recursos naturales ahí disponibles, porque existen en la institución, se pueden aprovechar para el aprendizaje (PCFI, No. 2, Licenciatura en química y biología, Universidad del Atlántico, entrevista colectiva).



En el ejemplo, la enseñanza de las ciencias considera el contexto y los saberes tradicionales acerca de las plantas nativas de una región. La Uva de Playa es una planta nativa de la Región Caribe que presenta múltiples aplicaciones susceptibles de ser estudiadas en clase. De acuerdo a Francis y Lowe (2000) sus usos son muy variados: Combustible; alimento; estimulante, a través del consumo de bebidas alcohólicas (vinos); fuente en la elaboración de tintes naturales y curtientes para el teñido de pieles; es útil además en la elaboración de artículos de madera y para la apicultura, sin contar con sus propiedades medicinales.

Curiosidad de los estudiantes acerca de los saberes y prácticas de las comunidades indígenas

Una profesora en formación Wayuu plantea que los saberes ancestrales no se encuentran incorporados al currículo de ciencias, razón que limita su implementación en la enseñanza. Por tanto, a pesar de ser conocedora de la sabiduría ancestral, solo comparte el saber de su comunidad cuando la curiosidad de los estudiantes lo permite:

Mis estudiantes saben que yo soy wayuu, a veces les hablo de mi comunidad, de mi lengua, cuando ellos preguntan. Pero eso se da, no porque yo lo programe para mis clases, es algo más espontáneo, que se da cuando hablamos de la parte ambiental o en alguna actividad, como la del Día de la Raza. Yo pienso que una forma de rescatar la cultura wayuu o cualquier cultura indígena es a través de la apropiación y reconocimiento de los saberes ancestrales, por eso tendría que haber reformas curriculares para que en los colegios y también universidades se tengan en cuenta; así, uno como profesor, en su práctica, tendría la posibilidad de integrarlos (PCFI, No. 5, Licenciatura en química y biología, Universidad del Atlántico, entrevista colectiva).

Lo anterior reafirma la necesidad de pasar de currículos monoculturales a currículos interculturales, al tiempo que la importancia de rescatar la sabiduría ancestral de los pueblos originarios por medio de una enseñanza intercultural de las ciencias. Por tanto, las iniciativas, orientadas a una enseñanza de las ciencias con enfoque intercultural, presentan nuevos retos en relación a la formación del profesorado.

Historia de las ciencias

Respecto a la historia de la química y su relación con los saberes tradicionales, se plantea que:

En las clases de química se debe tomar elementos de la historia para que los estudiantes entiendan la evolución de un concepto. Los saberes ancestrales son realmente importantes para saber la base de la ciencia actual, hacen parte de algunas culturas y de su historia. En mi labor docente he vinculado este tipo de conocimientos (PCFI, No.1, Licenciatura en química, Universidad Distrital, entrevista colectiva).

La sabiduría ancestral y tradicional ha nutrido el conocimiento científico, por lo que de ninguna manera es descabellada la idea de construir puentes entre la ciencia y otro tipo de saberes, llegando hasta la enseñanza de las ciencias. Una nueva corriente, denominada “ciencia posnormal”, concepto propuesto y desarrollado por Funtowicz y Ravetz (1993), propone juntar la sabiduría ancestral con los conocimientos científicos de los expertos. La ciencia posnormal promueve la democratización científica en respuesta a las tendencias actuales de la posmodernidad.

Patrimonio cultural

La inclusión del patrimonio cultural, y de su relación con el conocimiento científico, es una posibilidad para asumir los desafíos de una educación científica intercultural. La ciencia y la enseñanza de las ciencias deben responder a los reclamos de aquellos pueblos que han visto históricamente suprimidos sus saberes.

En la enseñanza de reacciones químicas, desde la minería precolombina de la cultura de los Quimbaya, se incorporó los saberes ancestrales de esta comunidad, artífices de la minería. En la unidad didáctica se tuvo en cuenta el patrimonio cultural de este pueblo indígena (PCFI, No. 3, Licenciatura en química, Universidad Distrital, entrevista colectiva).

La minería y orfebrería quimbayas aportam conocimientos relevantes al campo de las ciencias. Desafortunadamente, el legado orfebre y las piezas de oro quimbayas fueron saqueadas durante la Colonia y regaladas por el gobierno colombiano a la corona



española a finales del siglo XIX; hoy en día Colombia lucha por su repatriación. Los quimbayas plasmaron su cultura y cosmovisión en los objetos de oro, poniendo en evidencia sus avances en minería, orfebrería y avanzadas técnicas metalúrgicas.

Conceptos estructurantes de las ciencias

Algunos conceptos estructurantes de las ciencias son presentados como ejemplos para relacionar el saber tradicional con el conocimiento científico. En el caso de la biología, una noción fundamental es la evolución e incluye dos visiones de mundo muy importantes: la ciencia y la religión.

Yo he integrado los saberes ancestrales en la clase de biología en el tema de evolución, teniendo en cuenta lo que saben los estudiantes y su familia. Se analizó la relación entre la ciencia y la religión, examinando con los estudiantes la teoría de Darwin y el creacionismo, ya que muchos son católicos o cristianos. Se realizaron debates partiendo de algunas preguntas y videos (PCFI, No. 4, Licenciatura en química, Universidad Distrital, entrevista colectiva).

El Darwinismo presenta una visión de la naturaleza en el contexto científico y llegó a establecerse totalmente en el ámbito académico y, por otra parte, está la cosmovisión creacionista; para algunos ambas cosmovisiones son completamente diferentes, para otros, la religión ofrece algunos elementos que refuerzan lo planteado por la ciencia. La espiritualidad indígena presenta una serie de proposiciones que experimentaron un proceso de hibridación, mestizaje o sincretismo con la colonización.

Al respecto, Cajigas (2017) trata asuntos relacionados con las ontoepistemologías indígenas, indicando que, así como ha existido una violencia epistémica, también existe una violencia ontológica, por ello alerta sobre la necesidad de un diálogo intercultural y de posibilitar una ontología relacional; así, resulta fundamental, desde una dinámica de la relación, poner en diálogo el conocimiento occidental con la sabiduría y espiritualidad de los pueblos indígenas.

Expresiones culturales como el Festival Petronio Álvarez

El estudio también trabajó alrededor de la recuperación de saberes tradicionales a través de expresiones culturales, como el Festival Petronio Álvarez.

En el Colegio hemos propuesto un “Petronsito”, un festival que emula al Festival Petronio Álvarez. Este festival de música del Pacífico reúne la gastronomía, las bebidas tradicionales, las artesanías y el vestuario afrodescendiente, permite recuperar nuestras tradiciones con los estudiantes (PCFI, No. 5, Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación, Universidad del Valle, sede Cali, entrevista colectiva).

El festival escolar retoma los saberes y expresiones de la comunidad afrodescendiente del Pacífico colombiano; un homenaje a la tradición oral que mantiene la memoria viva de su música, danza, literatura, cultura gastronómica, bebidas tradicionales, medicina tradicional, artesanías y vestuario. El festival integra diferentes voces, sonidos, olores, colores y sabores; ritmos de la región son interpretados a través de instrumentos tradicionales; allí se organizan diferentes conversatorios, presentaciones artísticas, muestras y exhibiciones. La iniciativa ha sido rescatada por Sevilla y Domingo (2017), quienes exponen su importancia durante los últimos por 21 años, así como su impacto en el conocimiento, apropiación y valoración del patrimonio cultural inmaterial de la región del Pacífico colombiano.

Huerta escolar

A través del trabajo en la huerta escolar se pueden compartir saberes tradicionales sobre las plantas:

Propusimos una huerta que denominamos “Enraízate” y ahí trabajamos la interculturalidad teniendo en cuenta saberes acerca de ciertas plantas. También trabajamos el tema de la adopción igualitaria. En la huerta escolar sembramos con los estudiantes plantas aromáticas y medicinales. Los niños seleccionaron una planta que conocían y que querían cuidar, la temática era: Adopta tu planta y cuidala (PCFI, No. 1, Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, Universidad de Antioquia, entrevista colectiva).

La huerta escolar es una posibilidad de enseñar las ciencias desde una perspectiva intercultural y resignificar los saberes ancestrales y tradicionales en la escuela. En ella se pueden fusionar los conocimientos escolares y los saberes que han recibido los estudiantes de sus padres y abuelos. Particularmente, las personas que han vivido en el campo transmiten a sus hijos saberes y prácticas tradicionales campesinas.



Pesca artesanal

Los pescadores tradicionales poseen saberes y prácticas que hacen parte de la historia de su región. La pesca artesanal en el Río Magdalena es una actividad que se ha desarrollado por siglos y ha tenido un impacto notable en la comunidad local.

Cuando hablamos de la Subienda en el Río Magdalena, hablamos de la pesca artesanal. Las personas que viven de la pesca tienen sus casas al lado del río, algunas comunidades diseñan sus casas de acuerdo al tiempo de creciente de los ríos. Esta es una mirada hacia lo tradicional, que posibilita el diálogo con lo científico. Uno en la clase podría hacer un paralelo entre la pesca industrial con la pesca artesanal (PCFI, No. 4, Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, Universidad de Antioquia, entrevista colectiva).

Generar un diálogo entre el conocimiento científico y el tradicional, en la clase de ciencias, es posible desde el estudio de las características y diferencias entre la pesca artesanal e industrial, incluyendo su impacto social, económico y ambiental. Los saberes ancestrales en la pesca artesanal incluyen una interpretación ancestral de la dinámica de los ríos y representan una herencia generacional que hoy se está perdiendo por el abandono progresivo de esta tradición en las generaciones más jóvenes.

Presencia de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas

La migración de familias hace que hoy día sea una realidad la presencia de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas en la ciudad, ligada a hechos como el desplazamiento forzado, la desterritorialización, la falta de oportunidades en el campo y la pobreza extrema. En Valledupar es común observar en los colegios oficiales estudiantes de comunidades de arhuacos, wiwas, kogis y kankuamos; por ello, los profesores deben asumir nuevos retos en sus prácticas para tener en cuenta los saberes ancestrales.

En los colegios ahora vemos estudiantes indígenas, en la universidad deberían prepararnos para esto. Yo tengo en el salón dos estudiantes indígenas y a ellos se les dificulta mucho hablar y socializar sus ideas al resto del grupo, uno de ellos aún no habla bien el español. A mí me ha tocado aprender cosas de su comunidad y buscar otras estrategias para que ellos puedan aprender y compartir lo que saben, sus experiencias (PCFI, No. 4, Licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental, Universidad Popular del César, entrevista colectiva).

Es importante incluir el desarrollo de competencias para la enseñanza de las ciencias en contextos de diversidad cultural en el plan de estudios de la licenciatura, con el fin de dar reconocimiento a la identidad y saberes de estudiantes afrodescendientes e indígenas; también es preciso conocer las políticas de inclusión de estudiantes indígenas en las instituciones educativas y revisar si el currículo plantea una enseñanza intercultural.

Ahora, frente a la inclusión de las comunidades, Campo (2018) presenta los resultados de una investigación acerca de los factores que inciden en la pérdida de identidad cultural de las etnias indígenas presentes en la institución educativa Alfonso López Pumarejo, en Valledupar, señalando especialmente agentes como la colonización, la desterritorialización y la globalización. Al tiempo, destaca la poca adaptación de estos estudiantes al enfrentar cosmovisiones y estilos de vida distintos; en la escuela se presentan enormes niveles de rechazo y burlas hacia la condición indígena, los estudiantes son tratados como si fueran personas atrasadas y los demás cuestionan sus creencias, incluso su vestuario (Campo, 2018).



Conclusiones

Los profesores de ciencias en formación inicial plantean diferentes estrategias pedagógicas para integrar los saberes tradicionales y ancestrales a la enseñanza de las ciencias. Todos los profesores en formación entrevistados en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de la Universidad del Cauca, manifestaron que vinculan los saberes ancestrales o tradicionales en su práctica pedagógica investigativa.

Los profesores en formación de los demás programas incluyen en menor proporción dichos saberes, siendo los docentes del programa de Licenciatura en Biología y Química de la Universidad de Caldas, y de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de la Universidad Popular del César, quienes vinculan este aspecto en menor grado. La relación entre el conocimiento científico y el saber ancestral/tradicional es un aspecto considerado también en algunos trabajos de grado.

Los profesores explicaron diferentes estrategias implementadas en la práctica pedagógica donde tienen en cuenta los saberes ancestrales y tradicionales y su relación con el conocimiento científico escolar. Sin embargo, manifiestan la necesidad de un cambio curricular orientado a la descolonización y el diálogo de saberes, que permita repensar la formación de profesores.

En cuanto al enfoque intercultural y la enseñanza de las ciencias, los profesores consideran vital reflexionar sobre la diversidad de saberes desde una perspectiva no eurocéntrica que permita trascender el cientificismo para recuperar el saber de comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas como formas válidas de conocer y producir conocimiento. Así, es fundamental que las instituciones educativas promuevan una enseñanza intercultural y contextualizada, que contribuya a visibilizar la naturaleza pluriétnica y multicultural del país; construir puentes interculturales desde la enseñanza de las ciencias permite trascender las fronteras culturales. En tal sentido, ésta requiere de profesores que identifiquen y establezcan los posibles cruces en las fronteras culturales del conocimiento, creando lazos entre las visiones de mundo estudiantil y las de la ciencia occidental (Aikenhead, 2002).

La inclusión de los saberes ancestrales, tradicionales y locales en la enseñanza de las ciencias busca rescatar nuestras raíces

precoloniales. Las universidades públicas y los programas de licenciatura tienen una responsabilidad social y un compromiso por la reivindicación de los pueblos originarios, comunidades campesinas y afrodescendientes de todo el país. Ello implica considerar su derecho de conservar su lengua, saber y territorio, de acceder a una educación que garantice, no ya su mero reconocimiento, sino el resurgir de su cultura. En el ámbito pedagógico universitario se debe pasar, de un enfoque multicultural, a un enfoque intercultural contextualizado que permita la reafirmación de las culturas y el intercambio cultural, favoreciendo el acceso y la permanencia de jóvenes indígenas, afrodescendientes y campesinos en los programas de formación docente.

Además de incluir una perspectiva epistemológica estrictamente occidental, la formación inicial de profesores de ciencias requiere del estudio de las epistemologías del sur u otras afines. Así mismo, la historia y filosofía de las ciencias pueden tratarse desde una perspectiva intercultural en los programas de formación del profesorado; ello contribuirá a que el futuro profesor en ejercicio integre a su práctica pedagógica el diálogo de saberes, considerando distintas epistemes, cosmovisiones y prácticas.

En tal sentido, Santos (2009) destaca que las epistemologías del Sur realizan aportes valiosos al concepto de interculturalidad al verla como diálogo de saberes. Pensar en otra epistemología es hacerlo desde otras lógicas y racionalidades, en otras prácticas y formas de conocer que han sido negadas; implica construir el conocimiento desde lo inter epistémico, dando valor a diversos saberes y a sus respectivos discursos, analizando las asimetrías que históricamente se han evidenciado en grupos étnicos y culturales identitariamente diversos.

La ecología de saberes busca la complementariedad entre diferentes tipos de conocimientos sin que exista ningún tipo de jerarquía, con el fin de evitar la violencia epistémica y el epistemicidio de los saberes ancestrales (propios) o de conocimientos distintos al conocimiento científico debido al colonialismo europeo y estadounidense.

Referencias

- Aikenhead, G. (2002). Cross-Cultural science teaching: Rekindling traditions for aboriginal students. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2(3), pp. 287-304. DOI: <https://doi.org/10.1080/14926150209556522>
- Aguado, T., y Malik, B. (2009). Intercultural education in higher education: Challenges and opportunities. *Intercultural Education*, 20(3), pp. 201-202. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675980903138426>
- Boen, P., Piñuel, L., Zubillaga, F., Dalzotto, D., y Sharry, S. (2017). Revalorizar el Saber Ancestral: Una experiencia de extensión con nuestros adultos mayores. *Revista Facultad de Agronomía de la Universidad de la Plata*. Número Especial, Extensión rural, pp. 87-96.
- Cajigas, J. (2017). Ontoepistemologías indígenas. *Tabula Rasa*, No. 26, pp. 123-139.
- Campo, O. M. (2018). *Factores que inciden en la pérdida de identidad cultural de las etnias indígenas presentes en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de Valledupar*. Tesis de pregrado, Licenciatura en Etnoeducación, no publicada, Universidad Abierta y a Distancia, Valledupar.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Fernández, M., Torres, E., y García, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena Yaqui. *Perfiles educativos*, V. 38, No. 152, pp. 109-127. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.152.57599>
- Francis, J. K., y Lowe, C. (2000). *Bioecología de árboles nativos y exóticos de Puerto Rico y las Indias Occidentales*. Washington: United States Department of Agriculture, pp. 148-151.
- Funtowicz, S., y Ravetz, J. (1993). Science for the post-normal age. *Futures*, 25(7), pp. 739-755. DOI: [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(93\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0016-3287(93)90022-L)
- Gómez, G., Galindo, A., García, A., y González, L. (2014). Enseñanza de la evolución desde una perspectiva intercultural dialógica. *Revista Citecsa*, Vol. 5. No. 8, pp 66-78.
- Leeman, Y., y Ledoux, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14(3), pp. 279-291. DOI: <https://doi.org/10.1080/1047621032000135186>
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: Análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, V. 22, pp. 67-8. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564010790935240>
- MEN. (1994). *Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Obtenido desde http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-338720_documento_final.pdf
- Molina, A. (2017). Algunas aproximaciones a una perspectiva intercultural: Entre discursos generales de la educación y específicos centrados en la naturaleza de lo que se quiere enseñar. *Tecné, Episteme y Didaxis*, No. 42, pp. 7-21.

- Molina, A., y Mojica, L. (2013). Enseñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(12), pp. 37-53.
- Molina, A., Mosquera, C., Utges, G., Mojica, L., Cifuentes, C., Reyes, D., y Pedreros, R. (2014). *Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Universidad Distrital, Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Molina, A., y Utges, G. (2011). Diversidad cultural, concepciones de los profesores y los ámbitos de sus prácticas. Dos estudios de caso. *Revista de Enseñanza de la Física*, 24(2), pp. 7-26.
- Mortimer, E., y El Hani, C. (2014). *Conceptual Profi les a theory of teaching and learning scientific concepts*. Springer.
- Ohshima, T., Tamura, T., y Sato, M. (2007). Influence of pulsed electric field on various enzyme activities. *Journal of Electrostatics*, No. 65, pp. 156-161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.elstat.2006.07.005>
- Peña, C. M. (2014). Conocimiento escolar y saberes campesinos. Encuentros y desencuentros en la escuela rural. *Praxis educativa*, No. 15, pp. 103-123. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.103-123>
- Rodríguez, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista de la facultad de artes y humanidades, Universidad Pedagógica Nacional*, No. 16, pp. 1-34.
- Sánchez, O. (2017). Educación propia, etnoeducación e interculturalidad. ¿Por qué no permitir una autonomía radical a quienes al menos no han acabado con el planeta? *El Tiempo*. Obtenido desde <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/oscar-sanchez/educacion-propia-etnoeducacion-e-interculturalidad-oscar-sanchez-86832>
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, CLACSO.
- Santos, G. (2014). Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. *Interacções*, No. 31, pp. 28-53.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 9-13.
- Sevilla, M., y Domingo, F. (2017). *Guía (incompleta) al Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez, 1997-2016*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano, pp. 1-142.
- Scarpetta, L. (2017). Reconocimiento fitoquímico y etnobotánico de *Erythroxylum coca* en la población Nasa del Departamento del Cauca, Colombia. *Revistas Unilibre*, 14(1), pp. 21-46.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, p. 52.
- Yuen, C. Y. (2009). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, pp. 1-10.





Orientador(a) escolar. Más que un pedagogo/a. ¿Un cambio de Paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones

SCHOOL COUNSELOR MORE THAN A PEDAGOGUE
¿A change of Paradigm? Or just a change in our Functions

CONSELHEIRO ESCOLAR MAIS DO QUE UM PEDAGOGO
Uma mudança de Paradigma? Ou apenas uma mudança em nossas Funções

Carlos Borja

Carlos Borja¹

¹. Psicólogo, Universidad Católica de Colombia; Orientador Escolar, Colegio INEM de Kennedy; correo electrónico: cborja@educacionbogota.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2149>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

¿Orientar tiene que ver actualmente con la pedagogía, con la educación, con lo académico? El verbo “Orientar”, que nos guía, ha cambiado desde el ser y el actuar, transformando mi cargo: “Docente Orientador Escolar”; le ha sumado conceptualizaciones colombianas que le dan un significado diferente y propio para Latinoamérica y, quizás, para el mundo. Categorías nuestras, basadas en la realidad, en lo contextual de las escuelas, que trascienden fronteras conceptuales e imaginarias sobre nuestro quehacer en instituciones educativas públicas, alcanzando la comunidad e impactando la sociedad.

Palabras clave:

Docente orientador, orientar, orientación educativa, orientador, asesor escolar, psico-orientador.

Abstract

"TO ORIENTATE" ¿Does currently have to see with pedagogy, with education, with academics? The verb -to Orientate- that guides us, has changed from being and acting, transforming my occupation: "School Counselor Teacher", adding Colombian conceptualizations that give it a different and proper meaning, for Latin America and perhaps the world. Our categories, based on reality, contextual in Schools and transcending conceptual and imaginary frontiers about our work, in Public Educational Institutions, reaching the community and impacting Society.

Keywords:

Counselor and School Consultant, Counselor Teacher, Educational Orientation, Psycho-Counselor, To Orientate.

Resumo

"ORIENTAR" ¿Atualmente tem a ver com pedagogia, com a educação, com o acadêmico? O verbo -Orientar- que nos guia, mudou na forma de ser e de atuar, transformando minha posição: " Professor Conselheiro Escolar", acrescentando conceituações colombianas que lhe dão um significado diferente e adequado para a América Latina e talvez para o mundo. Nossas categorias, baseadas na realidade e no contexto das Escolas e transcendendo limites conceituais e imaginários, sobre o nosso trabalho, em Instituições de Educação Pública, atingindo a comunidade e impactando a Sociedade.

Palavras-chave:

Conselheiro e Consultor Escolar, Orientação Educacional, Orientar, Professor Conselheiro, Psico-Conselheiro.



Introducción

La Orientación y Asesoría Escolar, cargo creado como “Servicio de Orientación y Asesoría Escolar” por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, mediante la Resolución 1084 (26 febrero de 1974), se planteó para establecimientos educativos oficiales, considerándolo el medio más indicado para llevar a cabo la tarea de prevención primaria de enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas que, para entonces, alcanzaban altos índices.

Cuarentay cinco años después, orientadores escolares posesionados, desde octubre de 2011 en adelante, nos sintonizamos con quienes ya venían desarrollando esta labor en las instituciones educativas, uniéndonos entre la “dispersión”, “heterogeneidad” y “disparidad” (Hernández, 2018) propias de nuestros diferentes pregrados, posgrados, especialidades, experticias, maneras de trabajar y hasta filosofías de vida, así descubrimos que compartíamos prácticas comunes entre tantas diferencias, que nos conectaba un sentir: ¡Ser orientadores y orientadoras!

La interacción entre “Estatutos” (2277 y 1278) fue agrupándonos como “bola de nieve” y llegamos a conformar un entramado de comunicaciones (mensajes, llamadas, redes sociales y base de datos) que se transformó en una poderosa red donde circulan archivos, documentos, temas en aula, propuestas pedagógicas, instrumentos, formatos, test inéditos y diversos escritos, investigaciones, proyectos escolares, protocolos de casos, problemáticas y mil situaciones; con análisis, discusiones, argumentos, posturas, apreciaciones, reflexiones, conceptos y saberes especializados que ameritaban su conservación en correos electrónicos personales o institucionales (*Figura 1*).

Surgió así un vínculo fraternal, intangible, pero materializado allí, el cual ha fortalecido nuestra comunidad como grupo multidisciplinario articulado desde lo público; un singular colectivo con dinámicas particulares, incomparable a las actividades de otros países, pues, a pesar de la poca modestia, es posible afirmar que no hay grupos similares en su esencia, sinergia y evolución, por lo que, gracias a los viajes, ha sido posible conformar RELAPRO², la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación.

² Más información ver: <http://redorientadoresprofesionales.blogspot.com/>

Figura 1. Algunas cifras desde el intercambio de correos sobre temas de orientación

Miércoles 23 noviembre 2011	119
Orientadores/as de Usme	171
Orientadores/as u otros (Distrito)	2.022
Cundinamarca	255
Otras regiones del país	487
Nombrados (según el MEN, 2016)	4.343

Nota. Usme fue el primer grupo de trabajo y gradualmente se vincularon otras localidades de Bogotá, luego Cundinamarca y las demás regiones, hasta la actualidad. Fuente: Borja (2016a)

Ha sido tal la frecuencia de interlocuciones que, desde lo colectivo, se han dado aprendizajes, experiencias, nuevos trabajos, problemas de investigación, acuerdos, publicaciones, rutas de acción y actuaciones novedosas en las escuelas, conformando un cúmulo de conceptos tan valiosos y especializados que son la meta de cualquier grupo académico, lo que nos convierte en una comunidad de conocimientos desde la orientación escolar (Gaviria, 2015). Si cada quien escribiera, sistematizara y documentara rigurosa y metodológicamente lo que hace, tendríamos una gran enciclopedia de la orientación educativa.

Además de la producción/creación de conocimientos propios y situados en contextos educativos, desde la ética del cuidado (Arango y Molinier, 2011; Castiblanco, 2018) somos una comunidad de cuidado y auto-cuidado (Borja, 2016a). En esta múltiple labor, ciertas competencias y cualidades intrapersonales son referente descriptivo para la redefinición de la práctica educativa y pedagógica del docente orientador, algunas son tomadas del Acuerdo 151 de 2010 (CNSC, pp. 4-5) y de los criterios establecidos en la Resolución 15711 de 2015, que se corresponden con los criterios para la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo ECDF (MEN, 2017).

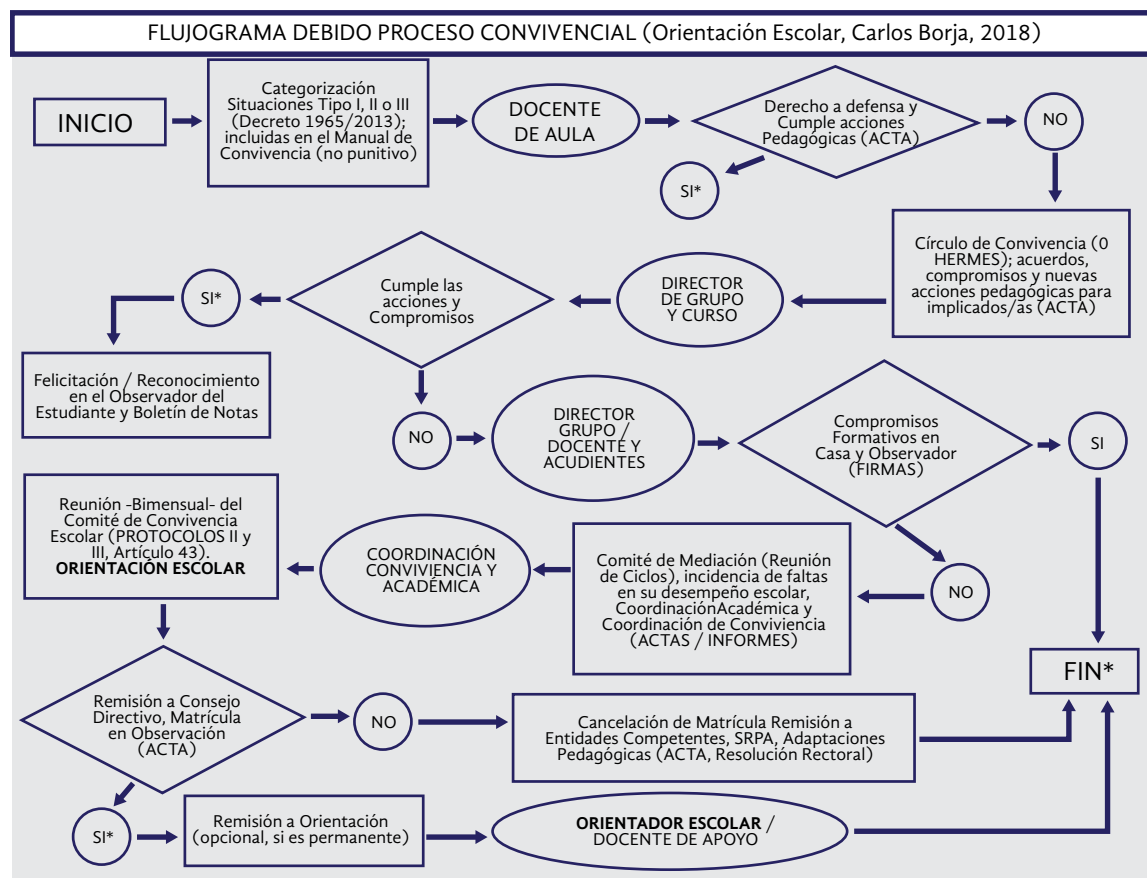
En Colombia, además de nuestra Red Internacional de Orientación 3.0, la Universidad Pedagógica Nacional creó la Red Nacional de Orientadores Educativos (RENOE)³; en España se destaca el Colectivo Orienta y Orientadores en Red; en Costa Rica, el Colegio de Profesionales en Orientación de Costa Rica (CPO); en Chile, el Colegio de Orientadores Educativos (COE); en Uruguay, la Red de Orientadores del Uruguay (ROU); en México la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO); en Argentina, la Red de Orientadores y Asesores Educativos; y en Estados Unidos la American School Counseling Association (ASCA, donde pagas

membrecía). Por su parte, Brasil atravesó por momentos en que los orientadores no tenían claridad sobre su verdadera función, arrastrando una imagen negativa de la profesión adquirida tiempo atrás, lo que daba lugar al oportunismo político (Pascoal, Costa y Aparecida, 2008).



³ Se puede consultar en: <http://reoe.pedagogica.edu.co/>

Figura 2. Propuesta desde el área de orientación escolar sobre el debido proceso convivencial, con base en la Ley 1620 de 2013, para que se incluyera en el manual de convivencia, ajustada a los procesos en cada colegio



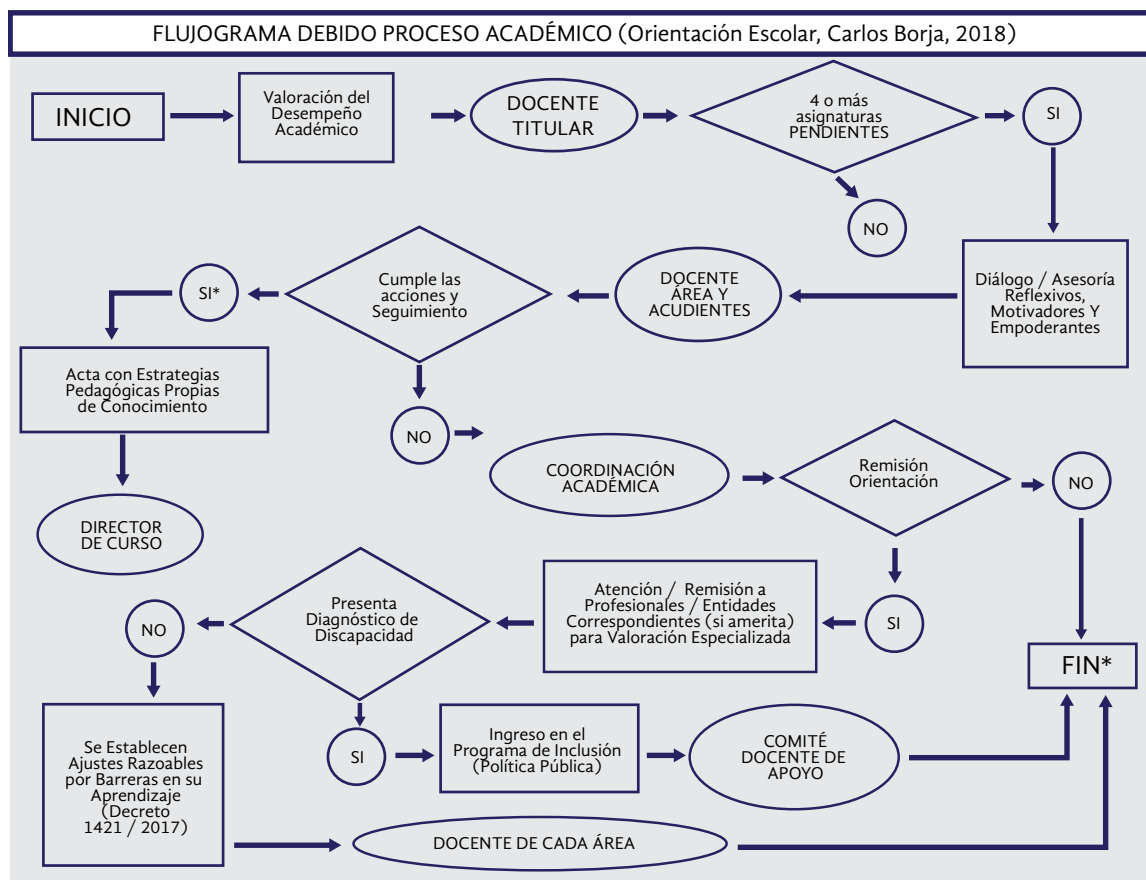
Nota. Fuente: Borja (2018).

Apoyándose en las TIC, las perspectivas de trabajo de la red apuntan a compartir e intercambiar experiencias, participar en eventos académicos, foros educativos, simposios, congresos, coloquios y seminarios, y visibilizarse como gremio (pasamos ya de 5.000⁴), incidiendo en la educación nacional, apoyando los estamentos de la comunidad educativa y buscando consolidar y fortalecer nuestra Red de Docentes Orientadoras y Orientadores apasionados por la investigación “OrientaRed”, concepto gestado en 2015 como

contribución al empoderamiento del rol de los orientadores y la orientación escolar (Borja, 2016a), pues aunque no es una profesión en este país, está desempeñada por profesionales de diferente formación académica.

⁴ De acuerdo con cifras del MEN, y sumando el Concurso 339 a 425 para docentes y orientadores de la CNSC en 2016, que ha estado nombrando hasta la actualidad en los diferentes departamentos en que abrió convocatoria.

Figura 3. Debido proceso académico propuesto desde orientación escolar, con recomendaciones establecidas en la Ley 1421 de 2017, para ser incluido en el manual de convivencia, ajustado a las dinámicas académicas de cada colegio



Nota. Fuente: Borja (2018a).

Hay tres escenarios en los cuales la labor del docente orientador escolar cobra mayor importancia: Uno institucional, como consultor pedagógico para promover ambientes propicios y la implementación del PEI; uno académico, como apoyo al aprendizaje efectivo; y uno psicosocial comunitario, como promotor de la convivencia ciudadana (MEN, 2012, p. 12; Delgado, 2018). En dichos escenarios se valora la experiencia, compromiso, conocimientos y saber de cada orientador, reconociéndole como actor estratégico para alcanzar objetivos, fortaleciendo y potenciando el trabajo (Carrera, López, Matías y Santamaría, 2016).

Desde Orientación se vienen adelantando todos los temas escolares, no solo de atención individual (Hernández, 2017), asesoría vocacional y sexualidad (Amaya, 2019), sino, además, desde una posición como principal agente de “cambio y apoyo” (Amber y Martos, 2017, p. 434) para la implementación de mecanismos que permitan mejorar los debidos procesos de convivencia escolar y, desafortunadamente, jurídico-penales (Borja, 2015); además, apoya los desempeños académicos (Barrera, Chaux y Trujillo, 2015) y de aprendizaje (Figuras 2 y 3), por medio de la aplicación de métodos de investigación social y pedagógica, que resultan en instrumentos

de aplicabilidad para prevenir y mitigar situaciones que alteran las relaciones armónicas de la comunidad de aprendizaje (SED, 2013, pp. 3-4); solo hace falta que cada quien documente sus acciones/prácticas y las sistematice siguiendo cierto rigor escritural (Borja, Brunal y Osorio, 2018).

Histórica orientación, brevemente

La Orientación Escolar, revisada históricamente por varios autores (Batalloso, sf; Bisquerra, sf; Quintero y González, 1994; González, 2013; González, Hurtado, Meza, Pérez, Salcedo y Sandoval, 2018; Monroy, 2017), que se suman a algunos hitos recientes (Gaviria, 2015), podría considerarse tan remota como el mismo género humano. Su finalidad es ayudar (Gamboa y Sainea, 2017) a vivir de manera más fructífera.

Como actividad organizada y planificada, la orientación en Colombia comienza en el siglo XX y algunas normas pueden dar testimonio de su existencia a lo largo de las décadas. En los años veinte empieza a generalizarse el uso de términos como “Orientación Educativa” o “Profesional” (Congreso de la República, 1994) y “Vocacional” (Mosquera, 2002a, 2002b; Castañeda y Niño, 2005; Brunal, 2014); desde allí, en los años sesenta la palabra “Vocación” se sustituye por el concepto de “Carrera”, en el sentido de la secuencia de roles de una persona durante toda su vida y, ya en los 90, la tendencia gira hacia programas comprensivos que proponen “potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida, mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos” (Bisquerra, 2006, p. 10). De unos años para acá la inclinación es hacia lo pedagógico, lo académico y lo escolar, con la denominación de “Docente orientador” u “Orientador escolar” (MEN, 2010), como es reconocido actualmente por parámetros como la Resolución 15683 de 2016.

En tal sentido, hay gran cantidad de normas y jurisprudencia que definen el lugar del orientador en la actualidad, bien documentadas por autores como Mosquera (2013) o Monroy (2017), y complementadas por Borja (2019b); ello se suma a un listado oficial de funciones y competencias planteados desde la CNSC (2010) o el MEN (2014), y a situaciones y casos atendidos en los planteles educativos, discutidos, sistematizados en las mesas locales de Bogotá, divulgados y publicados por la SED (2013, 2016 y 2018). En la actualidad existen procesos de sistematización y visibilización de experiencias exitosas que contribuyen al desarrollo humano, la construcción de la paz, la ciudadanía y la

convivencia desde lo escolar, sin olvidar lo sindical⁵ y laboral, con aplicabilidad a nuestra realidad, impactando en la construcción de políticas públicas educativas.

Sin embargo, la historia la orientación nacional quedaría incompleta si se olvidara el aporte de los INEM (Escobar, 2019), que se remonta a 1973, cuando el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que en ese entonces contaba con una sección de orientación psicopedagógica, publicó el Manual de Orientación y Consejería como guía para los orientadores que se desempeñaban en los colegios dependientes del MEN; en ese año los orientadores del INEM de Kennedy crearon y publicaron la primera *Revista Colombiana de Orientación y Consejería Escolar* (Mosquera, 2013, p. 14).

Por su parte, autores como Molina (2002), Mosquera (2013), Monroy (2017), y González, *et al.*, (2018), documentaron antecedentes históricos de la orientación nacional que resultan muy parecidos en tiempo y rasgos a los dados en España (Parras, Madrigal, Redondo, Vale, y Navarro, 2008); lo cual se ha constituido en ícono para quienes nos interesamos por nuestras raíces, al explicar el origen del actual sentido, imaginario y limitado, de la orientación como área de atención casi que terapéutica e interventiva (Borja, 2019a).

Dicho imaginario puede rastrearse hasta el término “Psicoorientación⁶” o “Psicoorientador”, como todavía se autodenominan colegas en distintos lugares del país, incluso en Bogotá; así se reconoce a quienes ejercen la labor en sus contextos escolares. Algunos estudiaron psicopedagogía y aparecen así nombrados en su resolución, llegando a una actual equivalencia con el término de “Orientador escolar o Educativo”. Lo cierto es que su connotación y uso tradicional fue atribuido a quienes eran nombrados como consejeros escolares en los años 70 (Escobar, 2019), que para entonces cumplía funciones y actividades diferentes a las que ahora hacemos quienes nos desempeñamos en esta compleja, pero indispensable labor.

La “Psicoorientación”, término que se extendió hasta la psicología, se unió con la licenciatura en psicopedagogía, dando como resultado el “Consejero escolar”, que reúne el saber pedagógico y psicológico (Escobar, 2019) y fue considerado por años como quien ejerce una actividad puntual, privada y confidencial, enfocada solo a la orientación vocacional, profesional y socio-

⁵ Creado en 2017, AsoOrientadores Sociales Colombianos es el sindicato nacional de Orientadores y Orientadoras; es posible consultar al respecto: <https://www.facebook.com/orientadores.sociales.16>

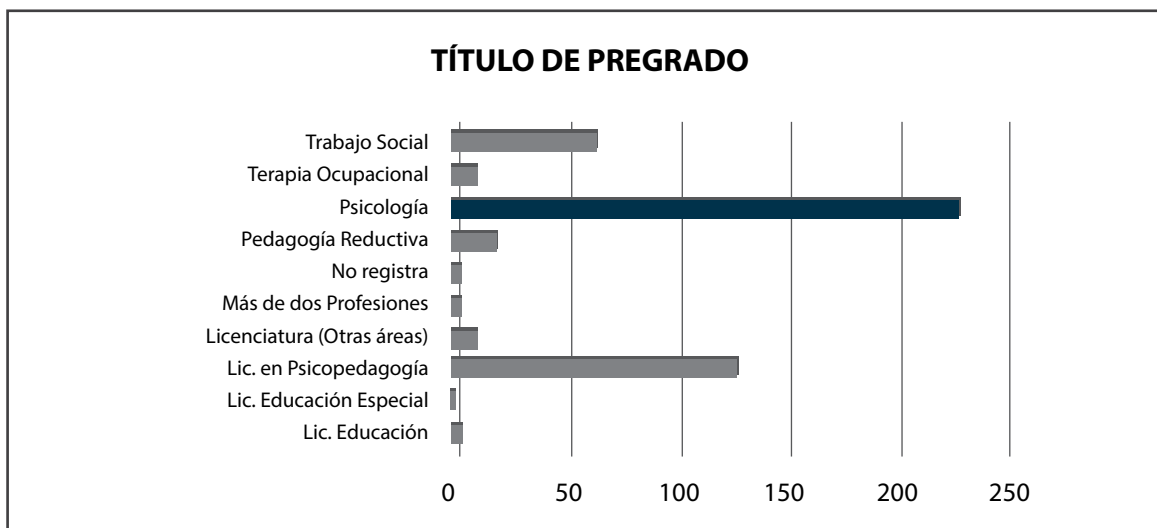
⁶ La División Especial de Enseñanza Media Diversificada del MEN publicó, en 1979, el documento *Fundamentos del Rediseño Curricular para la Enseñanza Media Diversificada*, en el cual presentó el nuevo manual para el ejercicio de la Psicoorientación Escolar, como es denominada a partir de este rediseño (Mosquera, 2013, p. 16).

ocupacional. Como ocurre en muchos países con orientación educativa, ésta se dirigía a la atención individual en consulta, casi que exclusivamente como consejería estudiantil, derivada de su origen inglés en el término “*Counselor*” (Tyler, 1953; Super, 1955; Byrne, 1963; Patterson, 1967; Whiteley, 1984; Rodríguez, 1993; Krumboltz y Kolpin, 2003; Matas, 2008; Sanchiz, 2009; Quintero y González, 1994; Schellenberg, 2018), pero su concepción actual es la de “orientación integral”, que sustituye el esquema tradicional y reduccionista que la limita a un “servicio público” (Vuelvas, citado por Gamboa y Sainea, 2017), ¿malentendida solo como un derecho fundamental? (Osorio, 2018).

Estas funciones “públicas”, propias de la psicoorientación, se referían a labores como: “Asesoría psicopedagógica a los educadores; la identificación estadística de los problemas comunes sobre la conducta y los problemas de aprendizaje en el plantel”

(González, *et al.*, 2018); “servicio” creado en los establecimientos educativos para ser realizado por quien ejerce la psicología, los colegios privados así la denominan y contratan hoy, partiendo de otro imaginario cuyo origen se remonta, desde el área de la salud, a la intención clínica-terapéutica (Hernández, 2017, p. 5), con atención exclusiva a estudiantes con dificultades psíquicas/psicológicas y desde una relación terapéutica o mero servicio de información profesional (Molina, 2002; Hernández, 2017), quizás porque la mayoría de orientadores escolares somos psicólogos (Figura 4), antes que por el fin educativo y pedagógico que hoy es esencia de nuestro cargo, ratificado en el Acuerdo 151 (CNSC, 2010) y la Resolución 15683 de 2016, que definen nuestras funciones, junto a normas más recientes (Borja, 2019b), unificando a nivel nacional el término y cargo de “Docente orientador escolar”.

Figura 4. Profesiones de las y los orientadores que trabajan actualmente en las instituciones educativas distritales de Bogotá



Nota. Fuente: Mesa Distrital de Docentes Orientadores (2019)

Así, en el contexto colombiano, se exigía que la orientación educativa (Ortiz y Rodríguez, 1996) se realizara grupalmente por los profesores (Ayala, citado por Molina, 2002), viéndola como función adicional a la docencia (Decreto 1850 de 2002); al tiempo, se establecieron nuevas disposiciones para los orientadores en las instituciones educativas (Decreto 3020 de 2002), definiendo que la orientación no era solo un trabajo individual de oficina, sino que

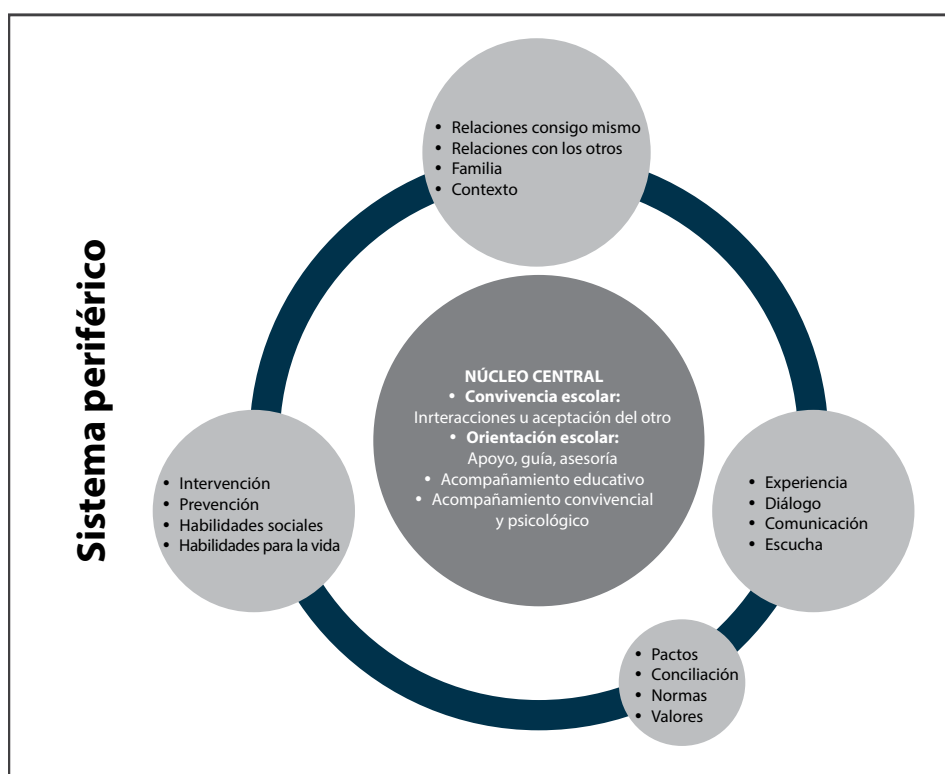
abarca: “aspectos curriculares y de docencia, ha de incidir en el currículum como modo de prevenir los problemas individuales, y no limitarse a la intervención psicopedagógica ni hacerlo en solitario o al margen del profesorado” (Cutanda y González, 2015, p. 307); es decir, una labor interdisciplinar que da alternativas de solución, actualmente, con sentido pedagógico y convivencial (Delgado, 2018).

Qué significa “Ser” docente orientador hoy

Hoy, la orientación educativa ve al Docente Orientador desde diversas perspectivas (Molina, 2002; Guarín, 2013), como agente/líder educativo (Martínez, Krichesky y García, 2010; Amber y Martos, 2017), mediador (Borja, *et al.*, 2018) comprometido con

la escuela que colabora con los docentes de aula apoyando el desarrollo integral estudiantil, en estrecho vínculo con el equipo directivo, mientras promueve la innovación en la práctica diaria (Castro, 1985; Pascoal, *et al.*, 2008; Martínez, *et al.*, 2010), sin caer en la “pedagogización” de la psicología y su epistemología (Hernández, 2017).

Figura 5. Representaciones sociales sobre la Orientación Escolar



Nota. Fuente: Delgado (2016)

En tal sentido, Delgado considera que lo anterior implica una necesaria relación con la convivencia (Figura 5), que evidencia cinco tipos de representaciones sociales: a) Como guía que da parámetros, consejos y pautas de direccionamiento; b) Como acompañamiento, enlazando y de la mano con los procesos; c) Como detección preventiva de aspectos convivenciales; d) Como intervención de problemas personales, familiares y sociales; y e) Como apoyo para fortalecer las debilidades y potencialidades (2018,

p. 108). Todo ello permite trascender fronteras conceptuales e imaginarias sobre nuestro quehacer en las instituciones educativas, alcanzando la comunidad e impactando la sociedad.

Por otra parte, además de estas actividades desarrolladas en lo cotidiano del trabajo, la orientación escolar, en esta incesante búsqueda por transformar y transformarnos, desde un enfoque histórico hermenéutico, anhela trascender el quehacer diario a

través de la praxis investigativa y educativa, para comprender, valorar y cualificar la comunidad educativa. Pero cumplir este propósito implica una formación continua en investigación social y pedagógica, apostando al posicionamiento y empoderamiento del orientador escolar, que se sumará al sentimiento de autonomía e independencia intelectual, para llegar al adecuado cumplimiento de nuestras funciones (Russell, 2011); así, tiene sentido recordar que se investiga con el objeto de caracterizar la población, indagar sobre temáticas e implementar programas y proyectos cuyos resultados deben ser sistematizados, para construir conocimientos que nutran el campo conceptual de la Orientación Educativa (Gamboa y Sainea (2017).

Como investigadores, los orientadores diseñamos procesos, protocolos, unificamos posturas, discutimos, analizamos y reflexionamos sobre la escuela, sus actores y políticas educativas, al tiempo que nos vemos como sujetos de investigación participantes (autoetnografía) de nuestro quehacer y rol (Carbajal, 2012; Sandoval, citado en González, *et al.*, 2018), inmersos en el mundo de la escuela, solucionando casos particulares y contribuyendo en la deconstrucción positiva del país a través de propuestas sustentadas desde la investigación, la agremiación, lo colectivo,

la asociación libre o espontánea y el sindicalismo, luchando por reclamar y mantener los derechos laborales de nuestra profesión.

Resignificando la Orientación Educativa desde la investigación en el ámbito escolar

Pensando en qué tanto saben los orientadores sobre orientación, escuela y pedagogía, hemos desarrollado y compilado este trabajo colectivo permanente, que ha llevado a la consolidación de propuestas alternativas, aportando a la deconstrucción y reconstrucción de las comunidades escolares, atendiendo las realidades de la escuela de hoy, que exige una constante evolución y transformación. Gracias a esto, hemos adquirido experiencia y dominio de orden multidimensional y multiparadigmático, mitigando las consecuencias personales, familiares y sociales implícitas en las situaciones de riesgo que enfrentan niñas, niños y adolescentes, mediante estrategias, herramientas, instrumentos, programas, rutas, protocolos y acciones pedagógicas, entre muchas propuestas materializadas en nuestro *Drive*⁷, el cual es compartido a manera de caja de herramientas o repositorio digital con orientadores escolares en Colombia (*Figura 6*).

Figura 6. Drive en Google que, en diferentes carpetas, contiene compilaciones de las situaciones y problemáticas recurrentes y similares en todas las instituciones educativas del país



Nota. Fuente: Borja (2019).

⁷ Es posible complementar la información desde <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0ByGQe1z7Xe65QjZEM2RlaGFwVXVM>

La acción del docente orientador en la vida escolar no se limita a describir su conocimiento adquirido y a aplicarlo en las actividades educativas, sus acciones cobran importancia porque se dirigen a las necesidades estudiantiles, reconociendo la trascendencia de interactuar directamente con el alumno, su familia, el cuerpo docente, los directivos y la comunidad (Pascoal, *et al.*, 2008, p. 110; así, la labor del orientador que se convierte en una acción de:

Prevención y de promoción de cara a evitar el fracaso escolar, detectar las dificultades en el aprendizaje, contribuir a una mejora psicológica y afectivo-social del estudiantado, ayudando a las familias a redirigir la educación del menor de edad con base en principios y derechos, hacia una educación en igualdad, justicia, protección y atendiendo a sus necesidades (Paredes, 2019).

La orientación escolar va en esta dirección, de la individualidad filosófica, observacional e investigativa, a las acciones socio-comunitarias en cada territorio, localidades y regiones, es decir, del cambio personal al cambio social, transpersonal, con acciones en las comunidades académicas; exigiendo la capacidad fenomenológica, intersubjetiva⁸, para darle significado a lo que “yo hago”, describiendo el sentido que damos al mundo escolar, al aula, con los estudiantes, quienes también describen y dan sentido fenomenológico a su escuela (Borja, 2017), conceptualizándola como sitio, lugar, entorno y momento en que viven en las instituciones educativas, y fuera de los salones, con sus prácticas, costumbres y hábitos (el “*habitus*” de Bourdieu, citado en Martínez, 2017; o el “campo” de Lewin, 1951).

Esta orientación como “agenciamiento escolar”, incluye una postura filosófica/epistemológica donde el término “Agencia”, aplicado

a la comunidad escolar, no estática, y a la educación pública, se convierte en acciones políticas de sus integrantes (Arendt, citada en González, 2018); la agencia es una posibilidad de crear categorías propias y nuevas con diversos elementos, generando modelos particulares útiles a los intereses de las comunidades académicas, entonces el sujeto (estudiante, acudiente, docente, directivo, orientador escolar) es capaz de promover algo nuevo en la escuela: La libertad como capacidad de “poder hacer” (Aguilera, 2010).

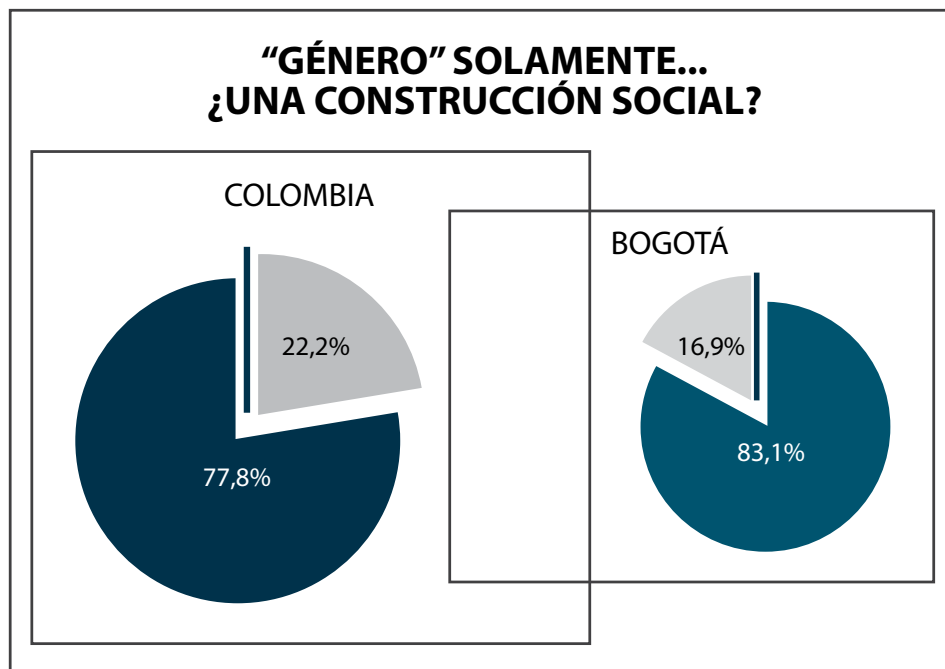
Lo anterior hace necesario el dominio conceptual y metodológico de aspectos esenciales del desarrollo humano, definición de criterios, pautas, instrumentos, estrategias de evaluación, diseño de planes y programas que den cuenta de los fenómenos de la cultura del niño, niña y adolescente en toda su complejidad (perspectiva interdisciplinaria), intentando interpretar e intervenir en el desarrollo de los procesos individuales y educativos escolares. Características que deben formar parte de perfil del docente orientador, evidenciadas en las competencias propias del ejercicio de su labor/gestión dentro de la institución educativa (MEN, 2013 y 2014), y en su apoyo académico, sin descuidar su salud psíquica/mental (Castiblanco, 2018; Borja, 2018d).

Una resignificación que tiene la mirada femenina; desarrollada, construida, pensada, afrontada, conceptualizada y vivida, fenomenológica y experiencialmente, por las mujeres (Figura 7). Hecho que les implica una determinada visión, postura y pensamiento (cognición situada) de esta profesión en Colombia, con su manera específica de hacer orientación educativa; eso sí, aún con la deuda de sistematizarla para reconocer su impacto y alcances presentes y futuros, desde el género femenino, en nuestra sociedad (Borja, 2018c).



⁸ En términos de lo que Beltrán (2018) entiende de Husserl o Derridá.

Figura 7. Distribución evidente por género entre las orientadoras y orientadores de todo el país y Bogotá



Nota. Fuente: Brunal (2018)

Orientar desde la pedagogía (Reflexionando...)

Contextualizados ya con las normas/legislación que promueven y alientan hacer investigación (Borja, 2016b), el siguiente paso es analizar y discutir, en pequeños o grandes grupos, las posibilidades reales, no solo hacer investigación en las escuelas desde la orientación escolar, sino sistematizarlas y publicarlas en revistas especializadas, generando conocimientos epistemológicos y pedagógicos, impactando la comunidad escolar (Gamboa y Sainea, 2017), y la misma orientación escolar.

Con el trabajo investigativo y su publicación ganaremos empoderamiento en todo el país y en Suramérica, logrando apoyo económico permanente, permisos en tiempo -comisiones de estudio-, maestrías y doctorados que se ajusten al quehacer de la profesión, pues los pocos que existen no aciertan con nuestra cualificación (Borja, 2018a⁹; Calderón y Hernández, 2018); así

será posible continuar investigando desde la escuela, una práctica necesaria del orientador escolar que promueve el reconocimiento y visibilización, con ella se logrará una mayor incidencia en la reformulación de una evaluación de desempeño y de ascenso (ECDF¹⁰: Evaluación Docente de Carácter Diagnóstico Formativa).

Así mismo, es fundamental dedicar tiempo a la formación permanente (Carrera, *et al.*, 2016, p. 15), y a debates de orientadores en “Mesas Estamentales¹¹” en las cuales, como hemos hecho con otros profesionales en foros, congresos, coloquios y encuentros académicos, pensaremos la orientación, en los países de la región y del continente; por ello, un propósito de nuestra Red de Orientadoras

de Orientadores y discutida con la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación del Distrito Capital.

¹⁰ Es posible consultar los documentos de apoyo en: <http://plataformaecdf.icfes.gov.co/>

¹¹ Como establece el Decreto 293 de 2008 para Bogotá, que estructura el Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa, los consejos consultivos locales y las mesas locales de política educativa, incluyendo la de orientación.

⁹ “Programas Plausibles para Orientación Escolar”, compilación nacional construida el 24 de septiembre de 2018 en un documento inédito, compartida en la Red

y Orientadores Investigadores 3.0¹², es: “Investigar, orientar, transformar, de la escuela a la sociedad. Pensándonos la educación y el colegio desde la orientación escolar” (Borja y Hurtado, 2017), desde lo filosófico y lo pedagógico, reflexionando sobre temas como: ¿Quién orienta a un orientador? (Borja, 2018, retomando a Guarín, 2013); ¿Con la población actual y los cambios en la pedagogía, cuál debe ser el perfil del orientador escolar?, o ¿Es la orientación una práctica pedagógica?; ¿Es la orientación escolar un Derecho Humano? El orientador educativo brinda a los estudiantes un servicio “psicosocial, personal y sistemático”, para ayudarlos a conocerse a sí mismos, sus posibilidades, limitaciones, gustos académicos y la actividad futura que quieran ejercer, estando informados en todo momento sobre su situación personal y entorno, de tal forma que puedan tomar decisiones y alcanzar el máximo desarrollo social, académico y político, dando lugar a la transición natural del niño participativo al ciudadano libre y autónomo (Paredes, 2019).

Todo ello, considerando los desconcertantes cambios socioculturales, en roles y dinámicas en las familias actuales, los novedosos modelos de conducta y análisis del comportamiento, basados en datos digitales obtenidos de las redes sociales, la actitud, el enfoque, postura y sentido de la escolaridad de niños y jóvenes ante la educación, el estudio y el conocimiento tradicional. Así, antes que un “servicio” (Gracia, Martínez, Osorio y Pinzón, 2007; González, et al, 2018), se propone conocer los “Orientantes” (Brunal, 2018) a través de la investigación escolar (Nieto y Botías, 2000).

El faro -y la brújula- metáforas vivas de las y los orientadores escolares (desde la hermenéutica analógica). Guiando, acompañando, iluminando, mostrándonos en toda Latinoamérica, y el mundo, hacia donde avanzar... Porque el Sur, ¡¡¡Es el Norte!!! (Borja, 2019)



¹² Al respecto, es posible consultar en: <https://www.facebook.com/groups/CarlosBorja/>

Referencias

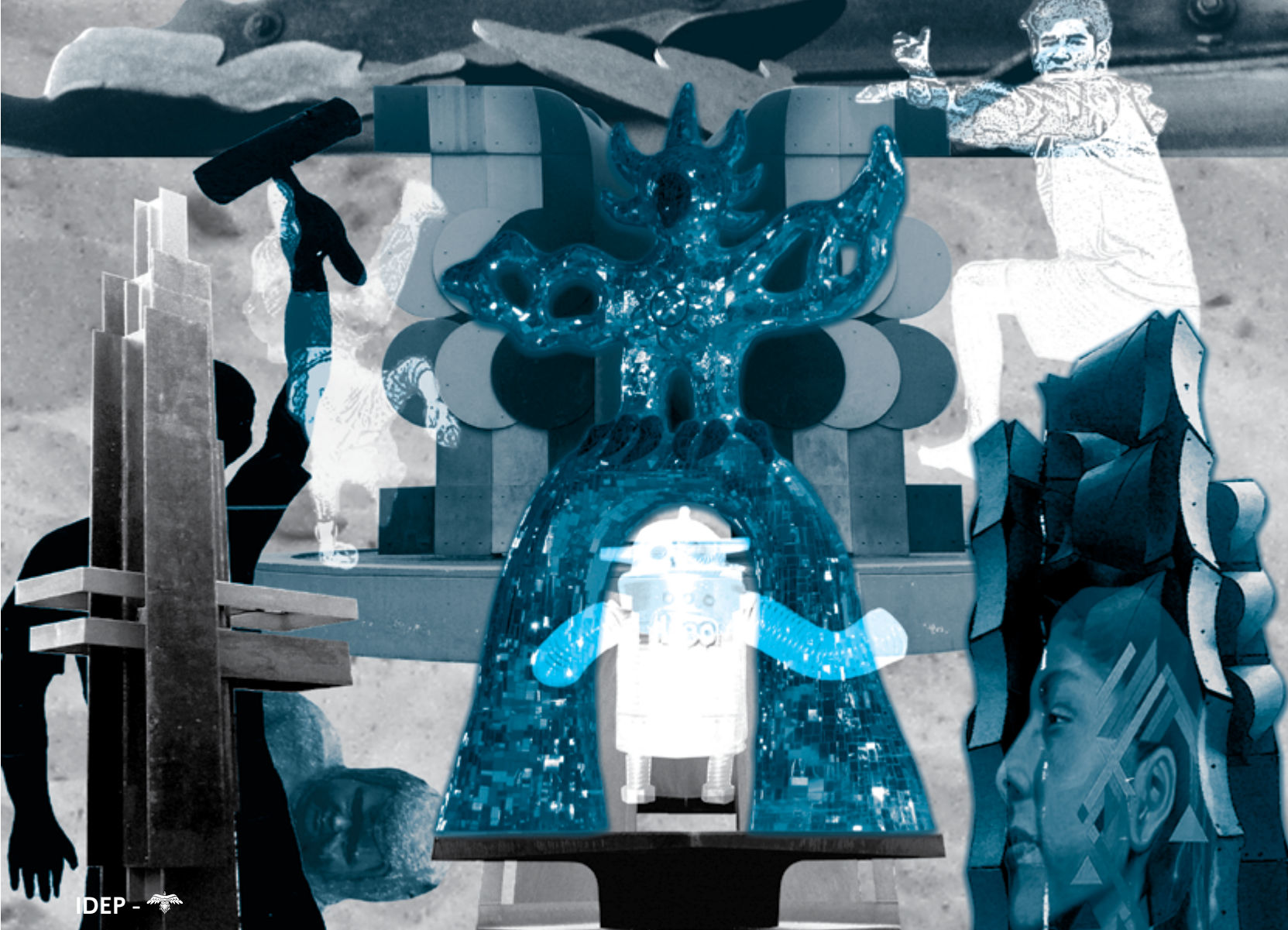
- Aguilera, R. (2010). Biopolítica, poder y sujeto en Michel Foucault. *Universitas Revista de Filosofía, Derecho y Política*, No. 11. Obtenido desde <http://universitas.idhbc.es/n11/11-03.pdf>
- Amaya, J. (2019). *Educación sexual para niños, niñas y adolescentes en Colombia. Marco Normativo (1991-2017), Corte Constitucional Colombiana (1992-2017) y Comité de los Derechos del Niño (1999, 2001, 2003)*. Bogotá: Editorial Educativa Española.
- Amber, D., y Martos, M. (2017). Ámbitos y funciones de los orientadores para la mejora educativa en secundaria en contextos retantes. Una mirada cruzada entre orientadores y directivos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), pp. 419-437.
- Arango, L., y Molinier, P. (2011). *El trabajo y la ética del cuidado. La carreta social y escuela de estudios de género*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Arendt, H. (1957). *Labor, trabajo y acción*. Obtenido desde <https://es.scribd.com/document/336661442/arendt-una-conferencia-de-la-historia-a-la-accion-labor-trabajo-accion>
- Barrera, M., Chau, E., y Trujillo, D. (2015). ¿Los mejores perfumes vienen en envases pequeños? Potencial de las intervenciones breves en el contexto educativo. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), pp. 285-300. DOI: <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.43348>
- Bataloso, J. (sf.). *La orientación educativa, aproximación histórica. Unidad I*. Obtenido desde file:///C:/Users/CristianMauricio/Downloads/La%20orientaci%C3%B3n%20educativa%20Aproximacion_historica.pdf
- Beltrán, A. (2018). *Morfeo. Una escuela para la libertad: Una experiencia de investigación-acción inspirada en el pensamiento del último Michel Foucault*. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Bisquerra, R. (sf). *Orígenes y desarrollo de la orientación. La orientación educativa, aproximación histórica. Lectura complementaria No. 1*. Obtenido desde http://www.uvirtual.net/sites/default/files/2016-11/bXVdos-Unidad01_LC_01_BISQUERRA.pdf
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, III(6), pp. 2-8.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación. Publicaciones de la Universidad de Navarra*, No. 11, pp. 9-25.
- Borja, C. (2015). *Entre la falta y la infracción a las normas (¿o el delito?) causados por estudiantes de colegios públicos. Tipificación entre cometer un delito/infracción o simplemente una falta a la norma*. Obtenido desde <https://orientadorcarlosborja.wordpress.com/2018/08/20/entre-la-falta-y-la-infraccion-a-las-normas-o-el-delito-causados-por-estudiantes-de-colegios-publicos/>
- Borja, C. (2016a). *Una base de datos de correos que se transformó en red de conocimientos*. Manuscrito no publicado. Obtenido desde <https://www.facebook.com/groups/828613253992134/>
- Borja, C. (2016b). *Normatividad que alienta la investigación en Colombia*. Obtenido desde <https://www.facebook.com/groups/CarlosBorja/permalink/1024693151050809/>

- Borja, C. (2017). *Sentido de la escolaridad: Estar o no, en el salón de clases*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Orientación Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Borja, C. (2018a). *La humanidad del orientador escolar no lo hace menos vulnerable*. Manuscrito no publicado. Obtenido desde <https://www.facebook.com/groups/CarlosBorja/permalink/1009525229234268/>
- Borja, C. (2018b). *¿Es necesaria una política pública de investigación?* Manuscrito no publicado. Obtenido desde https://docs.google.com/document/d/1mTZowUeEllrFOu_5fYADKfn-FMvCCaeRBb6LwZ-jEBA/edit
- Borja, C. (2018c). *En torno a la mujer actual, para las estudiantes mercedarias, desde sus miradas fenomenológicas como covisualidad*. Trabajo presentado en el Foro Distrital “Vivamos la escuela con Equidad de género”, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Borja, C. (2018d). *Fortalecimiento de la salud mental de docentes orientadoras/es escolares ante factores de riesgo psicosocial en lo laboral*. Bogotá: Sindicato de Orientadores AsoOrientadores, pp. 1-52.
- Borja, C. (2019a). *¿El orientador escolar hace intervención? Sí y No*. Manuscrito no publicado. Bogotá: Red Nacional de Orientadoras y Orientadores.
- Borja, C. (2019b). *Compilación del marco normativo y legal del orientador*. Manuscrito no publicado. Obtenido desde https://drive.google.com/drive/folders/1Sj86Yzg5NxNkZYvV_ZrLvJeW1MMRtL3s
- Borja, C., Brunal, A., y Osorio, S. (2018). *Rol y sentido del orientador educativo en ámbitos escolares en Colombia*. Bogotá: SED, IDEP, Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RELAPRO).
- Borja, C, y Hurtado, L. (2017). *OrjentaReD: Retos de la Red de Orientadores y Orientadoras Escolares en la Investigación Educativa*. Manuscrito no publicado.
- Brunal, A. (2008). *La construcción de la identidad profesional de la orientación escolar en Bogotá en la segunda modernidad*. Tesis de Maestría no publicada. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Brunal, A. (2014). *Orientación transicional 1.0. Los proyectos de vida, la pregunta es el camino*. Bogotá: Abako Editorial. Obtenido desde https://www.academia.edu/6300508/ORIENTACION_TRANSICIONAL_1.0
- Brunal, A. (2018). Orientación para la vida activa. *Revista Orientación*. Obtenido desde <Http://revistaorientacion.blogspot.com/2018/04/orientacion-para-la-vida-activa-completo.html>
- Byrne, R. (1963). *The School Counselor*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Calderón, I., y Hernández, O. (2018). *Trabajo y formación de los docentes orientadores colombianos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido desde <http://renoe.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Trabajo-y-formaci%C3%B3n-de-los-docentes-orientadores-colombianos-compressed.pdf>
- Carbajal, M. (2012). Desafíos de la educación: El papel de la orientación educativa y vocacional. En Trías, D., y Cuadro, A. (Comp.), *Psicología educacional. Aportes para el cambio educativo*. Montevideo: Magro.
- Carrera, C., López, T., Matías, P., y Santamaría, C. (2016). *Agenda de trabajo del orientador en centros educativos de educación infantil y primaria*. Madrid: Narcea. DOI: <https://doi.org/10.15446/rvp.v24n2.43348>
- Castañeda, A., y Niño, J. (2005). *Procesos y procedimientos de orientación vocacional/profesional/laboral desde una perspectiva sistémica*. Obtenido desde <http://www.dialogosproductivos.net/upload/publications/18022010150034.pdf>
- Castiblanco, P. (15 de Abril, 2018). *Propuesta: Un pacto por el cuidado de sí mismos para potenciar la orientación escolar*. Bogotá. Comunicación personal.
- Castro, D. (1985). *La formación del orientador frente a las perspectivas de innovación educativa*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- CNSC. (2010). *Acuerdo 151 del 30 de septiembre de 2010*. Obtenido desde <http://www.cns.gov.co/docs/ACUERDO151CONVORIENTADORES.pdf>

- Concejo de Bogotá. (2018). *Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Bogotá 2014-2018. Todos por un Nuevo País: Paz, equidad y educación*. Bogotá: Consejo de Bogotá.
- Congreso de la Republica. (1994). *Ley 115 de febrero 8, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cutanda, M., y González, M. (2015). La colaboración entre docentes del programa de cualificación profesional inicial: El papel del Departamento de Orientación. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33, No. 2, pp. 303-322. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/233261>
- Delgado, A. (2018). Orientación escolar en el marco de la convivencia escolar, una mirada desde las representaciones sociales. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), pp. 100-112.
- Escobar, M. (25 de Julio, 2019). *La consejería escolar, una mezcla entre psicoorientadora y psicóloga*. Armenia: Comunicación personal.
- Gamboa, S., y Sainea, C. (2017, Julio-Diciembre). Orientación educativa: Una mirada a las representaciones sociales del orientador y su práctica en la escuela. *Cambios y Permanencias*, Vol. 8, No. 2, pp. 337-378.
- Gaviria, M. (2015). *Caracterización de la Red Orientadoras/es y Asesores Escolares del Distrito Especial de Bogotá*. Bogotá: SED-FEN.
- González, A. (2018). *Hacia una teoría de los agenciamientos educativos comunitarios*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- González, J. (2013). *Sendero Pedagógico*. Obtenido desde <https://senderopedagogico.blogspot.com.co/2013/02/ls-orientacion-escolar-en-colombia.html?showcomment=1525036678328#c5743739303305363413>
- González, J., Brunal, A., Hurtado, L., Meza, A., Salcedo, M., y Tovar, E. (2018). *Revista Orientación y Desarrollo Humano. Memoria de la orientación escolar en el Distrito 1954-2016*. Obtenido desde <http://revistaorientacionydesarrollohumano.blogspot.com/2018/08/memoria-de-la-orientacion-escolar-en-el.html>
- González, J., Hurtado, L., Meza, A., Pérez, D., Salcedo, M., y Sandoval, M. (2018). *Pasado presente de la orientación escolar en Bogotá y Colombia: Historia, pedagogía e investigación*. Bogotá: Magisterio, SED, IDEP.
- Gracia, D., Martínez, G., Osorio, S., y Pinzón, C. (2007). *La orientación escolar: Algo más que un servicio*. Tesis de pregrado no publicada, Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Guarín, F. (2013). ¿Qué orienta el orientador? *Tiempo Latinoamericano. Etapa II*, 4(24), pp. 4-7.
- Hernández, O. (2017). *Paradojas de la relación entre psicología y pedagogía*. Trabajo presentado en la Primera Semana de la Pedagogía. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, O. (1 de Diciembre, 2018). *Presentación resultados de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional sobre la orientación escolar en el Distrito*. Bogotá: Comunicación personal.
- Krumboltz, J., y Kolpin, T. (2003). *Guidance and school counseling. A Brief history of school guidance and counseling in the United States*. Obtenido desde <https://education.stateuniversity.com/pages/2023/Guidance-Counseling-School.html>
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science. Research center for group dynamics*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Martínez, A., Krichesky, G., y García, B. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 54, pp. 107-122.
- Martínez, J. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3). DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>

- Matas, A. (2008). *Modelos de orientación educativa*. Madrid: Ediciones Aidesoc. Obtenido desde https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4713/modelos_de_orientacion_281207.pdf?sequence=1
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Acuerdo 151 de la CNSC. Artículo 13*. Obtenido desde https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-249640_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2012). *Orientaciones y protocolo para la evaluación del periodo de prueba del docente orientador que se rige por el estatuto de profesionalización docente (decreto ley 1278 de 2002)*. Bogotá: Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media.
- MEN. (2013). *Documento Guía. Evaluación de competencias docente orientador. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002*. Bogotá: Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa, Universidad Nacional de Colombia.
- MEN. (2014). *Docente orientador. Documento Guía. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002*. Bogotá: Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa, Universidad Nacional de Colombia.
- MEN. (2017). *Docentes orientadores. Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF)*. Bogotá: ICFES, CEID.
- Mesa Distrital de Docentes Orientadores (MDO). (2013). *Proceso de caracterización y empoderamiento de la identidad de la orientación escolar interdisciplinaria especializada en Bogotá 2004-2007*. Obtenido desde <http://mesadistorientadores.blogspot.com/2013/05/proceso1-de-caracterizacion-y.html>
- Molina, D. (2002). Concepto de orientación educativa, diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Santa Bárbara: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora.
- Monroy, J. (2017). *Panorama actual de la orientación escolar en las instituciones educativas oficiales de Cundinamarca: Estudio de caso Provincia de Ubaté*. Tesis de Maestría no publicada, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Mosquera, J. (2002a). *Postulados filosóficos de la orientación educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mosquera, J. (2002b). *Dominios de la orientación educativa o escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mosquera, J. (2013). *Sistema General de Orientación Educativa en Colombia. La verdadera Historia de la orientación en Colombia*. Obtenido desde <https://groups.google.com/forum/#!topic/mesa-distrital-orientadores-escolares-/B16JIVMd64Q>
- Nieto, J., y Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagogía: El asesoramiento a centros escolares desde el análisis institucional*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ortiz, R., y Rodríguez, M. (1996). *La orientación en la Educación*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Osorio, S. (2018). El orientador escolar, más que un funcionario. Bogotá: Comunicación personal.
- Paredes, M. (2019). *¿Qué es un orientador educativo?* Trabajo presentado en Encuentro de Orientadoras y Orientadores, Yopal, Neiva, Valledupar, Bucaramanga, Tunja, Bogotá.
- Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P., y Navarro, E. (2008). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Secretaría General de Educación, Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

- Pascoal, M., Costa, E., y Aparecida, F. (2008). O Orientador educacional no Brasil. *Revista Belo Horizonte*, No. 47, pp. 101-120. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100006>
- Patterson, L. (1967). The counselor in the school. *Selected readings*, 149(3), pp. 6-15. New York: McGraw-Hill. DOI: <https://doi.org/10.1177/002205746714900302>
- Poidevant, J. (1991). Perspectives on school counseling. C. H. Patterson, A Personal View. *Elementary School Guidance and Counseling*, No. 26, pp. 83-95. Greensboro: University of North Carolina.
- Quintero, D., y González, A. (1994). *Principios de orientación escolar. Guía de estudio para estudiantes de licenciatura*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, Facultad de Ciencias de la Educación.
- RELAPRO. (2017). VI Encuesta de Orientación Escolar. *Revista latinoamericana de orientación*. Obtenido desde <https://revistaorientacion.blogspot.com.co/2018/01/resultados-vi-encuesta-latinoamericana.html>.
- RELAPRO. (2018). Orientación para la vida, un modelo latinoamericano de orientación educativa basado en la teoría para el desarrollo a escala humana. *Revista latinoamericana de orientadores*. Obtenido desde <http://revistaorientacion.blogspot.com/2018/02/resumen-orientacion-para-la-vida.html>
- Rodríguez, M. (1993). *Orientación educativa*. Madrid: CEAC.
- Russell, B. (2011). Las funciones de un maestro. *Ensayos educativos. Lecturas pedagógicas*. Bogotá: Secretaría de Educación de Distrito, Ediciones Hispanoamericanas.
- Sanchiz, M. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Valencia: Publicacions de la Universitat Jaume, Licenciatura en Psicopedagogía.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2013). *Respuesta integral de Orientación Escolar (RIO). Proyecto para la Educación, la Ciudadanía y la Convivencia (PECC)*. Bogotá: SED.
- SED. (2016). *Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos*. Bogotá: SED, Comité Distrital de Convivencia Escolar.
- SED. (2017). *Plan Sectorial 2016-2020, Hacia una ciudad educadora*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- SED. (2018). *Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos*. Bogotá: SED. Obtenido desde https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Protocolos%20de%20atencion%20consolidados%20V%202.0_0.pdf
- Schellenberg, R. (2018). *The school counselor's desk reference and credentialing examination study guide*. New York: Taylor & Francis Group. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315545523>
- Super, D. (1955). Transition: From vocational guidance to counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, No. 2, pp. 3-9. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0041630>
- Tyler, L. (1953). *The work of the counselor*. Oxford: Appleton-Century-Crofts.
- Whiteley, J. (1984). *Counseling psychology: A historical perspective*. Irvine: University of California, Character Research Press.



IDEP - 

Los retos de las innovaciones educativas hoy: los docentes, las escuelas y los centros de innovación

The challenges of educational innovations today: Teachers, schools and innovation centers

Os desafios das inovações educacionais hoje: Professores, escolas e centros de inovação

Ferley Ortiz Morales

Ferley Ortiz Morales¹

¹ 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; correo electrónico: ferleyortiz@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2150>

Fecha de recepción: 26 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

Uno de los más recientes hitos en los sistemas educativos mundiales es la creación de centros de innovación educativa, cuyo objetivo es propiciar entre los docentes la transformación de su práctica. La emergencia de estos sitios es consecuencia de profundas tensiones que padece la educación en general, por lo cual se plantea una reflexión en la cual se revisen algunos hechos que son evidencia de tal crisis en Latinoamérica y particularmente en Colombia, el lugar que tiene la innovación educativa como solución a estas problemáticas, y los retos que tendrían docentes, escuelas y centros de innovación para aportar a tal solución.

Palabras clave:

Crisis, transformación, docentes, escuelas, centros de innovación.

Abstract

One of the most recent milestones in the world education systems is the creation of educational innovation centers, whose objective is to encourage teachers to transform their practice. The emergence of these sites is the result of deep tensions suffered by education in general. Because of that, a reflection is proposed in which some facts that show such a crisis in Latin America and particularly in Colombia are analyzed, the review of some facts that highlight this crisis, the place that educational innovation has as a solution to these problems and the challenges that teachers, schools and innovation centers would have to contribute to this solution.

Keywords:

Crisis, transformation, teachers, schools, innovation centers.

Resumo

Um dos marcos mais recentes nos sistemas educacionais mundiais é a criação de centros de inovação educacional, cujo objetivo é incentivar os professores a transformar sua prática. O surgimento desses sites é resultado de profundas tensões sofridas pela educação em geral, motivo pelo qual propõe-se uma reflexão em que são analisados alguns fatos que evidenciam tal crise na América Latina e particularmente na Colômbia, o lugar que a inovação educacional tem como solução para esses problemas e os desafios que os professores, escolas e centros de inovação teriam para contribuir para essa solução.

Palavras-chave:

Crise, transformação, professores, escolas, centros de inovação.

Problemáticas comunes de la escuela en la actualidad

Salvo contadas excepciones, que ilustran maneras de salir del orden hegemónico establecido, no es novedad alguna que se diga que la escuela está en crisis (Martínez, 2018), siempre lo ha estado. Es una problemática que se agudiza con el pasar del tiempo, pues se cuenta con la misma estructura escolar decimonónica que fue pensada para una sociedad distinta, para la formación de unos ciudadanos de otra era.

Mientras tanto, la mayoría de niños, niñas y jóvenes de hoy se mueren de tedio por no encontrar sentido a lo que hacen diariamente en estas instituciones que, como afirma Foucault (Bernal y Martín, 2001), se asemejan a las cárceles, no solo porque la libertad de los educandos es vulnerada al encontrarse sometidos entre muros y rejas durante una jornada sin poder salir o entrar a placer, sino porque son objeto de formación de unos currículos prescritos que limitan su posibilidad de desarrollar o potenciar su curiosidad epistemológica (Freire, 1993) y su talento.

Ya estamos por culminar el cuarto lustro del siglo XXI y aun vemos, a pesar de las múltiples voces disidentes, que los estudiantes son ciudadanos de futuro y no de presente (Fernández, 2009; Moro, 1996; Siede, 2007), que las instituciones escolares todavía no han resuelto con suficiencia el dilema de atender el creciente número de demandas laborales, de la ciudadanía y de la educación terciaria. (Gimeno Sacristán, 2008). Aún seguimos hablando de una escuela que se estructura desde lo disciplinar, con espacios de clase que perpetúan la fragmentación del conocimiento y estamos a la espera de que mágicamente haya una conexión de los saberes parciales en la mente de los estudiantes (Carrillo, 1997).

De igual manera, se sigue fomentando la clase expositiva en donde se priorizan los temas por encima de los proyectos (Marulanda y Gómez, 2006), las preguntas de los estudiantes son solo para aclarar las explicaciones dadas por el profesor, pero no son, como debieran ser en su mayoría, generadoras de trabajos de investigación. De alguna forma, parece existir una sutil y silenciosa conspiración para que las cosas continúen como están, para no alterar el *statu quo* establecido (De Miguel, Diez, San Fabián y Santiago, 1996).

A esto se suman los mecanismos de regulación de la escuela a través de las pruebas estandarizadas, que son las que en últimas dictan el mandato de qué se debe y qué no se debe enseñar. De ahí que haya una división entre materias que son instrumentales -las que sirven para la universidad, las que van a evaluar- y aquellas que distraen, donde clasifican las artes y los deportes (Fernández 2014, citado por Carbonell, 2015). En consecuencia, se dedica más

tiempo a las matemáticas, el lenguaje y las ciencias y muchísimo menos a la pintura, la música o la educación física.

No obstante, los profesores que todavía “dictan” clase de álgebra o de química se quejan porque el tiempo no les alcanza para enseñar todo lo establecido en el currículo oficial (Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de competencias, DBA's¹), mientras que los titulares de las áreas no evaluadas rotan por todos los cursos, sin tener la posibilidad de profundizar en ciertos aspectos que pudieran ser del interés de algunos de sus educandos. Escasamente se saben el nombre de ellos por el corto tiempo de interacción (Jurado, 2014).

El tiempo no alcanza, todo es para ya. Las políticas educativas procuran que todo lo que se haga en la escuela debe realizarse en la pequeña parcela de tiempo que le corresponde, sin salirse del libreto. Lo que le queda a la investigación educativa pareciera ser cada vez menor, pues los maestros están atiborrados de informes que deben entregar: reuniones de área, consejos académicos, citas con los padres, etc.

Con toda esta fragmentación, ¿a qué hora se piensa en proyectos?, ¿cuál es el momento de co-creación con los docentes de otras disciplinas? (Díaz Barriga, 2010). Algunos osados dedican el tiempo no escolar para hacer esto posible, otros observan con dificultad cómo las lecturas de su programa de posgrado consumen el poco tiempo que queda para su vida personal y familiar. Solo algunos afortunados logran encontrar algunos puntos de intersección entre distintas actividades académicas y hallan en este tesoro una enorme posibilidad de atender simultáneamente distintos frentes (Vaillant, 2013).



¹ Derechos Básicos de Aprendizaje.

Como si lo descrito hasta aquí no fuera suficiente, está el gran problema de la reproducción a diferentes escalas de la desigualdad social y la apertura de brechas cada vez más profundas e insalvables. La escuela, sobre todo en los países en vía de desarrollo, es mucho más generosa con aquellos que tienen un mayor poder adquisitivo, mientras que condena a la precariedad a los más pobres; es más amable con quienes no se encuentran en situación de discapacidad que con los que sí; premia a quienes que se destacan en matemáticas, lenguaje y ciencias y resta importancia a los demás. La exclusión hace parte del currículo oculto que se fomenta de múltiples maneras en las relaciones pedagógicas (Ochoa, 2005).

La crisis se vuelve más profunda cuando la escuela se afecta por la descomposición social que la rodea en los sectores de mayor vulnerabilidad con problemas como el pandillismo, el microtráfico, el embarazo adolescente. Estas situaciones, que merecen una atención prioritaria dentro de la agenda escolar, quedan a merced de los proyectos transversales que, antes que involucrar a distintos actores en el desarrollo de currículos sólidos, se convierten en temas tangenciales abordados en espacios cortos, en actividades que se asumen como extracurriculares.

¿Qué hacer entonces con una escuela que presenta estas características? Illich, Gintis, Greer, Postman, Gross, Fairfield, Sumner, Jerome, Green y Pearl (1977) dirían que como la escuela actual no sirve hay que suprimirla, y que eso lo habían advertido hace bastante tiempo. No obstante, y a pesar de las muchas objeciones y atrasos que evidencia, la escuela no ha perdido del todo su carácter formador, no en vano hay tantas ventanas hacia dónde dirigir la mirada, visibles en los premios a la investigación e innovación, el premio Compartir al Maestro, y los distintos eventos en los cuales los docentes muestran experiencias pedagógicas maravillosas que se destacan justamente porque logran salir del molde y del paradigma del “no se puede”. Un camino esperanzador es el de pensar la escuela como objeto de transformación antes que de supresión, de ahí la importancia de asumir las banderas de la innovación educativa.

Desde este lugar, el de la esperanza, el presente artículo reflexivo busca mostrar cómo en el camino de la innovación hay acciones que pueden desarrollar docentes, escuelas y centros de innovación para transformar la educación y aportar a la superación de sus crisis.

La apuesta por la innovación educativa

“El único verdadero viaje de descubrimiento consiste no en buscar nuevos paisajes, sino en mirar con ojos nuevos”.
Marcel Proust

Mucho se ha escrito ya de la innovación educativa. A pesar de su carácter polisémico y multinivel, ella encuentra en la búsqueda por la mejora, en la eficiencia en la gestión y, sobre todo, en el quehacer de los docentes, distintas alternativas de concreción que le hacen un proceso cuyo alcance, particularmente por tratarse de innovación en educación, depende en gran medida del tiempo y de la masiva implicación de los miembros de la comunidad educativa como protagonistas.

Limitarse a ver en la innovación educativa el camino para obtener mejores resultados a corto plazo genera el riesgo de perder su esencia para lograr un impacto que trascienda, y esto tiene que ver con hacer de ella un proceso de construcción permanente y reflexiva. Se equivocan quienes ven la innovación en la superficie y se limitan a buscar en productos lo que podría denominarse innovador en el contexto educativo. La innovación debe ser un proceso inconcluso sometido a una revisión crítica permanente (Mogollón, 2016).

Innovar requiere visibilizar un orden invisible, dudar de su eficacia, cuestionar su (falta de) sentido. Innovar implica hacer algo distinto a lo que se venía haciendo, probar, experimentar, revertir prácticas heredadas. Ir más a fondo, buscar las causas de la desatención de los alumnos, de su “desinterés”. Revertir la naturalización de un orden, habilitar la pregunta profunda sobre el sentido del aprendizaje en los jóvenes de hoy (Rivas, 2018, p. 39).

También es común asociar y restringir la innovación educativa al uso de la tecnología. Es claro que por sí solo el uso de dispositivos tecnológicos no contribuye a solucionar los problemas educativos. De esta manera, cuando se habla de propiciar las condiciones que favorezcan la innovación, se identifica claramente que éstas no corresponden solo a recursos tecnológicos, sino a la administración o gestión de espacios de trabajo, disposición y uso de la infraestructura escolar, flexibilización del currículo, acercamiento e interacción con otros sectores y actores, entre otras acciones que no pasan, necesariamente, por el uso de tecnologías (Gértrudix, Álvarez, Galisteo del Valle, Gálvez de la Cuesta y Gértrudix, 2007).

En consecuencia, distintos autores coinciden en que, antes que la urgencia por obtener resultados o el uso de productos tecnológicos, la innovación es una posición frente a la educación (Blanco y Messina, 2000). Una educación que apunta a “un futuro donde

todos los seres humanos puedan vivir y convivir en un mundo donde sean socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres. Este es el sueño, la gran esperanza". (Carbonell, 2015, p. 120). Por eso, una innovación educativa sustentada en una conceptualización sólida no puede conformarse con el aumento de puntajes en las pruebas estandarizadas; esto podría ser un indicador, pero de ninguna manera debería ser una meta.

Esta forma de concebir la innovación educativa se desmarca de manera progresiva de los tres instrumentos que, según Carbonell (2015), están a disposición del Estado para ejercer el control sobre la institución escolar y el proceso educativo: El horario escolar, el currículo y la evaluación estandarizada. Con esto no se quiere decir que para que haya innovación se tienen que eliminar estas tres variables, pero sí se hace conveniente pensar en ellas, en cómo lo que está instituido y arraigado desde hace mucho tiempo en las prácticas escolares e instituciones se tendría que convertir en objeto de análisis, sometándolo a permanente validación. Solo así se puede superar esa conciencia ingenua censurada permanentemente por Freire, aquella del sometimiento, de la sumisión, la que acepta que las cosas son como son y no se debe pelear en su contra.

Para que esto ocurra, y ante la imposibilidad inmediata de salirse del sistema educativo, es estratégico ver con otros ojos.

No hay que empezar de cero. Todo lo contrario: hay que nutrir las escuelas de movimientos de innovación que admitan su pasado, respeten la dignidad de los educadores, conquisten nuevas pedagogías y visiones con capacidad de dialogar con las rutinas y los viejos dispositivos. Es un gran trabajo de síntesis dialéctica el que proponemos aquí. No deja espacio para los dogmas: hay que saber combinar y repensar la escuela, desde adentro y desde afuera (Rivas, 2018, p. 20).

La invitación de Rivas es a examinar formas distintas a las convencionales de realizar las prácticas, que puedan dar cuenta de cómo en esa interacción en el aula de clase se germina la semilla de una mejor sociedad, fomentando valores, retando a la rutina, trabajando de manera colaborativa e interdisciplinar, abriendo las puertas de la escuela para acceder al entorno, primero local y, luego, al conocimiento del mundo.

Una buena estrategia es ver lo que otros han forjado. Como ya se ha mencionado, a pesar de las dificultades, son muchos los casos de maestros que logran hacer de estos obstáculos grandes oportunidades para generar aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Para implementar buenas prácticas se necesita reflexionar sobre el alcance que tienen algunas mejoras emprendidas en el aula o en la gestión de las instituciones. Esto es importante para aprender a reconocer cuando los cambios que se emprenden son simples mejoras que pasan rápido y se olvidan pronto o dejan huellas. Se trata, en definitiva, de comprender si la experiencia que se está desarrollando apunta efectivamente a transformaciones más profundas. Solo cuando esto ocurre, se puede decir que está ocurriendo una innovación educativa (Mogollón, 2016).

Sin embargo, una de las grandes críticas a este tipo de emprendimientos es que se quedan en el plano de las islas, en esfuerzos individuales con pocos ejemplos de impacto social o por lo menos institucional. Urge ver en la escuela, antes que en los docentes de manera individual y aislada, las acciones de transformación que le dan sentido a las innovaciones educativas (Hargreaves, 1994). Si bien el aula de clase es un nicho de experimentación, la insularidad de las prácticas exitosas no redundará en impactos de amplio alcance si no se cuenta con el respaldo y la participación masiva de la comunidad educativa.

Por ello es necesario acompañar a los docentes en su tarea de cambio, sin restarles protagonismo, y proponer desde las escuelas y los centros de innovación maneras de aportar a que esa transformación educativa se haga realidad. Por eso lo que sigue es enunciar cuáles son los retos que deben superarse desde los agentes de cambio señalados.

Acciones de los docentes, las escuelas y los centros de innovación

Los docentes

"No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en estos sueños; no podéis prepararlos para la vida si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino si os habéis sentado, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos".

Celestín Freinet.

El primer reto a asumir por el docente es creer en sí mismo como agente de cambio. "El elemento emocional y de valoración genera la principal diferenciación" (Gros y Lara, 2009, p. 226). Es apenas entendible que las dificultades del día a día sirvan de justificación para que los maestros vean lejana la posibilidad de transformación; sin embargo, y como se ha venido insistiendo, hay variados ejemplos de realización de trabajos educativos muy interesantes

en los contextos más diversos. Así que, para empezar a innovar, se requiere de un ejercicio de empoderamiento que se cimienta sobre la autovaloración: “¿Cómo quieren que la sociedad los valore como se merecen, si el propio profesorado se valora tan poco?” (Carbonell, 2000, p. 35).

Luego, esa valoración individual implica el reconocimiento de las debilidades y fortalezas, desde las cuales los docentes pueden abrirse a compartir sus inquietudes, a manifestar sus impresiones, a explorar con otros.

El desbloqueo de los temores y los preconceptos habilita la acción, abre puertas inesperadas, diálogos con colegas, lecturas, nuevas prácticas. Este sentimiento de apertura impregna la pedagogía, llena al educador de entusiasmo porque sabe que su guion no está cerrado, que puede fallar porque puede seguir buscando (Rivas, 2018, p. 28).

Este ejercicio permanente de trabajo colectivo permitirá la asidua construcción de una cultura de la innovación que se fortalezca en el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional entre el profesorado (Díaz Barriga, 2010).

La pregunta al interior de lo que se trabaje en estas comunidades debería ser siempre la búsqueda por el sentido de lo que aprenden los estudiantes. Se trata de escucharlos más, de atender sus intereses, de promover en ellos el gusto por aprender. Las personas que están siendo formadas en las escuelas, al ver restringidas sus posibilidades de acción en su interior, buscan donde:

[...] consumir esa libertad como forma de satisfacción inmediata de sus deseos: videojuegos televisión, redes sociales y tantas otras pantallas donde encausar las libertades que se transforman prontamente en una gran paradoja: se trata de fugas donde se forman nuevas adicciones, embotamientos y pérdidas de la humanidad (Rivas, 2018, p. 13).

Por ende, más que la prohibición en el uso de medios tecnológicos, el trabajo por la construcción de criterio se constituye en otro de los grandes desafíos educativos de la actualidad, al cual la educación debe hacer frente teniendo a los docentes como protagonistas: ¿Cómo hacemos para que los estudiantes usen de manera adecuada y constructiva las redes sociales, las plataformas tecnológicas?, ¿cómo, a partir de estos recursos, fomentamos en ellos el pensamiento crítico, de tal suerte que sea la vía para que tomen mejores decisiones y hagan mejores evaluaciones de los acontecimientos que ocurren en su entorno?

Por su puesto, pensar en salidas a estas dificultades no es una tarea que competa solamente a los docentes. Las escuelas, desde

su institucionalidad, son responsables de generar estrategias que permitan a los docentes realizar este trabajo, no como una carga adicional, sino como parte de su compromiso con el cumplimiento de los PEI².

Las escuelas

Así como la autovaloración es el primer paso para que el docente se empodere como agente transformador, la institución educativa debe evaluar cómo sus valores institucionales cobran vida más allá de lo que está señalado en distintos documentos. En tal sentido, un valor muy importante es la autonomía, que funciona como activo institucional imperdible, pero debe reconocer en sí misma la gran responsabilidad de rehacerse progresiva y democráticamente. Solo así podrá evitarse que se convierta en un motivo para ver una escuela o sistema educativo como un cuerpo anclado en el tiempo y cada vez más distante de los desafíos y retos de la sociedad actual.

De allí la importancia de ver con desconfianza lo tradicional cuando su fundamento no ha sido objeto de reflexión de toda la comunidad. Ante la presencia de una escuela que no se ha cuestionado sobre sus formas de enseñar, sería interesante ver, no solo si sus mejores estudiantes siguen la línea de éxito en su quehacer profesional, sino las razones por las cuales lograron destacarse o se quedaron en el camino. Tal vez allí sea posible encontrar pistas que lleven a justificar la urgencia de incrementar el ritmo de transformación y la actitud de innovación en las instituciones educativas.

Ahora bien, si la escuela puede describir intentos de innovaciones que no han tenido impacto, vale la pena examinar, además de la innovación, qué factores propios de la escuela han incidido en la obtención de tales resultados. Al respecto, Rivas (2018) afirma que factores como la falta de tiempo, la ausencia de equipos estables y las trampas burocráticas que exacerban los controles y limitan la autonomía y creatividad impiden la innovación en las escuelas. Así, el tiempo para desarrollar innovaciones no debería ser distinto al tiempo escolar, se tendría que buscar, con apoyo institucional, la posibilidad de articular y no generar cargas laborales en demasía.

De igual manera ocurre con la continuidad de los equipos. Si ya se ha consolidado un grupo de personas con una vasta experiencia, con la capacidad de reflexión y aprendizaje acerca de sus logros y desaciertos, es un total desperdicio incurrir en cambios o rotaciones de manera artificial; si es que se quiere que los proyectos tengan un gran alcance, es importante mantener un grupo sólido que pueda darles continuidad.

² Proyectos Educativos Institucionales

De la misma forma, aunque es esencial documentar, el exceso de formatos y protocolos puede llevar a desgastes innecesarios que redunden en el fracaso de las innovaciones; por ello, es importante registrar lo necesario y que los procedimientos para desarrollar actividades no vayan en contra de las ganancias que se podrían obtener con su pronta ejecución. Se entiende que existan normas por cumplir para prevenir inconvenientes, que la planeación es fundamental, pero la excesiva rigidez extermina una iniciativa innovadora.

Ahora bien, en términos de reflexionar críticamente acerca de su sentido, hay retos mayores para la escuela. Para orientar el camino al alcance de los derechos de aprendizaje del siglo XXI³, cada institución puede evaluar, en la medida de sus posibilidades, qué tanto puede descentrar los objetivos de enseñanza en las disciplinas y mutar a aquello que solo se puede fomentar con el desarrollo de proyectos interdisciplinarios. De no hacerlo, la escuela seguiría fomentando la formación sistemática de alumnos indefensos para el mundo que viene.

La escuela, entonces, debería reconocer en sí misma sus limitaciones y replantear sus propósitos. Es importante visibilizar aquellas acciones que reproducen la desigualdad y favorecen solo a unos pocos, para que se procure rápidamente emprender procesos transformadores. Se necesita de una escuela que se preocupe más por generar el respeto a la diversidad, por potenciar el desarrollo de las inteligencias múltiples y divulgar masivamente esta clase de experiencias.

Con los crecientes niveles de conectividad y acceso al mundo digital, esta tarea puede amplificarse. Cada escuela podría crear su propia nube pedagógica, un espacio digital donde se juntan las buenas clases, las buenas experiencias, lo que fue disfrutado por docentes y alumnos, lo que generó aprendizajes potentes y profundos. Este es un paso crucial para salir de los silos pedagógicos, del encierro de cada docente en su aula, con su grupo de alumnos, con sus propios problemas y angustias (Rivas, 2018, p. 47).

³ Respecto a lo que se considera como derechos de aprendizaje del siglo XXI, lo primero a destacar es el enfoque de derechos, que ya marca una posición frente al deber ser de la educación, desde una perspectiva distinta del asistencialismo y discrecionalidad (UNESCO, 2008). Se encuentra en varios autores la alusión a distintas competencias, habilidades o formas de pensamiento; entre múltiples ejemplos, se encuentra Gardner (2008), quien promueve el desarrollo de 5 pensamientos: El disciplinado (relacionado con las disciplinas), el sintético, el creativo, el respetuoso y el ético; Bordieu (2004) menciona procesos como el deductivo, experimental, histórico y reflexivo o crítico; y Perkins (2014) enuncia los aprendizajes para la vida, aquellos que enseñan a comprender cómo funciona el mundo y cómo accionar sobre él.

Para que esto sea posible, es fundamental alimentar los espacios de reflexión colectiva en la escuela, con liderazgos facilitadores y distribuidos; de ahí la importancia de que la cultura de la innovación sea sólida y robustecida, mas no impuesta. En este punto, de acuerdo con Hargreaves: “Si al maestro no le gusta el cambio, no lo entiende, cree que no es práctico o no está de acuerdo con él, el cambio se implantará de forma incompetente, insincera o, acaso, no llegue a implantarse en absoluto” (1995, p. 49).

Estratégicamente, podría consolidarse desde distintos niveles una cultura de la innovación: En el aula de clase, al interior de la institución y también fuera de ella; en tal sentido, los centros de innovación tienen un papel fundamental como espacios de reflexión fuera de las instituciones, aunque también plantean sus propios retos.

Los centros de innovación

En cuanto a los centros de innovación, vale la pena resaltar, como uno de los principales desafíos docentes, la importancia de no dejarnos subsumir por la rutina y el cumplimiento de los deberes; hacerlo impide que haya tiempo para acudir a espacios de enriquecimiento intelectual y pedagógico, como lo pretenden ser los centros de innovación. Si el docente asume que no tiene tiempo para asistir a ellos, no solo le cabe un cuestionamiento a él, sino al mismo centro, que no ha podido romper el imaginario de que las actividades realizadas allí son ajenas a la responsabilidad docente de generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Este ejercicio es algo que no se logra de la noche a la mañana, pero que tampoco debe tardarse tanto como para perecer en la caducidad. De ahí que sea tarea de las personas e instituciones que orientan los centros de innovación justificar la inversión en ellos, ya que en sí mismos representan una esperanza, una alternativa para mejorar las prácticas pedagógicas y, por ende, los aprendizajes en los estudiantes.

Para que esto sea posible, los centros de innovación deben pasar por una renovación permanente de su legitimidad. No hay quién objete la construcción y el funcionamiento de una institución escolar o una universidad, pero un centro de innovación puede ser visto como un lugar no indispensable para el desarrollo del proceso educativo. Claro, hay que tener muy presente que, en principio, dicho centros no están alojados en las listas de necesidades, sino de privilegios. En este sentido, para garantizar que el centro de innovación perdure, es importante pensar en desarrollar por lo menos cuatro estrategias: Una financiera y de sostenibilidad; una



de contenido o pedagógica; una administrativa o de estructura organizacional; y, por último, una de divulgación y comunicación.

En primera instancia, la sostenibilidad de los centros de innovación necesita que haya vínculos con distintos sectores, hacerse ver como un lugar que beneficia ampliamente, tanto al sector público, como al privado en temas no solo educativos y con el concurso de una amplia población. Esto se traduce en:

Generar proyectos de investigación e innovación pedagógica que integren diferentes sistemas de servicios -educación, ciencia tecnología, cultura, salud, etc.-, articulen actores -maestros, intelectuales, artistas, etc.- y alianzas con entidades privadas y públicas-universidades, centros culturales, etc.- para hacer un uso más eficiente de recursos materiales e intelectuales (Parra, 2018, p. 44).

En consecuencia, se requiere de una programación que incluya ricos y variados contenidos educativos. Espacios donde los docentes tengan la oportunidad de reflexionar intensamente sobre su práctica pedagógica, donde cuenten con la ocasión de pensar en aspectos en los que no habían reparado, pero, también, donde puedan palpar que la educación se relaciona con todos los aspectos de la vida y de la sociedad, pues, para que haya innovación debe “Existir apertura y complicidad de los distintos actores del proceso educativo” (Carbonell, 2000, p.30). Hay que tener la puerta abierta para que los distintos actores se reúnan en lugares silenciosos, y que no lo sean tanto, de manera que sea posible generar ambientes para la producción colectiva e intercolegiada de solución a problemas educativos. Al tiempo, de acuerdo con Parra (2018), es necesario también definir diversas líneas temáticas de producción de conocimiento pedagógico en relación con las necesidades de desarrollo educativo

de la ciudad, y hacer uso de la capacidad creativa de los docentes y de otros actores para aplicar metodologías pertinentes e instrumentos de investigación e innovación educativa que aporten a su solución.

Por otra parte, los centros requieren de una muy buena organización interna, de la conformación de un equipo de trabajo con funciones claramente definidas, cuyo accionar sea semejante a un sistema de piñones, donde hay responsabilidades específicas y articuladas. Cada una de las personas que hacen parte del centro de innovación debe identificarse con él, con su misionalidad; es importante que sean conscientes de la importancia de su trabajo y de la vocación de servicio, fundamental en cada una de las tareas que emprendan. Lo peor que le puede pasar al centro es que reproduzca las características negativas de la escuela, como la fragmentación o la descontextualización.

No menos importante que las estrategias anteriores, es que haya una divulgación constante y una circulación de la información relacionada con las actividades que se desarrollen en el centro. Esto significa que es necesario:

Diseñar, implementar y evaluar diferentes procesos y mecanismos de gestión del conocimiento pedagógico que permitan la democratización del mismo a través del uso de diferentes medios y formatos (digitales y analógicos), su difusión, diseminación y adopción en diferentes segmentos poblacionales de la ciudad y la configuración de redes que permitan acceder y usar diferentes catálogos y repositorios de información (Parra, 2018, pp. 43-44).

La prioridad es lograr que el centro de innovación se convierta en un ícono de la educación, un referente para el entorno que lo rodea, en primer lugar, para los docentes e instituciones escolares y, luego, para los sectores que no son propiamente educativos. Se trata de

un lugar en permanente actitud de búsqueda de transformación educativa, que ve, especialmente en los docentes, los líderes que la hagan posible mientras se convierte, en la práctica con los estudiantes, en espacio propicio de concreción.

Conclusiones

La transformación de la educación es un asunto de suma importancia para superar la deshumanización que experimenta actualmente la sociedad. Por eso es esencial pensar acciones articuladas y multinivel de reflexión, cambio e incidencia directa en la motivación por aprender que deben tener los estudiantes, a través de un ejercicio pedagógico riguroso, intencionado y centrado en ellos -no en las disciplinas-, pasando por la flexibilización de la escuela y con la ayuda de sitios creados específicamente para pensar las cuestiones educativas fuera de las instituciones, como lo son los centros de innovación.

Lo que se argumenta y promueve es la importancia de ver la innovación educativa como una respuesta a esta crisis, como actitud de oposición al inmovilismo que se asume ante los problemas y deficiencias que se detectan -en cada momento histórico- en los centros escolares, en la práctica de las aulas y en la política educativa, y como medio para reaccionar frente a la inercia

conservadora, que sistemáticamente dirige las responsabilidades y culpas hacia la administración educativa, las familias y los propios alumnos (Pareja, Maciá y Serrano, 2013).

En cuanto a los docentes, se insiste en la necesidad de construir autoconfianza, abrirse a explorar con otros y generar comunidad, además de mantener la pregunta por el sentido de lo que aprenden los estudiantes. Al tiempo, se insta a las escuelas a evaluar cómo sus valores institucionales cobran vida más allá de lo señalado en distintos documentos, a mirar con desconfianza lo que se hace por tradición sin ser objeto de reflexión de la comunidad, a buscar articular antes que sobrecargar, promoviendo la continuidad en los proyectos, y a que los procedimientos para desarrollar actividades no vayan en contra de las ganancias que supone una pronta ejecución. Necesitamos una escuela que se preocupe por generar respeto a la diversidad y procure una cultura de la innovación sólida y robustecida, no impuesta.

Por último, los desafíos de los centros de innovación incluyen ser íconos culturales para los docentes, de tal manera que ellos se proyecten como lugares que permitan salir de la rutina y fomentar inspiración. Para eso es importante desarrollar por lo menos cuatro estrategias: Una financiera y de sostenibilidad; una de contenido o pedagógica; una administrativa o de estructura organizacional; y una de divulgación y comunicación.



Referencias

- Bernal, A., y Martín, J. P. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula abierta*, No. 77, pp. 99-110.
- Blanco, R., y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, UNESCO.
- Bordieu, P. (2004). *Los usos sociales de la ciencia: Por una sociología clínica del campo científico*. San Pablo: UNESP.
- Carbonell, J. (2000). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carrillo Trueba, C. (1997). La divulgación de la ciencia en un mundo fragmentado. *Ciencias*, No. 46, pp. 64-65.
- Ceballos, M. C. P. (2018). La escuela: Eslabón fundamental para la construcción de paz. *Poiésis*, 1(34), pp. 166-172. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2796>
- De Miguel, M., Díez, J., San Fabián, J., y Santiago, P. (1996). *Innovación educativa y desarrollo profesional docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), pp. 37-57. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15>
- Fernández, J. (2009). Los niños y niñas: ¿Ciudadanos de hoy o de mañana? *Revista Alternativas cuadernos de trabajo social*, No. 16, pp. 111-126. DOI: <https://doi.org/10.14198/ALTERN2009.16.9>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2008). *Cinco mentes para o futuro. As capacidades cognitivas que pode conquistar e desenvolver para ter sucesso*. Lisboa: Actual Editora.
- Gértrudix, M., Álvarez, S., Galisteo del Valle, A., Gálvez de la Cuesta, M. y Gértrudix, F. (2007). Acciones de diseño y desarrollo de objetos educativos digitales: Programas institucionales. *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento*, No. 4, pp. 14-25.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gros, B., y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 49, pp. 223-245.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikirikí Cooperación Educativa*, No. 35, pp. 49-61.
- Illich, I., Gintis, H., Greer, C., Postman, N., Gross, R., Fairfield, R., Sumner, R., Jerome, J., Green, M., y Pearl, A. (1977). *Un mundo sin escuelas*. México: Nueva imagen.
- Jurado, F. (2014). El ajuste al sistema educativo colombiano. *Ruta maestra*, No. 7, pp. 19-23.
- Martínez, R. (2018). La escuela en crisis: Una aproximación en clave socioeducativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, No. 1, pp. 31-49.

- Marulanda, J. I., y Gómez, L. A. (2006). Experimentos en el aula de clase para la enseñanza de la física. *Revista colombiana de Física*, 38(2), pp. 699-702.
- Mogollón, L. (2016). *Herramientas de apoyo para el trabajo docente: Innovación educativa*. Lima: UNESCO.
- Moro, A. (1996). El bambino come cittadino. En Verdugo, V., y Soler-sala, *La convención de los Derechos del niño hacia el siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 239-243.
- Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista de estudios de género: La ventana*, 3(21), pp. 187-227.
- Pareja, J. A., Maciá, J., y Serrano, R. (2013). Rasgos fundamentales para que las innovaciones en educación sean exitosas: Algunas experiencias que lo corroboran. *Etic@ net*, 2(1), pp. 324-356.
- Parra, J. (2018). *Centro de innovación Ciudad Maestra, conocimiento pedagógico para Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Perkins, D. (2014). *Future Wise: Educating our children for a changing world*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Rivas, A. (2018). *XII Foro Latinoamericano de Educación, Cambio e Innovación Educativa: Las cuestiones cruciales*. Buenos Aires: Santillana.
- Siede, I. (2007). La función política de la escuela en búsqueda de un espacio en el currículum. En Schujman, G., y Siede, I. (Comp.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la Formación Ética y Política*, pp. 15-37.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Obtenido el 22 de Junio de 2014 desde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista española de educación comparada*, No. 22, pp. 185-206. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>





IDEP - 

Maestros y maestras que sistematizan su experiencia. Caminos y reflexiones en torno a la educación para el emprendimiento: caso Caldas y Risaralda

Teachers who systematize their experience. Roads and reflections regarding education for entrepreneurship: Case Caldas and Risaralda

Professores que sistematizam suas experiências: estradas e reflexões relacionadas à educação para o espírito empresarial: Caso caldas e risaralda

**Claudia Marcela Guarnizo Vargas
Jairo Rodrigo Velásquez Moreno
Claudia Patricia Jiménez Guzmán
Beatriz Helena Álzate Gómez**

Claudia Marcela Guarnizo Vargas¹
Jairo Rodrigo Velásquez Moreno²
Claudia Patricia Jiménez Guzmán³
Beatriz Helena Álzate Gómez⁴

1. Fundación Universitaria Cafam, Bogotá; Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás; correo electrónico: marcela.guarnizo@unicafam.edu.co
2. Fundación Universitaria Cafam; Doctorando en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde y Universidad de Manizales; Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Convenio Cinde y Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: jairo.velasquez@unicafam.edu.co
3. Universidad de Manizales; Doctoranda en formación en diversidad, Universidad de Manizales; Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales; correo electrónico: p.jimenez@umanizales.edu.co
4. Universidad de Manizales; Magíster en Educación-Docencia, Universidad de Manizales; correo electrónico: bettya@umanizales.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2151>

Fecha de recepción: 27 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

El propósito del artículo es reflexionar acerca del oficio de ser maestro en la actualidad, partiendo de un ejercicio investigativo en el cual participaron instituciones educativas de Caldas y Risaralda; busca resaltar aquellos resultados que evidencian a un maestro o maestra y, de paso, a instituciones educativas que investigan las prácticas y generan un nuevo conocimiento alrededor de la estructuración y desarrollo de una Cultura Institucional para el Emprendimiento y la Empresarialidad (en adelante CIEE). Como resultado del proceso se evidencia que los maestros actualmente sí tienen la actitud y la habilidad de investigar, solo falta lograr que se incentive, oriente y empodere a los diversos actores.

Palabras clave:

Actitud del docente, investigación sobre la educación, gestión educativa, emprendimiento, actitud emprendedora.

Abstract

Reflecting on the job of being a teacher today, based on an investigative exercise in which educational institutions of Caldas and Risaralda participated, is the purpose of this article, which seeks to highlight those results that show a teacher or step-by-step educational institutions that investigate practices and generate new knowledge around the structuring and development of an institutional culture for entrepreneurship and entrepreneurship (hereinafter CIEE). As a result of the process, it is evident that teachers currently have the attitude and the ability to investigate, all that remains is to incentivize, guide and empower the various actors.

Keywords:

Teacher attitude; research on education, educational management; Entrepreneurship and entrepreneurial attitude.

Resumo

Refletir sobre o trabalho de ser professor hoje, com base em um exercício investigativo em que participaram instituições de ensino de Caldas e Risaralda, é o objetivo deste artigo, que busca destacar os resultados que mostram um professor ou passo a passo instituições de ensino que investigam práticas e geram novos conhecimentos em torno da estruturação e desenvolvimento de uma cultura institucional de empreendedorismo e empreendedorismo (doravante CIEE). Como resultado do processo, é evidente que os professores têm atualmente a atitude e a capacidade de investigar, tudo o que resta é incentivar, orientar e capacitar os vários atores.

Palavras-chave:

Atitude docente; pesquisa em educação, gestão educacional; empreendedorismo e atitude empreendedora.



Introducción

El presente artículo reflexiona sobre un dispositivo gubernamental dirigido a la educación para el emprendimiento, el cual inició hace una década y contiene puntos contradictorios frente a la reflexión e implementación en la educación básica y media en Colombia. Al tiempo, se busca dar a conocer elementos que emergieron de una investigación desarrollada con docentes de instituciones educativas (en adelante IE.) de Caldas y Risaralda mediante la sistematización de experiencias.

En el contexto colombiano, la educación para el emprendimiento ha tenido diversos discursos traducidos en prácticas que llegan al aula y al quehacer docente, punto central de esta investigación, cuya intensión es también invitar a maestros y maestras, que han vivido un proceso de formación, asesoría y acompañamiento relacionado con el emprendimiento, a realizar una investigación de su práctica, buscando con ello que en las instituciones se analice, entre otros aspectos, el camino emprendido, los aprendizajes, desaprendizajes y aportes conceptuales.

Los discursos frente a la educación para el emprendimiento iniciaron con la promulgación, por parte del Ministerio de Industria y Comercio, de la Ley 1014 de 2006; en ella se estipula que la educación debe ser obligatoria en todos los niveles educativos y, en su Artículo 13, señala que se debe crear una asignatura específica para la capacitación de los estudiantes en la habilidad de crear empresa, lo cual ya resulta complejo (Guarnizo, Velásquez, Jiménez y Alzate, 2019, p. 227).

Un segundo momento corresponde a la orientación del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) y su promulgación de las orientaciones para articular las denominadas competencias laborales generales (CLG) que, en el marco del gobierno de la revolución educativa, pretendían preparar al estudiante para enfrentar el mundo productivo; dichas competencias se entienden, de acuerdo con el MEN, como todos “aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos” (2006, p. 5).

Hasta entonces los discursos eran complementarios; durante años el MEN desarrolló procesos de divulgación en todo el país que se tradujeron en prácticas institucionales para articular dichas competencias. Posteriormente, y como resultado de la evaluación de percepción, se evidencia que tales propuestas no concuerdan con la realidad, con los ideales de formación, y generan confusión al momento de articularse con los denominados estándares de competencia.

Seis años después, el MEN promulga la *Guía 39* (2012), con orientaciones para pensar en una idea de emprendimiento desde la perspectiva de la cultura institucional, donde todos los actores participan de la formación de actitudes para el emprendimiento, discurso que desmonta las CLG y brinda orientaciones para lograr que la formación en esta línea se realice desde el componente actitudinal, articulada a la gestión institucional y al desarrollo de competencias básicas.

En medio de todo este ir y venir están los docentes, las instituciones, los estudiantes, padres de familia y diversos actores que hacen parte de la comunidad educativa, quienes reclaman un norte más claro y acorde con la realidad. En tal situación, para 2013 surge un proceso de consultoría orientado por la Fundación Universitaria Cafam (en adelante Unicafam), en alianza con la Central Hidroeléctrica de Caldas CHEC, grupo EPM, que pretendió dar a las IE focalizadas por las entidades territoriales de Caldas, Risaralda, Dosquebradas y Manizales, un proceso de formación articulado en estructuración y desarrollo de una cultura institucional para el emprendimiento y la empresariedad (en adelante CIEE), con la diferencia de que en este caso incluía asesoría y acompañamiento *in situ*, puntos que fueron determinantes para lograr el éxito en los procesos de divulgación y direccionamiento.

Frente a este proceso, en 2015, la alianza entre Unicafam, la Universidad de Manizales y la Chec, grupo EPM, diseñaron un ejercicio de coinvestigación donde se invitó a participar voluntariamente al maestro y a los establecimientos en una investigación de su práctica, a nivel de sistematización de experiencias; metodología enmarcada como una investigación cualitativa de enfoque crítico-interpretativo, que intentó describir e interpretar prácticas sociales singulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de los actores, a la subjetividad, a la historia local,

a la lógica y a los sentidos presentes en las prácticas. En concreto, se trata de:

[...] una metodología que no fija previamente unas variables de estudio sino que al contrario se hace un proceso de inmersión en el cual van emergiendo interpretaciones y múltiples preguntas que requieren ser analizadas; algunos autores consideran este método como una “investigación de segundo orden”, que genera procesos de auto referencia y auto observación, y utiliza lógicas diversas y nuevas comprensiones de la realidad buscando producir nuevo conocimiento (Molina, 2001, p. 21, citado en Guarnizo, *et al.*, 2019).

Teniendo en cuenta este contexto, y los resultados obtenidos de la investigación, se decide participar en la convocatoria de la *Revista Educación y Ciudad* donde, de manera específica, se pretende aportar a las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo se reconfigura el oficio de maestro en estos tiempos?; ¿cómo ha incidido en el maestro y maestra esta reconfiguración?; ¿cómo las experiencias de maestras y maestros muestran las tensiones dentro y fuera de la escuela? Los resultados destacados hacen parte de los productos de sistematización que los maestros y establecimientos participantes estructuraron en torno al objetivo de identificar los factores y acciones, de tipo pedagógico y didáctico, que influyen en el aprendizaje del emprendimiento y el fomento de una CIEE.

Para contextualizar el proceso, y de acuerdo con Guarnizo, *et al.*, se trata de un trabajo adelantado con los productos de 12 IE (Tabla 1), que incluye los aportes de la profesional que dinamizó la actividad en la región. Es importante aclarar que las instituciones involucradas en el proceso de formación fueron invitadas a participar en la sistematización y, voluntariamente, 10 instituciones educativas aceptaron, a las que se sumaron 2 categorizadas como escuela normal superior.



Tabla 1. Instituciones educativas participantes

No.	Institución educativa	Municipio	Departamento
1	IE Marillac	Santa Rosa de Cabal	Risaralda
2	IE Aureliano Flórez	Anserma	Caldas
3	IE Santa Teresita	Chinchiná	
4	IE San Francisco de Paula		
5	IE Santo Domingo Savio		
6	IE Riosucio	Riosucio	
7	Escuela Normal Superior (ENS) Sagrado Corazón	Marquetalia	
8	ENS La Candelaria		
9	IE Juan XXIII	Aranzazu	
10	IE Pío XI	Supía	
11	IE Intec	Manizales	
12	IE San Jorge		

La información se recogió en diversos momentos a partir del relato que cada maestro iba construyendo, respetando las narrativas y estilos. El primero tiene a la práctica como referente y parte de la pregunta como motivadora del ejercicio, lo que permitió construir una primera descripción; el segundo, y versiones posteriores, retoman el ejercicio anterior y plantean nuevas preguntas con una mirada crítica, además de la construcción de un nuevo relato mediado por un conjunto de procesos y herramientas propias de la investigación cualitativa, como el diario de campo y la observación.

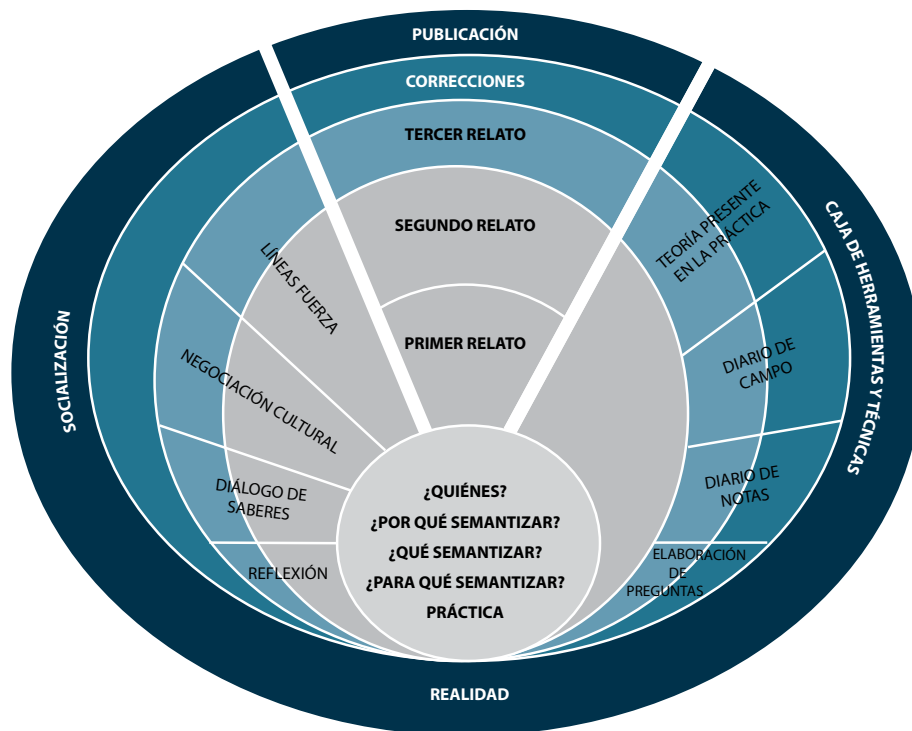
Cada IE conformó un equipo de sistematización liderado por directivas, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad vinculados con el trabajo; todo se centró en una dinámica de comunidad donde las ideas se analizaban mediadas por un proceso de diálogo de saberes y negociación cultural. A medida

que avanzaba el proceso se iban identificando líneas de fuerza que emergían de los ejercicios institucionales y que se compartían con otros establecimientos en espacios interinstitucionales, todo con el fin de incorporar otros referentes que enriquecieran el trabajo.

Esta dinámica se desarrolló durante un año y buscó que los ejercicios fueran trascendiendo el nivel descriptivo hasta “llegar a un nivel más avanzado de interpretación y reflexión teórica, con el propósito de producir nuevo conocimiento relacionado con el fomento de la CIEE que emerge de la práctica” (Guarnizo, et al., 2019, p. 230). La naturaleza del proyecto trazó una ruta metodológica con un enfoque particular para el ejercicio de sistematización de experiencias, que guarda relación con la propuesta de Mejía, (2012) y se detalla en el siguiente esquema:



Gráfico 1. Ruta de sistematización de experiencias en EE de Caldas y Risaralda



Nota. Fuente: Elaborado por autores

Como elemento de reflexión, se puede afirmar que este tipo de metodología proporciona al maestro un alto nivel de empoderamiento, asunto que se quiere resaltar como estratégico en los tiempos actuales, cuando la realidad exige a los docentes investiguen, escriban sus prácticas, produzcan conocimiento y sean partícipes de procesos de fortalecimiento y mejora permanente.

En este sentido, y como resultado del análisis de los diversos relatos, destacando el papel del maestro y, en general, de las IE que participaron del proceso, sobresalen tres elementos para pensar la educación para el emprendimiento: Una primera reflexión tiene que ver con las prácticas institucionales que logran trascender en la dinámica institucional y vinculan a los diversos actores de la comunidad educativa; un segundo elemento es el aprendizaje de la cultura para el emprendimiento en las IE; y, finalmente, se destaca el articular esta educación para el emprendimiento a las prácticas institucionales.

Prácticas innovadoras y creativas en busca de la cultura del emprendimiento en las instituciones educativas

Como resultado del proceso de consultoría, las instituciones y docentes lograron reconceptualizar el concepto de emprendimiento interpretándolo, desde un enfoque de desarrollo humano, como una práctica articulada con la comunidad educativa que tiende a equiparar oportunidades a través de la creación de alternativas para solucionar problemas y mejorar la calidad de vida personal y colectiva. Así lo plantean los docentes desde su experiencia en diversos enfoques del emprendimiento articulados a la vida y a la dinámica institucional, retomando a Guarnizo, *et al.*, 2019, p. 236) se resaltan algunos enunciados expresados por ellos mismos en los diversos relatos (Tabla 2).

Tabla 2. Enunciados de una gestión de la CIEE

Actor	Enunciado
Dinamizadora regional	La articulación de la CIEE significa responder a su quehacer institucional con objetivos comunes que procuran el desarrollo humano integral de niños y jóvenes, a través de actitudes emprendedoras que fomentan comportamientos deseables y proyectos de vida claros, lo que responde a las necesidades de los territorios
ENS La Candelaria	El emprendimiento de tipo social trae a la luz y enuncia lo que moviliza las prácticas de la institución formadora, dada su misión, su visión y su tarea central, que es la formación de maestros, lo cual se localiza en el campo del desarrollo humano y social
IE Santa Teresita	El PEI, mediante el currículo, afecta e incide en la instauración de una CIEE, pues pone el conocimiento en escena, lo reconstruye, lo válida para armonizar las prácticas pedagógicas democráticas donde la norma no solo es la excelencia, sino la renovación constante y atenta de sus visiones frente a los imaginarios del contexto
IE San Francisco de Paula	Los conflictos sociales que amenazan constantemente la escuela y el potencial humano inquieto, ávido e inconforme, son en el insumo principal para definir el énfasis del emprendimiento de la institución
	Planificar la propuesta pedagógica colaborativa que articule los pensamientos, intenciones y estrategias de los actores intervinientes, requiere de una planificación global que enmarque la finalidad de todos hacia un objetivo común
IE Intec	El concepto de emprendimiento social nace de la tensión entre una concepción que ha instituido la dinámica empresarial, la lógica de la productividad y el sentido de retribución económica; y una idea en la que prevalecen los deseos de resolver problemas asociados a condiciones de exclusión, desigualdad y pobreza (Guzmán y Trujillo, 2008)
	El emprendimiento, una apuesta curricular en el INTEC, ha trascendido todos los espacios de la institución, pues la trazabilidad que permite, y la manera como está concebida, puede continuar fortaleciendo la flexibilización como puerta siempre dispuesta a facilitar la entrada y la salida de situaciones que involucran la institución en su política de mejora continua en todos los procesos

Este sentir produjo un cambio de paradigma frente a la cultura del emprendimiento entre los docentes y, poco a poco, creó la necesidad de incorporar esta cultura en la institución para vivenciar las actitudes emprendedoras y estimular en los estudiantes un pensamiento flexible, creativo, con visión de futuro y capacidad de asumir riesgos para materializar ideas e innovar (De la Torre, Luis, Escolar, Palmero y Jiménez, 2016).

Este sentido distinto de emprendimiento proporciona una perspectiva amplia que otorga una intención a las prácticas innovadoras y creativas en las instituciones. Las IE han asumido el compromiso con la cultura del emprendimiento, la empresarialidad y el desarrollo integral de las personas, invitando así al diálogo, la reflexión colectiva y la autoevaluación del equipo de trabajo, incluso en ámbitos como el cuidado ambiental (Peñaranda, Monsalve y Torres, 2016). Además, reconocen al maestro como gestor de la potenciación de las actitudes emprendedoras en la formación de los estudiantes.

La cultura del emprendimiento: Un aprendizaje

Según el Artículo primero de la Ley 1014, la cultura del emprendimiento se entiende como:

[...] un conjunto de valores, creencias, ideologías, hábitos, costumbres y normas que comparten las personas en la organización, que surgen de la interrelación social y originan patrones colectivos de comportamiento que otorgan identidad a los miembros de la comunidad y los distingue de otras organizaciones sociales (Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2006, p. 1).

En este contexto, las instituciones participantes en la investigación siguieron un proceso de apropiación y aprendizaje de la CIEE; así, se propiciaron acciones que han ido consolidando y marcando la diferencia al comprometer las instancias de la comunidad educativa, de tal forma que hoy han posicionado una política que ha permitido crear planes, programas y proyectos que inciden en el diseño curricular y la dinámica institucional.

De esta manera, las actividades potencian una forma de comprender la educación a través de indicadores de las actitudes emprendedoras, que permiten a los estudiantes actuar de manera proactiva en muchas situaciones de la vida (Ramírez, 2016). Según los docentes participantes, se señalan algunos enunciados retomados de Guarnizo, *et al.* (2019, pp. 234-235).

Tabla 3. Enunciados con algunas prácticas movilizadoras de la CIEE

Actor	Enunciado
ENS Sagrado Corazón	El Emprendimiento [...] se entiende, según el modelo Socio Humanista Problematizante, como la respuesta a la creación de ambientes especiales que brinda la escuela, para que el estudiante, con lo aprendido en el aula y lo que encuentra en el contexto, lo transforme y formule soluciones adecuadas de manera asertiva, en función de una convivencia armónica con el medio
ENS La Candelaria	Al interesarse por formar un hombre y una mujer en lo afectivo, cognitivo y praxeológico a través de una relación interestructurante que reivindica el rol del maestro y del estudiante en el acto pedagógico [...] la pedagogía dialogante da vía libre a las actitudes emprendedoras como una conjunción de estas tres dimensiones que sitúan al sujeto de cara al mundo, a las oportunidades y a su proyecto de vida individual y social
IE Santo Domingo Savio	En el diagnóstico con la comunidad educativa, en mesas de trabajo, se concluyó que todas las actividades planteadas en los programas, planes y proyectos formulados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) fortalecían actitudes emprendedoras
IE Juan XXIII	El equipo líder de emprendimiento, que timonea el navío, hace las respectivas orientaciones para construir rúbricas de muchos eventos pedagógicos y de conocimiento que se dan en la formación, y en ellas debía presentarse ampliamente la intención del emprendimiento ambiental, es así como este penetra constantemente cada acto escolar

Un factor clave, percibido en las instituciones, es la huella que este proceso ha dejado en la comunidad educativa; la CIEE ha logrado trascender los proyectos aislados, para crear comunidades de aprendizaje más reflexivas y propositivas frente a las realidades de las instituciones educativas, buscando el desarrollo integral de los estudiantes (Martínez, 2016); al respecto, es importante recordar que las comunidades de aprendizaje se pueden entender como:

[...] una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico, no solo de sus carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (Torres, 2001, p. 1).

La cultura del emprendimiento implica, además, pensar la educación desde una perspectiva nueva, que se manifiesta en un proceso de aprendizaje constante, una búsqueda permanente de información, de conocimiento, de aprendizaje significativo que nutre la experiencia vital de cada persona. Emprender para aprender, como plantea Uzcátegui (2014), convierte la experiencia de vida en experiencia de aprendizaje, donde la dinámica, la exigencia y los requerimientos del proceso emprendedor van labrando un currículo en el que los conocimientos, los saberes y los valores se van expresando y emergiendo.

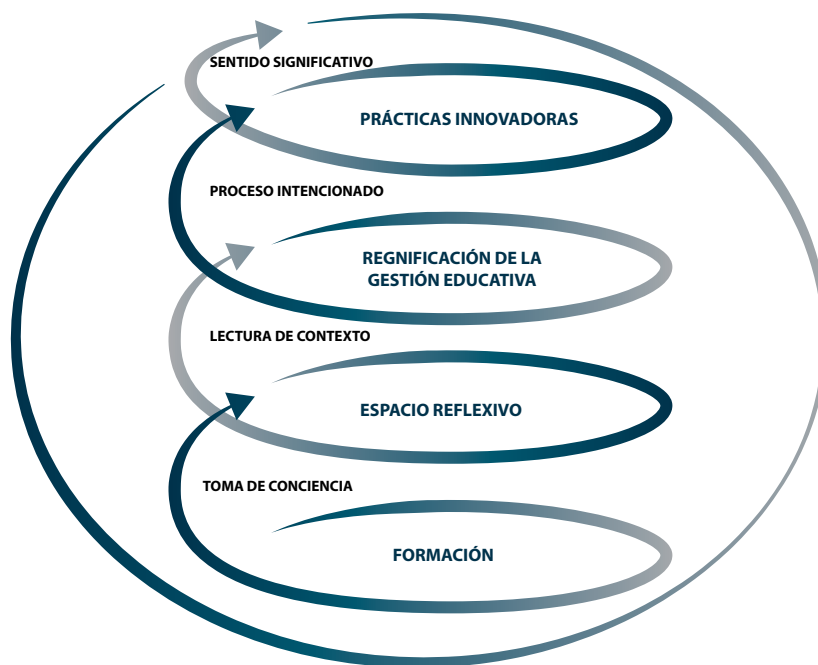
Cuando emprendemos comenzamos a aprender y a tomar conciencia de lo que somos; en este sentido, y específicamente en el marco del proceso de aprendizaje de la CIEE, los roles cambian y el pensar es renovado, lo que implica que las prácticas educativas

sean el pilar del trabajo. Dicho cambio deberá ser liderado por dirigentes y directivos que logren generar conciencia en la comunidad y promuevan una mentalidad distinta en la formación (Martínez, 2016).

En la construcción de la CIEE, la gestión educativa es la base de su fortalecimiento, lo que da sentido al conjunto de procesos organizados para lograr los objetivos y metas; desde esta perspectiva, las instituciones imprimen una intención a la propuesta educativa, respecto a la formación de actitudes para el emprendimiento y la empresariedad en los actores de la comunidad, con un enfoque integral que los abarca a todos. Así, la propuesta de formación brinda herramientas pedagógicas y bases conceptuales para promover las actitudes emprendedoras y las estrategias de gestión institucionales, lo que permite que la toma de conciencia sea como la “forma de pensar y actuar en el mundo” (Zemelman, 2002), a partir de procesos de formación.

La toma de conciencia y la lectura del contexto, realizadas por la comunidad educativa (como se ve en el Gráfico 2), permite resignificar el PEI mediante la articulación de los cuatro componentes de la gestión: Gestión administrativa, gestión de comunidad, gestión directiva y gestión académica; logrando procesos intencionados, dotados de sentido y significado, para generar prácticas innovadoras en torno a la cultura del emprendimiento y la empresariedad. De tal manera, los procesos de aprendizaje se proponen desarrollar las actitudes emprendedoras de acuerdo con lo planteado por la Guía 39, como la “disposición personal a actuar de forma proactiva frente a cualquier situación de la vida” (MEN, 2012, p. 12).

Gráfico 2. Cultura del emprendimiento



Nota. Fuente: Elaborado por autores

Desde esta perspectiva, el sistema institucional adquiere la posibilidad de dinamizarse, lo que implica modificar estructuras y funciones institucionales para conseguir mejoras educativas en función de fortalecer el aprendizaje y el compromiso, mediante la participación de la comunidad educativa.

Lo que caracteriza entonces los sistemas complejos es la manera particular de “encontrar el equilibrio entre la estabilidad y el cambio” (López, 1995). Este equilibrio es posible en las instituciones educativas al trascender el aspecto técnico y tomar conciencia del proceso de cambio que permite dar intención a las actividades que realizan, lo que origina una acción política y un cambio cultural que se reflejan en las prácticas innovadoras que transforman las nuevas formas de comprender, interpretar y ver la CIEE. Visto de esta manera, como expresan Altopiedi y Murillo (2010), el cambio educativo implica discutir los aspectos de su devenir, y asumir con decisión una postura argumentativa y comprometida con una profunda transformación personal, grupal e institucional.

El cambio implica, además, la innovación y unas formas de actuación diferentes a las usuales, con el fin de solucionar las dificultades

que marcan las prácticas institucionales y aquellas que intentan institucionalizarse. En consecuencia, se produce una modificación de las estructuras cognitivas de los miembros de la organización, un aprendizaje colectivo que promueve prácticas innovadoras como reflejo del diálogo en la lectura permanente del contexto. La innovación es una práctica social construida mediante el diálogo, en un proceso de múltiples traducciones

Prácticas Institucionales

Algunas prácticas implementadas por las IE han derivado en experiencias innovadoras, logrando transformar las dinámicas institucionales; por ejemplo, lo que sucede en la IE San Francisco de Paula, de Chinchiná, donde a partir del árbol de problemas se identifican, junto a la comunidad educativa, las dificultades que deben ser solucionadas; de allí se pasa a los proyectos de aula y después a los colaborativos. Para ejecutar dichos proyectos se diseña la guía de aprendizaje transversal, construida en la investigación por todos los docentes participantes, lo cual permitió articular el trabajo en todas las áreas como estrategia pedagógica en el aula.

En algunas instituciones el trabajo se centró en las modificaciones del currículo institucional, esfuerzo que facilitó la consecución de distintos resultados, que apuntaron a fortalecer el emprendimiento en las asignaturas para potenciar las actitudes emprendedoras en los estudiantes. Al tiempo, otro aspecto abordado en la investigación fue la propuesta de la CIEE como elemento necesario en todas las asignaturas, articulado con la reestructuración del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI); se observaron entonces los contenidos curriculares con la intención de desarrollar y fortalecer las actitudes emprendedoras, para lo cual se trabajó el proyecto “Personaje de la semana o guardián de la paz”.

En dicho proyecto los estudiantes demuestran su sentido de responsabilidad, su autonomía, su liderazgo y compromiso, y dan a conocer habilidades y destrezas. Este espacio les permitió adquirir confianza en sí mismos y en sus capacidades, y encargarse de actividades grupales durante una semana. Por consiguiente, la cultura del emprendimiento permite promover de manera continua actitudes creativas en los participantes, lo que deriva en el incremento de la creatividad en la institución educativa (Núñez y Núñez, 2016). El proceso produce riqueza en las prácticas docentes, como resultado de una organización institucional que permite que sus actividades busquen conscientemente el desarrollo de actitudes emprendedoras.

Conclusiones

Para concluir, se tendrán en cuenta las preguntas identificadas en la presente convocatoria, que sirvieron como hilo conductor para pensar en la actualidad del oficio del maestro, a partir de los resultados obtenidos en la investigación referenciada en el presente artículo. La primera pregunta es: ¿Cómo se reconfigura el oficio de maestro en estos tiempos?; ¿cómo ha incidido en el maestro y la maestra esta reconfiguración?

Teniendo en cuenta los puntos de reflexión, se puede afirmar que en esta modalidad de ejercicios de co-investigación se evidencia a un tipo de maestro que asume el reto de analizar su práctica, de escribir y confrontar sus ideas en comunidades de aprendizaje presentes en las mismas instituciones educativas, profesionales que logran dinamizar a un equipo y generar espíritu crítico frente a las propuestas que llegan a las mismas, invitando a su análisis. En el marco del proyecto, estas comunidades se denominan “Equipo líder” y fueron institucionalizadas, lo cual permitió desarrollar procesos de diálogo de saberes, superando hábitos institucionales donde las diversas áreas parecen islas que no se relacionan.

Ser maestro hoy es una profesión que convoca a un grupo de profesionales interesados en dar lo mejor, con entusiasmo por aprender, siempre y cuando sientan que el interlocutor es algo más que el transmisor de un mensaje, un acompañante en el proceso de pensar en la dinámica de las instituciones. Por eso mismo, los procesos de formación, pensados desde las consultorías que llegan a las instituciones educativas, deben contener momentos complementarios a la divulgación, tal como se dio en las acciones desarrolladas en el marco de este convenio, en el cual se asesoró y acompañó el proceso directamente en las instituciones.

Ya a nivel de la articulación y direccionamiento de la CIEE, se observa que las instituciones, y específicamente los maestros, coinciden en promover las actitudes emprendedoras a través del empoderamiento de la comunidad, desde un protagonismo auténtico de los distintos miembros. Así aumenta su participación, se valora su voz, se incrementa su conciencia y su compromiso, y se desarrollan los aprendizajes necesarios para emprender, como un aporte a las nuevas visiones de futuro.

Los entornos familiares, escolares y sociales se han dinamizado en función del cambio, la complejidad y un estado constante de transformación, lo cual exige desarrollar otras actitudes y valores para el futuro emprendedor: El dinamismo, la valentía, la creatividad, la cooperación, el conocimiento, la investigación, la iniciativa, la innovación, la capacidad para asumir riesgos, para ser visionario; así se forma un emprendedor con liderazgo que garantice la correcta influencia en los otros.

Por otra parte, la pregunta por ¿Cómo las experiencias de maestras y maestros exponen las tensiones generadas dentro y fuera de la escuela?, evidencia, en un ejercicio como este, que los denominados procesos de cualificación docente, que llegan a los colegios articulados desde las secretarías de educación, en algunos casos no resultan ser pertinentes para los intereses de desarrollo institucional, pues no impactan la gestión y sí desgastan a los maestros e instituciones. En este sentido, y como parte del proceso de investigación, aparecen posturas de directivos y maestros que, de manera consensuada, expresaron su rechazo o aceptación de las capacitaciones, argumentando su pertinencia, o no, para el desarrollo de su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La formación de los docentes les llevó a realizar procesos conscientes, encaminados a desarrollar actitudes emprendedoras en espacios de reflexión en torno a la realidad de cada institución, para hacer una lectura del contexto y resignificar el PEI; en consecuencia, es posible afirmar que la gestión escolar propicia procesos intencionados en las prácticas innovadoras con sentido.

Referencias

- Altopiedi, M., y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades. *Profesorado*, No. 14, pp. 47-70. Obtenido el 10 de Diciembre de 2018 desde <https://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART3.pdf>
- De la Torre, T., Luis, M., Escolar, C., Palmero, C., y Jiménez, A. (2016). La figura del profesor como agente de cambio en la configuración de la competencia emprendedora. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorad*, 86(30), pp. 152-170. Obtenido el 10 de Diciembre de 2018 desde <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325010.pdf>
- Guarnizo, M., Velásquez, J., Jiménez, P., y Alzate, B. (2019). Educación para el emprendimiento: Análisis y aportes a la política pública de educación en Colombia desde la sistematización de experiencias en instituciones de educación básica y media. *Revista Complutense de Educación*, pp. 225-243. Obtenido el 16 de Enero de 2019 desde <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/57165>
- Guzmán, A., y Trujillo, M. A. (2008). Emprendimiento social: Revisión de la literatura. *Estudios gerenciales*, 24(109), pp. 105-125. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(08\)70055-X](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(08)70055-X)
- López, J. (1995). La cultura de la institución escolar. *Investigación en la escuela*, No. 26.
- Martínez, A. M. (2016). *Los valores sociales en niños y niñas de preescolar: Una perspectiva desde la cultura del emprendimiento*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación, Bogotá. Obtenido el 10 de Diciembre de 2018 desde <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9573/PROYECTO%20DE%20GRADO.pdf?sequence=1>
- Mejía, M. R. (2012-Mayo). La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento. *Calidad Educativa y Sistematización*. Quito: Fe y Alegría.
- MEN. (2006). *Guía N° 21: Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales*. Obtenido el 27 de Abril de 2017 desde http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-106706_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2012-Febrero). *Guía 39. La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos*. Obtenido el 12 de Junio de 2014 desde http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-287822_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2006, Enero 27). *Ley 1014 de fomento a la cultura del emprendimiento*. Obtenido el 26 de Mayo de 2011 desde <http://www.mincomercio.gov.co/econtent/documentos/Normatividad/leyes/Ley1014de2006.pdf>
- Molina, S. (Mayo de 2001). La investigación de segundo orden en ciencias sociales y su potencial predictivo: El caso del proyecto de identidad y tolerancia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y sociales*, XLIV(183), pp. 17-46. Obtenido el 10 de Diciembre de 2018 desde <http://www.redalyc.org/pdf/421/42118302.pdf>
- Muñoz, J., y Pascagaza, Y. (2014). Influencia de la política y fomento a la cultura del emprendimiento en los colegios de la ciudad de Bogotá, como aporte de valor en la educación superior. *Análisis de problemáticas en Ciencias económicas*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.

- Núñez, L., y Núñez, M. (2016). Noción de emprendimiento para una formación escolar en competencia emprendedora. *Revista Latina de Comunicación Social*, No. 71, pp. 1069-1089. Obtenido el 10 de Diciembre de 2018 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5692947>
- Peñaranda, R., Monsalve, A., y Torres, L. (2016). *Implementación de proyectos pedagógicos productivos para el desarrollo de una cultura ambiental escolar que permitan formar ciudadanos capaces de cuidar y conservar el entorno mediante la aplicación de tecnologías apropiadas*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores. Obtenido el 10 de Diciembre de 2018 desde <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/643/Pe%C3%B1arandaBecerraRosaHaide.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ramírez, G. N. (2016, Abril 13). *Hacia la configuración de un ethos institucional que fortalezca la cultura escolar inclusiva en el Colegio Carlos Arturo Torres*. Tesis de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, no publicada, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación. Obtenido el 10 de Diciembre de 2018 desde <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/23262/Gimller%20Nelly%20Ram%C3%ADrez%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, R. (2001). *Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Trabajo presentado en la II reunión de Ministros de Educación de las Américas 24 - 25 de septiembre, Punta del Este, Uruguay. Unidad de Desarrollo Social y Educación, UDSE-OEA .
- Uzcátegui, R. A. (2014-Junio). Educación social y cultura extraescolar: Formación de emprendedores en contextos escolares y extraescolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorensis*, No. 15, pp. 22-42. Obtenido el 10 de Diciembre de 2018 desde https://rediesonorensis.files.wordpress.com/2014/09/redies-15_3_ura.pdf
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia*. Mexico: Anthropos. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv6jmxzf>



DEP - 

El maestro reflexivo, una postura abierta a la acción para el cambio

The reflexive teacher, an open posture to action for change

O professor reflexivo, uma posição aberta à ação para a mudança

Daniel Jiménez Jaimes

Daniel Jiménez Jaimes¹

¹ Magíster en Educación, Universidad de los Andes; Especialista en Legislación Educativa y Procedimientos, Universidad Autónoma de Colombia; Especialista en Educación en Arte y Folclor, Universidad El Bosque; Licenciado en Pedagogía Musical, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de música, Colegio Venecia IED; correo electrónico: pianodante@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2152>

Fecha de recepción: 27 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

El presente artículo hace referencia a la necesidad de transformar las convicciones y creencias que determinan el sentir del maestro en su labor profesional. Al tiempo, se exploran las problemáticas que afectan su estado emocional y mental y cómo están presentes desde la entrada misma al sistema educativo, mientras se revisa cómo sus relaciones con el entorno escolar validan unas creencias que afectan su quehacer laboral. A su vez, se presenta una propuesta metodológica basada en la reflexión propositiva, como ejemplo de cambio desde la experiencia personal del docente.

Palabras clave:

Creencias, labor educativa, comunidad, reflexión propositiva, transformación.

Abstract

The present article refers to the necessity of change and transformation to the convictions and beliefs that determine how the teacher feels about its professional labor. The problematics that affect its emotional and mental state, on how they are present form the entrance to the educational system and on how the teacher's relations with the school environment validates some beliefs that affect its work performance. At the same time, a methodological proposal is presented based on the prepositive reflection, as an example of change from the personal experience of the teacher.

Keywords:

Beliefs, educational labor, community, prepositive reflection, transformation.

Resumo

Este artigo faz referência à necessidade de mudança e transformação de convicções e crenças que determinam a sensação do mestre no seu trabalho profissional. Os problemas que afetam o seu estado mental e emocional de como eles estão presentes desde a entrada para o sistema de educação e como as suas relações com o ambiente escolar valida as crenças que afetam seu trabalho laboral. Ao mesmo tempo, apresenta uma proposta metodológica baseada sobre a reflexão da proposital, como um exemplo de mudança da experiência pessoal do professor.

Palavras-chave:

Crenças, educação, Comunidade, proposital reflexão e transformação.



Introducción

EL sistema educativo del siglo XXI requiere, hoy más que nunca, de un equipo humano con capacidades de sensibilización, reconocimiento del contexto, análisis y promoción de estrategias que atiendan, de la mejor forma, las problemáticas constantes de la dinámica escolar; maestros con sentido de identidad, pertenencia y vocación permanente hacia la labor educativa, transformadores de su realidad y de su contexto laboral desde una dinámica que refleje salud mental y emocional y que, a su vez, se transmita en cada experiencia pedagógica a sus estudiantes.

Quedarse en el pasado insistiendo en mantener unos paradigmas que, a la luz de la modernidad, ya no son pertinentes, es negar la posibilidad de avanzar hacia un cambio conforme a los retos que requiere nuestra práctica profesional docente y, en especial, con los objetivos que se proponen desde la escuela para las nuevas generaciones “Mientras el mundo está cambiando más rápidamente que nunca, nuestras organizaciones, escuelas, y a menudo nuestras mentes, están estancadas en el pasado” (Robinson, 2009).

Los intereses particulares de los jóvenes, emanados de los medios de comunicación, los avances tecnológicos, las transformaciones continuas de la vida social y de los contextos propios del estudiantado, son factores de la modernidad que pujan por imponerse en la vida cotidiana del contexto escolar, llegan con mayor rapidez a ellos, que las adoptan como herramientas permanentes de vida y se las apropian en su diario transcurrir.

Sin embargo, el sistema educativo colombiano vigente aún se caracteriza por ofrecer una enseñanza desactualizada, fragmentada e inapropiada al nuevo contexto (Shiefelbein, 1993). Es entonces cuando el maestro tradicionalista, que permanece en ese modelo, entra en conflicto con la modernidad y genera resistencia al mantener esa postura e ignorar las nuevas necesidades de los estudiantes y, si él no se está dispuesto a reflexionar frente a las nuevas situaciones pedagógicas, el conflicto de intereses se asentará en una crisis mayor.

Por consiguiente, ¿cuáles pueden ser los factores, creencias o motivaciones que inciden en la actitud de aquellos docentes que permanecen en su zona de confort? Uno de ellos, al parecer, es el caso de la misma Ley 115 de educación general (MEN, 1994),

con sus decretos reglamentarios, acuerdos, adendas y demás, que poco abordan el tema e influyen inocuamente en la reflexión propositiva de cambio en el maestro. Revisada la ley educativa, el tema se aborda insípidamente y no profundiza, adolece así de acciones puntuales que promuevan e incentiven la actualización permanente, la investigación e innovación como pilares fundamentales de la calidad educativa y, aún más, que motiven al maestro a ser creativo, innovador y transformador de su propia realidad profesional.

Este factor, relacionado con la política pública, propicia además en gran número de docentes un sentimiento de insatisfacción frente a sus expectativas profesionales, y desboca en otras razones que afectan el sentir del maestro, las cuales abarcan, desde la falta de reconocimiento, poco apoyo institucional y presión de la comunidad educativa y de los medios de comunicación, hasta unas condiciones salariales que no colman sus expectativas económicas.

Todo es sistémico (Morín, 2004) porque, aunque el docente intente mejorar en algún aspecto, por lo general quedan otros pendientes (su relación con directivos, estudiantes, padres de familia, entorno personal). Situación que afecta a maestros por igual, porque los paradigmas acuñados en el sistema educativo, las expectativas profesionales no satisfechas, así como las ganas y el entusiasmo con que se llega al servicio educativo, que lentamente se van apagando, llevan a que se apodere del maestro una sensación de conformismo, de letargo, de aburrimiento que, con el paso del tiempo, es determinante para preferir que pasen los años y esperar la tan anhelada pensión.

Por ello, es vital que quienes somos profesionales de la educación comprendamos la importancia de reflexionar propositivamente frente a nuestro rol como maestros de unas nuevas generaciones que esperan cosas diferentes y, a veces, distantes de las que otrora tuvimos como referente. Es fundamental redefinir nuestras expectativas de acuerdo con los nuevos contextos y, en especial, con la vinculación de estrategias y herramientas pedagógicas modernas y vinculantes del escenario comunitario, adaptables a la realidad de continua transformación (Linás, 1995).

¿Cómo llegamos al sistema educativo?

Recuerdo que en la década de los ochenta, a puertas de salir como bachiller del colegio, nos preguntaban los profesores por nuestras expectativas profesionales y proyectos de vida, ninguno de los ochenta compañeros de graduación manifestó inclinación por la docencia escolar. Al parecer, en nuestros contextos familiares y culturales la profesión docente no era muy valorada, en el sentido

de ser vista como opción para construir proyecto de vida. Por lo general, quienes tomaban esta opción eran estudiantes de colegios normalistas donde se preparaban para ocupar cargos de maestros en escuelas a lo largo del país.

Por su parte, retomando la historia de la educación en Colombia del siglo anterior, en las grandes ciudades la educación superior privilegiaba la formación de profesionales en áreas diferentes a la educación, esto lo corrobora la escasa oferta de facultades de licenciatura que existían en el país para el momento, segunda mitad del siglo XX (Quiceno, Sáenz y Vaos, 2004).

Particularmente en mi caso, cuando decidí estudiar pedagogía musical, para la época (los ochenta) la oferta de facultades y carreras artísticas era escasa; la Universidad Pedagógica Nacional era prácticamente la única facultad que ofrecía una preparación amplia en lo musical y en lo pedagógico. No obstante, la decisión de estudiar Pedagogía Musical no fue fácil, primero porque realmente me encontraba más interesado en una formación sólida desde lo musical (me veía más como músico) y segundo, porque mi familia ejercía una fuerte influencia (presión psicológica) para que estudiara (como ellos decían) una “profesión de verdad”. Finalmente, resolví a favor de mi vida los desafíos que se presentaron: Mi familia me apoyó totalmente con la decisión de ser maestro de música y le tomé amor a la pedagogía.

Ahora, llegué al sistema educativo, tal vez porque ¿la oferta profesional para música era escasa y lo único que había cercano era la licenciatura? Creo que, efectivamente, no estaba en mis presupuestos ser profesional de la educación, claramente mi proyecto de vida se enfocaba en ser profesional de la música; sin embargo, ser músico implica el espíritu de la enseñanza porque siempre existe la posibilidad de dar clases particulares o en academias. El punto es que llegué al sistema educativo por efecto colateral, no era lo que había pensado, pero cuando ya me encontraba en la carrera universitaria, con el transcurrir de los semestres y la apertura a experiencias educativas, llegó lentamente mi interés por la pedagogía, de hecho, siendo estudiante empecé a dar clases particulares de guitarra y piano.

La pregunta es ¿cómo ha llegado cada maestro al sistema educativo?, y de ahí sería posible preguntar: ¿Era nuestro proyecto de vida?, ¿nos sentimos plenamente satisfechos con la decisión de ser maestros?, o ¿Preferiríamos haber escogido otra profesión? Porque seguramente cada uno de nosotros, los educadores, en algún momento lo hemos pensado y cada quién sabe su verdad.

Cuando he tenido la oportunidad de hablar sobre el tema con algunos compañeros docentes me sorprende reconocer que un alto número de ellos está insatisfecho con la decisión que tomó

y afirma que hubiese preferido escoger otra carrera profesional. Pero, ¿qué los lleva a pensar y sentir eso? Si el maestro se encuentra insatisfecho o frustrado profesionalmente, ¿qué pasa en su vida personal, familiar, emocional?, y, más aún, ¿qué pasa con sus estudiantes y con la escuela? Dicho esto, sería posible indagar puntualmente sobre ¿Cuál es el nivel de satisfacción del maestro respecto a su labor pedagógica? y ¿Cuál es la relación de ello con su desempeño?

No debe extrañar que el nivel de aceptación a la realidad del maestro, frente a su rol en la escuela, esté determinado de acuerdo a como se siente en tanto profesional de la educación, con sus aciertos y desaciertos, al igual que por las motivaciones con que llegó al sistema y le mantienen allí, si fue por vocación o por otras razones personales que atañen a su intimidad. Al respecto, no hay estadísticas que den cuenta de este tema tan sensible, pues no es fácil que uno como educador acepte una realidad de insatisfacción que lo acompaña por toda la vida, a menos que, en su justo momento, si se siente descontento, o en disonancia profesional, tome la decisión de hacerse a un lado.

Esta realidad es la constante en los colegios públicos de nuestro país, algunos maestros (tal vez, más de lo que imaginamos), que luchan día a día en sus escuelas para lograr una mejor educación, un mejor ambiente laboral, una transformación del contexto, desafortunadamente no encuentran la piedra filosofal (motivaciones, más que razones) que haga de su labor educativa la mayor alegría todos los días.

Ser educador es tal vez una de las profesiones con mayor nivel de exigencia para quien desee ingresar a ella, pues, a diferencia de otras profesiones, trabajamos con seres humanos en formación. Quien toma esta decisión tiene la fortuna de emprender un camino de entrega, vocación, servicio y, especialmente, satisfacción personal. Llegar al sistema educativo es una opción de vida porque educar es un acto constante de mediación humanizadora, que lleva consigo una entrega incondicional que transforma y permite la realización plena. Educar es un acto de entrega por vocación donde media solo el interés por los niños y jóvenes (Feuerstein y Lewin, 2012).

Las emociones del maestro

Antes que un espacio laboral, la vida escolar hoy es el lugar donde transcurre la mayor parte de nuestro tiempo, se tejen nuestras ilusiones, metas profesionales, lazos de empatía, pero, particularmente, donde aprendemos a aprehender a ser felices (o poco felices) en medio de la cotidianidad del aula y fuera de ella, siempre mediados por las emociones y, en muchas ocasiones, por el amor pedagógico. Es en la escuela donde nos vemos satisfechos

o frustrados tras largos años de compartir y generar experiencias educativas, cognoscitivas, emocionales con nuestros estudiantes y maestros (actores educativos), dicho en palabras de Maturana: “La educación, como todo tipo de relación social, está fundada en el amor, una relación que depende de la capacidad de ver al otro”.

Son las emociones la mayor motivación del maestro, aunque durante largo tiempo se pensó que en la educación formal este aspecto emotivo debía estar fuera de la dinámica escolar y que pertenecía al ámbito meramente personal del maestro, a su intimidad intrapersonal como parte de la vida extraescolar. No obstante, los estudios demostraron que las emociones hacen parte esencial del maestro, de la cotidianidad de la escuela, y son fundamentales en el pleno logro de los objetivos escolares (Goleman, 1994). Además, la investigación científica ha manifestado que los maestros que logran altos niveles de satisfacción profesional logran redundar en mejores resultados escolares y personales (García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2013).

Saber cómo se ve el maestro hoy día, cómo está su conexión emocional con la escuela, refiere a una realidad que evidencia bajos niveles emocionales frente a su rol como educador y frente a la percepción psicoemocional de su labor diaria; las relaciones de jerarquía con sus superiores le hacen proclive a estados anímicos desfavorables, dado el nivel de obligatoriedad que debe, y le corresponde, cumplir como docente. Su emocionalidad se ve afectada por el sentimiento (oculto) que arroja el tener que “cumplir” con las exigencias de sus superiores jerárquicos y que, de una u otra forma, le hacen sentir poca autonomía para desarrollar su labor de forma eficaz, implicándole, más bien, una continua desmotivación para transformar esa realidad.

Se cumple con los mínimos, porque es requerimiento para mantenerse en el sistema y porque la evaluación de desempeño (para docentes del Decreto 1278) depende de la apreciación y valoración que haga el rector(a) en su respectiva institución. En ese sentido, la salud emocional va ligada a la salud mental y están determinadas por estados de creencias respecto a las experiencias acumuladas a lo largo de la vida (D’arc y Lange, 2001). De ahí que los estudios de Programación Neuro Lingüística (PNL) hayan determinado que las creencias forman parte del acervo cultural y mental de las personas y tienen directa implicación en las decisiones a lo largo de la vida.

Una creencia es una afirmación lingüística acerca de nuestras experiencias. Así, por ejemplo, un niño que en la escuela encuentra una profesora amorosa, creativa, que lo estimula y valida, puede producir la creencia de que “aprender es un placer”. En cambio, el caso contrario genera la creencia de que “la letra con sangre entra” (D’arc y Lange, 2001, p. 49).

“ La educación, como todo tipo de relación social, está fundada en el amor, una relación que depende de la capacidad de ver al otro ”

Una creencia se mantiene y valida a través de un “sistema”; ello forma criterio que implica determinación para hacer o ejercer una acción. Si un docente permanentemente cree que su nivel de insatisfacción le impide cambiar esa realidad, o que su inconformidad con el sistema educativo es por culpa de otros, seguramente va a ser difícil que las cosas mejoren.

Es cierto que a veces el contexto escolar y la realidad personal del maestro poco favorecen un ambiente emocional y mental saludable, pero es precisamente esta una razón suficiente para hacer un análisis reflexivo de las situaciones adversas y buscar, desde la autonomía y en comunidad, repuestas que lleven a cambios positivos para generar un ambiente laboral que redunde en la vida profesional y personal; entre otras cosas, porque ello afecta directamente el proceso formativo de los estudiantes. Las personas que logran desarrollar habilidades emocionales tienen mayor probabilidad de sentirse satisfechas y de incidir positivamente en quienes comparten su contexto laboral y personal (Goleman, 1994).

Aquí, debo ser justo y claro al decir que, en mi caso personal, tuve que pasar por un estado de inconformidad con mi labor docente, para adentrarme durante algunos años en una etapa de reflexión introspectiva acerca de mis expectativas como profesional de la educación y sus implicaciones en mi salud emocional y mental. Sentía que la frustración por no haber logrado sueños que deseaba alcanzar me impedía, por un lado, dar todo mi potencial a los estudiantes y, por otro, sentirme pleno y trascendente como educador.

Cuando hablo de sueños no alcanzados me refiero a mi insistencia por realizar un proyecto pedagógico para conformar una agrupación musical, orquesta con instrumentos de viento tipo Big Band. La experiencia musical que por años había acumulado como pianista, arreglista y director musical de orquestas populares, me llevó a pensar que podía replicar todo ese bagaje adquirido en la escuela, es decir, tenía la firme creencia que era posible conformar la orquesta con niños y jóvenes dentro del sistema educativo formal en el cual trabajaba en la ciudad de Bogotá (Colegio Venecia IED).

Tuve que esperar casi veinte años para hacer realidad ese sueño, pasaron por mi colegio, entre rectores y rectoras, seis directivos para que llegara un último rector que apoyara los proyectos artísticos, especialmente los musicales. Podrán imaginar cómo

me sentí durante esos largos años de espera, no me hallaba, tal era mi frustración que en tres oportunidades solicité traslado y no se dio, hasta pasó por mi cabeza la firme decisión de retirarme del sistema educativo. Me sentía aburrido, abatido y hasta con actitud conformista; con pena creo que, y estoy seguro, durante esos años no di lo mejor de mí, poco aprendieron mis estudiantes y poco les significó la música en sus vidas.

Aunque esperaba cambios, mi sistema de creencias se había debilitado y mi capacidad de gestión y convencimiento prácticamente se había agotado. Ese es el justo momento donde uno, como docente, debe tomar determinaciones de plano: O cambio radicalmente, o me hago a un lado. Lo digo porque mis frustraciones no pueden ser trasladadas al sistema educativo, especialmente porque afectan, con énfasis, a los seres humanos que se relacionan directamente con mi labor educativa: mis estudiantes.

Esta situación adversa me llevó a hacer un alto en el camino para reflexionar propositivamente, ya que mi salud emocional y mental se estaba viendo afectada. Uno debe ser consecuente: Si no me siento realizado, esto afecta mi relación con todo el sistema; ese fue el punto esencial para entender que, como docentes, es necesario hacer altos en el camino para mejorar ese estado y proporcionar lo mejor a la escuela “La relación es el alma de la educación” (Buber, 1998).

La reflexión propositiva, un camino hacia el cambio

El término “Reflexión propositiva” es común en la metodología de investigación cualitativa en educación (Watt, 2007), particularmente cuando se habla de la Investigación Acción (IA); es que, en suma, la labor docente se centra en la acción educativa participativa, donde el sistema triangula la experiencia del maestro con el proceso de aprendizaje del estudiante y, a su vez, con el contexto escolar. Si uno de ellos se afecta en cualquiera de sus dimensiones, esto redundará en los procesos y en los resultados. Así, desde mi experiencia como educador, podría decir que una cercana solución a cualquier inestabilidad, como en el caso de la salud emocional y mental del docente, puede ser la reflexión propositiva.

En tal sentido, Shön (1998) afirma que se puede vislumbrar la conexión entre la reflexión y el proceso de IA: “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico” (p. 72); esto es reiterativo en la IA, donde el investigador realiza su proceso desde su realidad, observándose, analizando, reflexionando y accionando para repetir el proceso en forma de espiral. Dicho esto, si el maestro que vive en un estado de inconformismo permanente logra accionar su reflexión, se convierte en investigador de su propio conflicto y esto lo empodera para buscar soluciones.

De esta manera, la reflexión propositiva es fundamental para el educador en el proceso de su propia investigación y, de ser así, se ha de presentar, tal como sucede en la IA, a partir de tres fases cíclicas y repetitivas: La reflexión sobre el problema, la planeación y la ejecución de acciones alternativas; para mejorar la práctica, con la cual se reinicia el proceso a partir de los hallazgos (Elliot, 1994).

En este punto retomo mi experiencia personal, en la cual, desde mi reflexión propositiva, pude comprender y tener una dimensión más clara de la estructura y los factores que afectaban mi labor docente, que incidían negativamente en mi estado emocional y mental frente a mis objetivos profesionales. Esto se evidenció al encontrar que mi inconformismo radicaba en la no realización de un objetivo que tenía en mente durante varios años y que, sin considerar otros factores, estaba afectando mi labor profesional.

Reflexionar para tomar decisiones fue el punto de partida, al comprender que solo yo, dentro de mi unidimensionalidad, era el único que podía revertir la situación. Si el sistema iba en contravía, primero debía buscar la solución dentro de mí. Por eso no esperé a que el apoyo institucional fuera inmediato para tener esa agrupación musical que añoraba, inicié con cuatro estudiantes, un pequeño grupo musical con espacios de ensayo en jornada contraria, sin esperar a cambio absolutamente nada más que la satisfacción de compartir el conocimiento y hacer música.

Al respecto, la propuesta metodológica, de la reflexión propositiva, propicia la apertura a nuevos conocimientos y formas de comprender las contradicciones que permean la práctica pedagógica del maestro y que, a su vez, permiten asimilar su realidad. En este sentido, Shön plantea que el maestro reflexivo:

Quando trata de darle sentido, también reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción, comprensiones que hace emerger, critica, reestructura y encarna en una acción adicional. En este proceso completo de reflexión desde la acción, el que resulta central para el “arte” mediante el cual los profesionales algunas veces reaccionan bien en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores (1998, p. 56).

Para mí la incertidumbre y el conflicto fueron oportunidades de crecimiento, mis creencias y la reflexión propositiva continua lograron hacer realidad mis nuevas creencias; con ellas, mis estudiantes y mi entorno laboral, empezamos a crecer exponencialmente de manera tal que, año tras año, el grupo musical “Venecia Big Band” recibe nuevos estudiantes que desean participar del proceso. Hasta hoy hemos contado con la participación de más de ciento cincuenta niños y jóvenes del colegio, consolidamos

un repertorio de más de cincuenta temas musicales y ofrecemos conciertos en diversos escenarios educativos, académicos y culturales¹.

En mi experiencia también encontré que la apertura a la reflexión propositiva permite ver que las problemáticas no son unísonas, sino que van acompañadas de otras personas que están ahí, aunque a veces las ignoremos. Por tanto, dado que los problemas que afronta y afectan al maestro vinculan a otros actores (estudiantes, directivos, padres de familia), es importante tenerlos presentes al momento de accionar la reflexión, de manera tal que los propósitos a realizar afecten o vinculen a todos (Kemmis y McTaggart, 2000).

Además, el ejercicio de reflexión propositiva se convirtió en una metodología que, con el tiempo, ha servido para evaluar y mejorar mi práctica docente, pues me llevó a pasar, de un proyecto artístico escolar, a una iniciativa pedagógica de gran alcance llamada “Armonías de paz, Venecia Big Band”, que cuenta con reconocimiento institucional, alta participación estudiantil y presentaciones a nivel local, nacional e internacional. Así, el convencimiento de que mis creencias son fuerza de la realidad me permitió lograr un cambio significativo en mi práctica docente, dar lo mejor de mí a mis estudiantes, hacer realidad mi sueño para dar sentido a mi profesión educadora en un ambiente emocional y mentalmente sano. Es decir, logré armonizar mi sistema personal y profesional.

Dicho esto, como en la IA, el examen retrospectivo de nuestro quehacer educativo permite hacer conexiones significativas entre nuestros paradigmas, creencias y acciones escolares; esto da profundidad a la comprensión de los problemas y a las posibles soluciones (Watt, 2007). Se trata de enfrentar la realidad que cada quién vive en su quehacer pedagógico, dejando de lado los paradigmas negativos con la convicción de que las dificultades, la falta de apoyo institucional y la normatividad no pueden ser obstáculos para reflexionar propositivamente hacia un cambio positivo. En suma, parafraseando a Epicteto: “No nos afecta tanto lo que nos pasa, sino lo que pensamos sobre lo que nos pasa”; lo que hacemos después de lo que nos sucede, es decir que, si entendemos con la reflexión algo diferente a lo ocurrido, podemos encontrar soluciones inesperadas.

¹ Es posible acceder al trabajo de Venecia Big Band en la red, desde: (<https://www.youtube.com/watch?v=ql8YyFzi9co>); (<https://www.youtube.com/watch?v=yQLa54sPPmg>); (<https://www.youtube.com/watch?v=tSj0vs75cCg>); (<https://www.youtube.com/watch?v=A1bTH17UE-A>).

Lo que ha de venir...

El arte de educar implica constancia, identidad, reflexión, innovación, investigación y amor pedagógico. No es fácil, pero la actitud de enfrentar las creencias, reflexionar y ser propositivo da plenitud y sentido humanizador a nuestra labor educadora, recordemos que nuestra profesión tiene como fundamento al ser humano. Reflexionar para el cambio es un buen inicio para abandonar las experiencias negativas del pasado y abrir la puerta a nuevas creencias y realidades más positivas.

Si el maestro permitió que la rutina y el tedio le anquilosaran profesionalmente, es imposible esperar que sus estudiantes se muestren interesados, afables, sensibles y receptivos a sus enseñanzas; actitudes que seguramente reflejarían cuando el maestro evidencie identidad, compromiso, pasión y amor por su profesión, con sentido de pertenencia y apropiación de valores educativos y culturales, incluso en medio de tanta desconfianza con el sistema y de una política pública que, en ocasiones, desfavorece la labor docente.

Los maestros tenemos que construir nuestro “circulo visual”, observarnos, reflexionar, criticarnos y transformar; por ello, somos los educadores quienes tenemos la oportunidad de cambiar cualquier realidad negativa, podemos transformar la escuela, somos quienes tenemos el poder mental y emocional de armonizar el contexto y la vida escolar, dando paso a la reflexión propositiva sin esperar que otros necesariamente validen nuestras creencias. Se trata de buscar y permanecer en un ambiente laboral y educativo cuyo leitmotiv sea el amor pedagógico, en virtud de relacionarnos fraternalmente desde el saber, el hacer y el ser.

Finalmente, cabe decir que parte de esas creencias acuñadas por los maestros, las cuales, a veces, nos impiden ver más allá para abrirnos a nuevas posibilidades de cambio, son las mismas determinadas por la normatividad educativa y laboral. No hay política pública ni directriz sindical que busque dignificar nuestra labor docente, aquella que discurre en la escuela, con nuestra comunidad educativa, pues solo nosotros, los maestros, tenemos el poder de dignificarnos y trascender con una actitud plena de cambio; finalmente, educamos más con el ejemplo que con el discurso.



Referencias

- Buber, M. (1998). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós.
- D´arc, J., y Lange, W. (2001). *PNL Básica con cerebro triádico*. Bogotá: Intermedio.
- Elliot, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Feuerstein, R., y Lewin, A. (2012). *What learning looks like: Mediated learning in theory and practice, K-6*. Nueva York: Teachers College Press.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., y Saavedra, J. (2013). *Tras la excelencia docente*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Goleman, D. (1994). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Kairos.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En Denzin, N., y Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 567-605). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Llinás, R. (1995). *Colombia, al filo de la oportunidad. El reto*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115*. Bogotá: MEN.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Quiceno, H., Sáenz, J., y Vaos, L. (2004). *La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997*. Bogotá: Magisterio.
- Robinson, K. (2009). *The Element*. Londres: Penguin Books.
- Shiefelbein, E. (1993). *En busca de la escuela del siglo XXI ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?*, pp. 18-50. Obtenido desde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116052_spa
- Schön, D. (1998). De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción. *La formación de Profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós
- Watt, D. (2007. Marzo). On Becoming a Qualitative Researcher: The Value of Reflexivity. *The Qualitative Report*, Vol. 12, No. 1, pp. 82-101.





IDEP - 

Consideraciones sobre la investigación en educación matemática en Colombia¹

Considerations on research in math education in Colombia

Considerações sobre investigação em math education na Colombia

Iván Darío Flórez Rojano
Nelly Yolanda Céspedes Guevara

¹ Reflexión basada en los resultados de una investigación desarrollada, entre 2014 y 2015, bajo la convocatoria 09 del Centro de Investigaciones de la Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás, denominada "Tendencias de investigación en los programas de formación inicial de docentes de matemáticas en Colombia".

Iván Darío Flórez Rojano ¹
Nelly Yolanda Céspedes Guevara²

¹. Licenciado en Matemáticas, Universidad Pedagógica Nacional; Maestría en Docencia de las Ciencias Básicas, Universidad Pedagógica Nacional; Docente, Universidad Santo Tomás; correo electrónico: ivanflorez@ustadistancia.edu.co

². Licenciada en Física, Universidad Pedagógica Nacional; Doctora en Educación, Universidad Santo Tomás; Docente, Universidad Santo Tomás; correo electrónico: nellycespedes@ustadistancia.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2153>

10 de diciembre de 2018 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

Inicialmente, este artículo de reflexión expone la relevancia de la investigación en educación matemática en Colombia y la forma como se ha entendido, con la intención de problematizar su impacto en los contextos escolares, la apropiación por parte del docente, su papel en el diseño de planes de estudio y la concreción de lineamientos para el área. Mientras, por otro lado formula, como propuesta, unos campos de reflexión en torno a los escenarios del currículo, la didáctica y la evaluación, en términos de retos y tendencias para la comunidad educativa, que promuevan el acercamiento entre la investigación y el contexto escolar.

Palabras clave:

Investigación, educación matemática, docente, currículo.

Abstract

This article of reflection initially shows the relevance of research in mathematics education in Colombia and the way it has been understood, with the intention of problematizing the impact of it in school contexts, the appropriation by the teacher, its role in design of study plans and the realization of guidelines for the area. It formulates, as a proposal, some fields of reflection around the scenarios of the curriculum, didactics and evaluation in terms of challenges and trends for the educational community that promote the rapprochement between research and the school context.

Keywords:

Research, mathematics education, teaching, curriculum.

Resumo

Este artigo de reflexão mostra inicialmente a relevância da pesquisa em educação matemática na Colômbia e do modo como tem sido entendida, com o intuito de problematizar o impacto do mesmo nos contextos escolares, a apropriação pelo professor, seu papel no design planos de estudo e a realização de diretrizes para a área. Ele formula, como proposta, alguns campos de reflexão em torno dos cenários do currículo, didática e avaliação em termos de desafios e tendências para a comunidade educativa que promovem a aproximação entre a pesquisa e o contexto escolar.

Palavras-chave

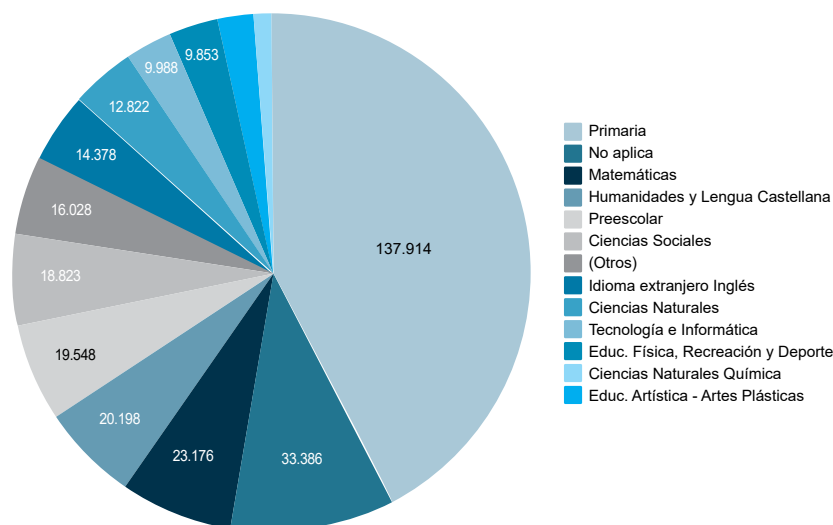
Pesquisa, educação matemática, ensino, currículo.

Es necesario un campo como la investigación en educación matemática

Los logros, dificultades y posibilidades de la educación matemática son tema de debate en varios entornos de la sociedad. El área sigue ocupando un lugar privilegiado en los planes de estudio para los diversos niveles de formación, lo cual implica la necesidad de orientar reflexiones sobre las prácticas de investigación que guían a los profesionales en el campo.

Hoy en Colombia, según los datos reportados por MINTIC (2017), en el sector oficial los docentes que se dedican a la educación matemática llegan a ser 23.176 (Gráfico 1), aproximadamente 7000 de ellos cuenta con posgrado en educación o áreas afines. En esta cuenta no se incluyen los 137.914 maestros de primaria y los casi 20.000 de preescolar, quienes se ocupan de la formación en matemáticas de un gran sector de la población estudiantil; tampoco se menciona a los docentes de instituciones privadas, universidades e instituciones de formación técnica o tecnológica.

Gráfico 1. Número de docentes de Colombia por áreas de conocimiento



Nota. Fuente: Portal de Datos Abiertos www.datos.gov.co

Los problemas asociados a la pérdida, el escaso éxito en las pruebas externas e internas, el aprendizaje poco perdurable, son asuntos que rondan los entornos escolares y allí las matemáticas ocupan un lugar privilegiado. Decidir comprometerse con alguno de estos aspectos, mediante la reflexión sistemática en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, moviliza acciones por parte de los docentes.

Dichas acciones pueden ser tipificadas como innovación o como transformación de la práctica pedagógica y redundan en el diseño de unidades didácticas o la reestructuración de los planes de estudio, permitiendo la toma de decisiones frente a la participación en planes de actualización, capacitación y profesionalización; en algunos casos, se revierten en una revisión crítica de las políticas y lineamientos para el área, pero pocas veces en la formulación de procesos de investigación.

Comprometerse en un proceso de investigación en educación matemática es tarea que no muchos quieren abordar, posiblemente por las exigencias teóricas y metodológicas implícitas, sin contar con la necesaria disposición del docente, el tiempo, la dedicación y, en ocasiones, el acompañamiento de expertos. Tomar la decisión de implementar una investigación en un ámbito escolar, frente a una problemática determinada, es un asunto que conlleva una serie de procesos asumidos generalmente como complejos para ser trabajados en el ambiente escolar.

Así, para muchos, la investigación se ha venido dibujando como una tarea compleja y accesible solo para un “grupo reducido”, especialmente si se le asocia con la idea de “generación de nuevo conocimiento”. A nivel mundial, la producción investigativa en el campo de la educación matemática lleva un ritmo difícil de seguir; desde los años noventa se han consolidado programas de

investigación encuadrados desde perspectivas epistemológicas, enfoques pedagógicos y metodológicos que asumen el interés por los asuntos puntuales del campo de la educación matemática.

En Colombia, la investigación ha adquirido importancia y no se objeta su relevancia en el campo educativo. La profesionalización docente a nivel de posgrado y, en algunos casos, de pregrado, se acompaña con un proceso investigativo. Existen 5207 grupos de investigación reconocidos (casi siempre adscritos a una universidad), de los cuales 386 pertenecen a la categoría de ciencias de la educación (20 de ellos incluyen en su denominación referencias a la matemática), y algunos de sus integrantes son reconocidos por Colciencias (En 2018 se reportaron 12.513 en todo el país para todos los campos del conocimiento) (MINTIC, 2017).

Hay 11 programas acreditados como de posgrado para formación específica en educación matemática, 1 doctorado, 5 maestrías y 5 especializaciones; desde diversos ángulos se hace un llamado a la comunidad de docentes para desarrollar procesos de investigación desde su propia práctica, se tienen muchas expectativas en cuanto al efecto de la aplicación de la investigación en la realidad del aula y/o el contexto escolar. Por ejemplo, en el ECME⁴ 16, se registran 63 artículos aprobados como ponencias vinculadas a resultados de investigación y 30 experiencias pedagógicas, mientras que en el ECME 15 se registraron 99 artículos de investigación y 45 experiencias pedagógicas, y en las memorias del evento 14 tienen casi 800 páginas.

En Colombia se desarrollan al menos 19 encuentros anuales con características similares al ECME. En cuanto a las publicaciones de productos de investigación, en 2017 se avalaron 586 revistas y se clasificaron 244 en todos los campos del conocimiento; para la convocatoria de revistas clasificadas aparecen al menos cuatro que incluyen específicamente temas de educación matemática y otras diez que reciben artículos de educación en general. La mayoría de los documentos referenciados en las revistas y eventos hacen parte de grupos o semilleros de investigación dentro de universidades colombianas, lo cual fortalece especialmente a los posgrados, los grupos y programas de investigación de las instituciones, pero tal vez poco a la educación básica y media.

De acuerdo con Flores (2017), la disonancia entre investigación y docencia sigue aún presente, al igual que lo mencionaban diversos investigadores desde finales de los años 90, pues:

Mientras unos dejan la responsabilidad de mejorar la enseñanza a los investigadores a través de “influir en el currículo, libros para aplicar el currículo, capacitación y formación de profesores

y supervisar la evaluación”. Otros tienen la certeza de que la investigación se hace en el aula y, por tanto, los investigadores deben estar en ella: “Yo no puedo investigar en aula si estoy fuera de ella” (Flores, 2017, p. 1381)⁵.

¿De qué se ocupa la investigación en educación matemática?

La investigación en educación matemática tiene componentes cuantitativos y cualitativos, hay asuntos que se abordan desde lo interpretativo o hermenéutico y otros que centran su interés en explicaciones experimentales orientadas a obtener conclusiones relacionadas con cuántos cumplen con las hipótesis o en qué proporción. En cualquier caso, supone un fundamento teórico sólido. Según Font (2007), la didáctica de las matemáticas reúne las condiciones para considerarse un área de investigación con características científicas:

Los diversos enfoques que se han propuesto en la Didáctica de las Matemáticas se posicionan de manera explícita o implícita sobre los siguientes aspectos: 1) Una ontología general, 2) Una epistemología, general, 3) Una teoría sobre la naturaleza de las matemáticas, 4) Una teoría sobre el aprendizaje y la enseñanza en general y de las matemáticas en particular, 5) Una definición del objeto de investigación de la didáctica de las matemáticas y 6) Una metodología de investigación (Font, 2007, p. 7).

En la misma dirección, Rico afirmaba que: “La Educación Matemática necesita de un marco teórico estructurado que haga posible situar cualquier investigación dentro de un contexto, como puede hacerse con la investigación en matemáticas” (1997, p. 52). Ello puede generar que el docente esté un tanto alejado de la investigación y de sus resultados, pero también que la investigación esté alejada de la práctica docente.

La preocupación por las tensiones y retos de la educación matemática, que se traduce en investigación, se origina en el reconocimiento de las problemáticas identificadas, las cuales, con miradas fundamentadas en teorías, enfoques y perspectivas de investigación, y matizadas con posturas epistemológicas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, ideológicas y culturales de la matemática, dotan de sentido y significado las formas de proceder intencionadas hacia los ambientes escolares y de reflexión pedagógica (Rico, 2012, p. 6; Gómez, 2000, pp. 3-5). Son diferentes las miradas que se hacen al respecto, de acuerdo con las concepciones e imaginarios de los investigadores.

⁵ Distintos autores también se han referido a esta separación, por ejemplo: Puig (1997, p. 67); Gómez (2000, p.1); y Godino (2006, p. 3).

⁴ Evento organizado por la Asociación Colombiana de Matemática Educativa

[...] la investigación en educación matemática se ocupa sobre todo de los fenómenos y los problemas cognitivos, tiene otras de interés y manifiesta muy poca preocupación por los temas relacionados con las prácticas que afectan de alguna manera la formación matemática de los estudiantes y que se ubican dentro de las problemáticas curriculares a nivel institucional o nacional (Gómez, 2000, p. 3).

La conclusión de Gómez surge de la revisión de algunas memorias de eventos internacionales en educación matemática y, más adelante (2000, p. 10), señala algunos aspectos que determinan por qué esa preferencia en las investigaciones internacionales, dentro los cuales destaca el interés y dominio del investigador, las exigencias de algunas líneas de los programas de doctorado y la tradición en algunos temas de los grupos de investigación.

Sin embargo, en general, el proceso investigativo depende de las posturas de los investigadores. Estos enfoques corresponden a lo que algunos docentes y grupos académicos consideran como los problemas educativos; en consecuencia, las investigaciones se orientan asumiendo diferentes premisas y puntos de partida:

1. Si se considera que el proceso educativo está centrado en el estudiante se privilegia el estudio de sus formas de comprender, entender y estructurar el conocimiento. Es decir, se concentra en el aprendizaje, tratando de identificar la forma como las personas piensan o determinar fases o estadios de desarrollo y, de acuerdo con ello, organizar secuencias para lograr aprendizajes. Para con D'Amore y Fandiño esta perspectiva haría parte de una Didáctica A (2015, p. 3).
2. Si se considera que el proceso educativo depende fundamentalmente de las acciones que el docente puede llevar a cabo dentro del aula, y las mediaciones que emplee para lograr que los estudiantes comprendan, se tiene una perspectiva enfocada centrada en la enseñanza y en el uso de didácticas específicas. Las investigaciones que se adelantan con esto en mente se centran esencialmente en el impacto de la aplicación de determinada estrategia o unidad didáctica, o en las concepciones y formación del docente acerca del objeto de conocimiento. D'Amore y Fandiño las incluirían como componentes de la Didáctica B o C (2012, p. 3).
3. Si se piensa que generalmente en los espacios educativos se considera el conocimiento como actividad cultural en la que los individuos participan socialmente, se formulan acciones en términos de docencia centradas en las concepciones de lo que es el conocimiento, sus fuentes, el vínculo de la experiencia, entre otros aspectos. Caben aquí perspectivas como la Etnomatemática, la matemática crítica, la socioepistemología, entre otras.

En el Primer Coloquio Nacional sobre Problemas y Tendencias de Investigación en Educación Matemática (2014), organizado por las licenciaturas de Educación Básica con Énfasis en Matemáticas y de Matemáticas, de la Universidad Santo Tomás, se planteó como estrategia incluir campos generales de la educación como formas de sistematizar el estado de la cuestión. Escenarios que fueran reconocidos por expertos y docentes en formación y que permitieran establecer un diálogo amplio sobre este aspecto de la educación matemática. Las ideas que aquí se presentan, en relación con la investigación en educación matemática, están organizadas de acuerdo con algunas mesas trabajadas en dicho Coloquio, exponiendo las ideas promovidas por los organizadores y los planteamientos de conferencistas y participantes del evento.

Investigación sobre el currículo en educación matemática

La investigación en educación matemática revierte diversos espacios diferenciados en cuanto al tipo de intereses y necesidades de los problemas de escolarización de la disciplina. Algunos de ellos, como el currículo y, más recientemente, la didáctica de las matemáticas, se han considerado como totales para ciertos autores. Sin embargo, en algunos casos es plausible realizar estas separaciones para diferenciar las intenciones investigativas que promueven determinados enfoques; por ello, si bien se reconoce tradicionalmente el currículo como la noción que engloba los aspectos inherentes a los procesos educativos, en esta reflexión se circunscribe a las cuestiones relacionadas con ¿qué se enseña? y ¿por qué se hace?, las cuales coinciden con lo que Sacristán y Pérez (1985) entienden como una teoría del currículo, como planificación de la formación:

Fuera de la cuestión central del currículum, lo que debemos enseñar, nos encontramos con una serie de problemas que surgen casi inevitablemente: 1) ¿Por qué debemos enseñar esto en lugar de lo otro? 2) ¿Quién debe tener acceso a qué conocimiento? 3) ¿Qué reglas deben guiar la enseñanza de lo que se ha seleccionado? y 4) ¿Cómo se deben interrelacionar las distintas partes del currículum para crear un conjunto coherente? (1985, p. 228).

En esa dirección, se problematizó la investigación sobre el currículo en educación matemática a partir de los siguientes propósitos:

- Dotar de sentido la educación matemática desde la normatividad vigente y desde las instituciones educativas. Asunto relacionado con las intenciones de la educación en el país y con la forma en que las matemáticas dan cuenta de los intereses, tensiones y necesidades de nuestro entorno,

en cuanto al significado que se da al aprendizaje de esta disciplina y el lugar que ocupa dentro de la sociedad y la cultura. Surgen, entonces, cuestionamientos en torno a los aspectos ideológicos, políticos, sociales, culturales y, por qué no, económicos, tenidos en cuenta al momento de decidir qué se enseña, cómo se hace, por qué se hace, en qué momentos y a qué nivel.

- Estructurar el saber matemático en la escuela, es decir, la forma como se vienen pensando las nociones, conceptos, habilidades y competencias para cada uno de los ciclos y niveles de escolarización. Caben aquí reflexiones en torno a las políticas surgidas desde 1986 en adelante, los lineamientos, estándares y derechos básicos. Preguntas que deberían revisarse desde la investigación centradas en la organización del conocimiento matemático: ¿Es necesario aprender las nociones matemáticas en forma secuencial y acumulativa?; ¿cómo se diferencian procesos y estilos de pensamiento al resolver problemas y situaciones de carácter matemático?; ¿de qué manera se articula en la escuela el conocimiento práctico, la tradición cultural y el saber popular en el aprendizaje de las matemáticas?; ¿cómo experimenta un estudiante las nociones, teorías y estructuras del saber?
- Revisar las relaciones pedagógicas presentes en el contexto escolar. Aspecto central en el currículo de matemáticas cuando se debe dar respuesta a las formas en que se vinculan conocimiento-estudiante-docente-medios. Desde la investigación, son importantes las propuestas que indaguen por el papel del estudiante dentro del conocimiento escolar matemático, para identificar posibles relaciones entre éste y el conocimiento, el papel del docente en el proceso, la historicidad del conocimiento matemático y su correlación con la construcción de propuestas pedagógicas y, por consiguiente, las diferentes miradas que emergen de lo que se enseña o se aprende en el contexto escolar.
- Abordar de manera decidida la interdisciplinariedad de las matemáticas, no a nivel interno, sino desde las relaciones con los diferentes campos de saber. Caben en este ítem aspectos relacionados con el estudio del conocimiento disciplinar, desde lo histórico, lo social, lo cultural y lo aplicado. Revisiones permanentes de investigadores en matemáticas exponen que ellas no son un área independiente y autónoma del resto del conocimiento científico y cultural, sino un producto del mismo; son numerosas las relaciones entre matemáticas, ciencias naturales, arte, economía, etc., y

numerosos campos de la matemática se generan, enriquecen y desarrollan desde el trabajo en otras disciplinas.

En el Primer Coloquio Nacional sobre Problemas y Tendencias de Investigación en Educación Matemática, se trabajó alrededor del currículo; al respecto Ortiz (2014), de la Fundación AprendEs, resaltó la importancia de investigar el impacto de los lineamientos curriculares:

En primera instancia quizás hay que preguntar qué currículo o currículos se desarrollan hoy en las instituciones educativas de primaria y secundaria en el país. Cuáles son las características, en cuanto a propósitos y contenidos de los mismos. Y qué tipo de formación deberían tener los profesores para desarrollar con éxito el o los currículos existentes (p. 2).

Al tiempo, Ortiz formula varios aspectos que requieren de atención por parte de los investigadores en educación matemática frente a la planeación:

La relación entre el currículo diseñado y el currículo anterior y las deficiencias de este no superadas [...] El papel que jugaron en el nuevo diseño los resultados en las evaluaciones de los estudiantes y la posible proyección de los estudiantes prevista por la institución [...] La relación entre el nuevo diseño y la forma de trabajo que tenían los profesores en el aula (Ortiz, 2014, p. 3).

Acerca de los resultados de la renovación curricular, se propone indagar sobre:

Si ha habido evaluación y como consecuencia de esta se han hecho modificaciones. Si los resultados corresponden a lo que se esperaba. Si se ha afectado el desempeño de los niños y jóvenes en las evaluaciones internas y externas en que han participado (Ortiz, 2014, p. 3).

Investigaciones de este tipo, independientes del enfoque o perspectiva asumidos por el investigador, deberían tener como fuentes de información a los profesores, estudiantes y egresados. El conocimiento que se logra con este tipo de indagación puede ser referente para la formación de los aspirantes a profesores y para la formación de los profesores en ejercicio, así como para las modificaciones al currículo.

La investigación en didáctica de la matemática

Uno de los campos de mayor producción dentro de la investigación en educación matemática es precisamente el conocido como didáctica de las matemáticas y, tal vez, sea el que más discusiones y polémicas ha generado en relación con la diversidad de enfoques aplicados. En el contexto de esta investigación, se piensa la didáctica en forma similar a lo propuesto por Godino (2010),

quien muestra interés en los procesos de comunicación del saber matemático en los contextos escolares, reconociendo al individuo que aprende, al que enseña y el saber disciplinar; desde esa perspectiva se reconocen diversas formas de trabajar el álgebra, la aritmética, la estadística, etc., con la idea de construir una disciplina de carácter científico:

[...] al reflexionar sobre la posibilidad de construir un "área de conocimiento", que explique y sirva de fundamento a la comunicación y adquisición de los contenidos matemáticos, observamos que las didácticas especiales aparecen frecuentemente clasificadas como "capítulos" o enfoques diferenciales de la didáctica (Godino, 2010, p. 23).

La atención a la pregunta por cómo enseñar mejor matemáticas puede considerarse el punto de partida para la reflexión en este campo, desde diversas perspectivas, entre ellas:

- Centrar la atención en los objetos de conocimiento matemático. Es decir, realizando una revisión desde los aspectos históricos que muestran el origen y desarrollo de conceptos e ideas centrales en la construcción de una teoría o campo de saber disciplinar, por ejemplo, rastreando cómo se generan preguntas desde la sociedad y la cultura acerca de los problemas de correlación entre dos variables o magnitudes, y generando todo un trabajo sobre lo que conocemos hoy día como cálculo; también pensando en ellos desde su constitución actual como objetos de conocimientos aceptados y reconocidos por una comunidad académica determinada, con conexiones en cuanto a la estructura formal del saber y la red de relaciones que ello implica; o, pensados desde las aplicaciones que se hagan de esas nociones y conceptos en otros campos del saber.
- Privilegiar las comprensiones de los estudiantes. De manera que se hace énfasis en sus formas de aprender, orientándose desde la psicología del aprendizaje. Se piensa, en algunos enfoques, que el conocimiento matemático presenta una estructura secuencial y acumulativa, donde los nuevos conocimientos se fundamentan sobre otros más básicos o previos para poder ser comprendidos y, en forma análoga, un estudiante debe seguir o cruzar por una serie de etapas o fases para llegar a cierto tiempo de saber. En otras posturas el aprendizaje individual está involucrado con las interacciones que se puedan dar entre los individuos y se privilegian los procesos comunicativos. De allí se puede desprender, como núcleo central del aprendizaje, la organización de unidades didácticas que guían paso a paso el proceso de aprehensión

del saber, o la organización de tareas y talleres que permitan a los estudiantes la construcción colectiva de conocimiento.

- Adjudicar un papel definitivo al docente. Favoreciendo la manera como organiza sus actividades dentro del aula, el conocimiento profundo del objeto matemático a ser puesto en discusión, las formas como se relaciona con los estudiantes, el énfasis que coloque a los procesos de evaluación del aprendizaje, entre otras posibles formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza.



Frente a ello, León (2014) vislumbra varios escenarios y problemas de investigación alrededor de las didácticas de las matemáticas⁶: Una donde la mirada es pluridisciplinar, otra tecnicista y otra autónoma (o de la matemática fundamental). En la primera emergen relaciones entre matemática, individuo y sociedad; en la segunda se opta por indagar sobre niveles de aprendizaje, posibilidades didácticas, efectividad de la enseñanza y cambio curricular; y, en la última, se privilegia el estudio de las operaciones esenciales para la difusión de conocimientos matemáticos, mientras se investiga sobre las instituciones y actividades que tienen por objeto facilitar las operaciones esenciales.

Partiendo de dicha consideración, emergen diversos enfoques que varían de acuerdo con el énfasis en lo que se considera importante que las personas aprendan sobre la educación matemática, las concepciones en torno a cómo aprenden los individuos y, especialmente, lo que es la matemática. También se comienza a hablar de investigación en educación matemática con énfasis en paradigmas cualitativos, en donde surgen preguntas inherentes al desarrollo de la didáctica de la matemática:

- ¿Cómo aprenden las personas?
- ¿Cuáles son las relaciones que emergen entre docente, estudiantes y conocimiento matemático?
- ¿Qué papel juega el maestro en la educación matemática?
- ¿Cuál es la función de los textos?
- ¿Es posible construir conocimiento matemático desde las primeras edades?
- ¿Tiene sentido hablar de pensamiento numérico y geométrico?
- ¿Qué papel juega el contexto en la enseñanza de las matemáticas?
- ¿Es posible desarrollar procesos de aprendizaje que favorezcan la construcción de estructuras matemáticas?

De acuerdo con la manera como se orienten estas preguntas se entrevén formas de pensar la educación matemática y su investigación. Posturas como la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1978), la resolución de problemas o los campos conceptuales (Vergnaud, 1990), surgen dentro de la investigación en educación matemática y se adentran en la formulación de un campo autónomo de estudio: La didáctica de la matemática.

Así, inician procesos detallados de investigación sobre temas puntuales de diferentes campos de las matemáticas: “la construcción de la noción de fracción impropia”, podría ser un ejemplo de ello; se defienden este tipo de investigaciones argumentando que los objetos matemáticos exigen miradas específicas para la construcción de pensamiento matemático, para: “Dar cuenta de procesos de conceptualización progresiva de las estructuras aditivas, multiplicativas, relaciones número-espacio, y del álgebra” (Vergnaud, 1990, p. 3).

La investigación en evaluación en educación matemática

Algunos cuestionamientos, necesarios para profundizar en el tema de la evaluación en educación matemática, y en sus procesos investigativos, son retomados de las preguntas formuladas durante el coloquio organizado por la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, entre ellos se destacan:

- Indagar sobre variaciones en las estrategias evaluativas en educación matemática. Es decir, qué otras dimensiones de la evaluación son consideradas dentro de la clase de matemáticas, más allá de la calificación asignada como medida del aprendizaje, para determinar en qué aspectos la comunidad de docentes de matemáticas reflexiona y actúa frente a afirmaciones como las presentadas por el MEN (1986) en los lineamientos, entre ellas que: “Toda evaluación educativa es un juicio en donde se comparan los propósitos y deseos con la realidad que ofrecen los procesos, de aquí que la evaluación debe ser más una reflexión que un instrumento de medición para poner etiquetas a los individuos; lo que no excluye el reconocimiento de las diferencias individuales” (p. 84). En la organización de los lineamientos curriculares se encuentran planteamientos que promueven la investigación en los procesos evaluativos, como: “Las concepciones de los alumnos sobre los conceptos (...) Los estilos de trabajo: solitario y colectivo (...) La capacidad de lectura y escritura de temas relacionados con el área” (p. 85); ahora, puede ser una tarea muy vigente averiguar qué tipo de trabajos se han adelantado en esta dirección.
- Propiciar reflexiones dentro de la formación inicial de docentes, que partan de la vivencia de la evaluación. Determinar si las prácticas evaluativas, dentro de los espacios académicos de formación de docentes, tienen incorporada, además de un nuevo discurso, una efectiva aplicación que muestre otras rutas para evaluar y ser evaluados. ¿Cómo

⁶ Diferenciándolas de una didáctica de las matemáticas.

se están formando los nuevos docentes de matemáticas en evaluación educativa? ¿Cuál es el papel de la investigación en este proceso? ¿Se han logrado transformar las prácticas evaluativas en educación matemática?

- Delimitar los temas y problemas que enfrenta la evaluación en educación matemática en nuestro país (en pruebas internas y externas), y trazar rutas de búsqueda en torno a los efectos de la investigación en este campo en los ambientes escolares. Segmento que incluye revisar paralelamente lo que se enseña y se desea que aprendan los estudiantes en los diferentes ciclos educativos, las intenciones implícitas en la formación humana desde la educación matemática, etc.

Sin embargo, existen miradas aún más inquisitivas y reveladoras frente a la evaluación, especialmente si son elaboradas por los mismos investigadores en educación matemática, por ejemplo:

La complejidad de las prácticas y discursos de la evaluación de las matemáticas en contextos institucionales asociados con asuntos como: la constitución de subjetividades escolares, identidades, normas, sesgos en los juicios de valoración y en interrogantes sobre quiénes y qué clase de conocimiento matemático está representado en la valoración en la clase de matemáticas [...] escindida de la mirada de proceso de valoración continua y constante, y sopesada dentro del panorama de la equidad, la diversidad, el poder, el estatus, la subjetivación y la racionalidad matemática (García, 2014, pp. 1 y 4).

Estilo de investigación que ya no apunta a reconocer en el estudiante:

[...] su actitud, su dedicación, su interés, su participación, su capacidad de diferenciación en algún área o asignatura particular, su habilidad para asimilar y comprender informaciones y procedimientos, su refinamiento progresivo en los métodos para conocer, para analizar, crear y resolver problemas, y su inventiva o tendencia a buscar nuevos métodos o respuestas para las situaciones (MEN, 1986).

Es decir, prácticas orientadas hacia el aprendizaje, lo cual revelaría elementos no explícitos de la intención política y cultural de la educación matemática que, de acuerdo con García, visibilizarían relaciones con “(...) asuntos como la producción de saber, poder, verdad, de regulación, con asuntos de control, de normalización, de identidad y en sus relaciones con la equidad y la justicia” (2014, p. 4), las cuales, en nuestro contexto, generan exclusión social ante el “fracaso” en matemáticas.

Investigación en la relación contexto-educación matemática

Para este momento cabe también pensar en las reflexiones realizadas alrededor de la democratización del saber matemático, considerando aspectos curriculares que reconocen el saber de los individuos y las culturas:

En una perspectiva sociocultural de la educación, el conocimiento deja de ser visto como un producto externo que debe ser apropiado por los individuos, transgrediendo el paradigma de la modernidad, pasando a ser comprendido como una interpretación que los sujetos hacen del mundo, en una dialéctica continua con su entorno social, cultural, histórico y político (Jaramillo, 2014, p.1).

La discusión ha partido de las diferentes reflexiones en torno a la educación matemática y los escenarios que, desde la diversidad y las perspectivas culturales, se refieren a las diferentes construcciones realizadas en los contextos de la investigación en educación matemática, que es posible presentar en los siguientes ejes:

- Visibilizar desde la investigación la diversidad social y cultural en los procesos investigativos en educación matemática. Las tendencias que emergen en el último decenio, centradas en el reconocimiento de otras formas de comprender las matemáticas, en diferentes culturas y diferentes condiciones socioeconómicas y humanas, abren caminos para desarrollar exploraciones en torno a cuestiones como: ¿De qué manera ha impactado la investigación en educación matemática?; ¿qué tendencias se identifican en investigación en educación matemática con perspectivas culturales?
- Reconocer como objetos de estudio las perspectivas socioculturales en los currículos de formación inicial y posgradual de docentes. En el escenario de lo sociocultural y la formación de docentes sería interesante cuestionar el papel de la investigación en los procesos de formación inicial y posgradual de los profesores de educación matemática; desde esta perspectiva, Aroca, Blanco y Gil (2016) asumen que existe una serie de factores que inciden en la construcción de un programa de formación docente desde la diversidad atendiendo los escenarios culturales, destacando que ese aspecto puede considerarse como eje problematizador en el cual se puede centrar el esquema de fundamentación en la formación inicial y posgradual de los docentes de matemáticas.

- Describir las relaciones pedagógicas emergentes en otras formas de organización pedagógica no escolarizadas. Una de las vertientes investigativas de la educación matemática, con fuerza durante la última década, es la denominada Etnomatemática que, en sus desarrollos, pretende indagar sobre la relación entre cultura, entorno y conocimiento matemático. Las indagaciones que se plantean en este campo buscan identificar elementos pertinentes que logren concretar la idea de “matemáticas para todos”.

Así, es necesario repensar los currículos de matemáticas en términos de la incorporación de las particularidades propias de los contextos de actuación del ciudadano en formación, de tal manera que posibiliten alcanzar niveles de elaboración con las nociones de matemáticas más tempranas y mejores comprensiones. El rescate de situaciones culturales propias de un entorno, o de situaciones contextuales ricas en contenido matemático no declarado, es fuente primera de este tipo de exploración; por ello, la reflexión sobre las formas de incorporación de la tradición popular o de la experiencia de un colectivo es central en la indagación y permite avizorar escenarios en el aula donde se active dicho conocimiento. Esta mirada se ha caracterizado en términos de un currículo de matemáticas pertinente para satisfacer las necesidades de un adolescente, el cual contenga elementos como:

- Algo distinto a lo que ofrece la enseñanza formal e informal de matemáticas, pero relacionado con ello.
- Algo básico, fundamental y generalizable, pero que incluya conocimientos matemáticos que se hayan adquirido fuera del contexto formal (Bishop, 1999).

A primera vista estos elementos, y otros especificados por Bishop (1999), pueden parecer indefinidos, pero se constituyen en una gran fuerza para la investigación, pues abren la expectativa de forzar la mirada al entorno de la escolaridad y precisar ese algo

diferente, básico, profundo o pertinente que está presente en el contexto y que resulta propio para abordar un proceso de alfabetización numérica, como afirma el mismo autor.

La Etnomatemática, como área de investigación, tiene sus orígenes en los trabajos de Ubiratan D'Ambrosio, quien la describe como el estudio de los procesos matemáticos, modelos de razonamiento, símbolos, etc., practicados por grupos culturales identificados (D'Ambrosio, 2007). De hecho, esta primera versión del significado ha tenido reinterpretaciones y diversidad de enfoques por los investigadores que siguen la línea.

Sin embargo, al catalogarlo como un programa de investigación, D'Ambrosio sitúa a la etnomatemática en el campo de la indagación sobre la generación, difusión y trasmisión de conocimiento matemático en diversas clases de grupos culturales, con lo cual se abren expectativas de trabajo en epistemología e historia de las matemáticas, con las correspondientes consecuencias sobre la educación. Por ejemplo, en su ponencia central del Primer Coloquio, Jaramillo considera que:

La etnomatemática, como un programa de investigación, pretende cuestionar el conocimiento matemático escolar de la forma como tradicionalmente es abordado en el aula de clase: único, universal y suficiente. Pensar otro modelo de escuela y de currículo, supone pensar el espacio escolar como un lugar de dialogías. Lugar donde se dé cabida a las subjetividades de los alumnos, toda vez que la escuela se configura como un espacio donde la diversidad cultural debe ser atendida, comprendida y asumida (2014, p. 18).

Las anteriores reflexiones acerca de la investigación en educación matemática en Colombia recogen, tanto las construcciones teóricas de los investigadores de la Universidad Santo Tomás, como las de varios investigadores reconocidos a nivel nacional que participaron del Primer Coloquio Nacional sobre Problemas y Tendencias en Investigación en Educación Matemática, realizado en 2014, y apuntan a promover un acercamiento entre investigación y contexto escolar de la educación matemática.



Referencias

- Aroca, A., Blanco, H., y Gil, D. (2016). Etnomatemática y formación inicial de profesores de matemáticas: El caso colombiano. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 9(2), pp. 85-102. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.1692.4>
- Asocolme. (2016). *Memorias Evento ECME*. Obtenido desde <http://asocolme.org/>
- Bishop, A. (1999). *Enculturación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Brousseau, G. (1978). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Obtenido desde http://www.udesantiagovirtual.cl/moodle2/pluginfile.php?file=%2F204043%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2F287885313-Guy-Brousseau-Iniciacion-al-estudio-de-la-teoria-de-las-situaciones-didacticas-pdf.pdf.
- D'ambrosio, U. (2007). *Educación matemática y exclusión*. Barcelona: Graó.
- D'Amore, B., y Fandiño, M. (2015). Propuestas metodológicas que constituyeron ilusiones en el proceso de enseñanza de la matemática. *Educación matemática*, 27(3), pp. 7-43. Obtenido desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262015000300007&lng=es&tling=es
- Flores, A. (2017). Investigación en Matemática Educativa y Docencia. En Serna, L. (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*. México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Font, V. (2007). Epistemología y didáctica de las matemáticas. En Ugarte, F. (Ed.), *Reportes de investigación*, No. 21, Serie C. Lima: PUCP.
- García, G. (2014). Ponencia central mesa de evaluación. *Memorias Coloquio Nacional Sobre Problemas y Tendencias de Investigación en Educación Matemática 2014*. Obtenido desde <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/congreso/Coloquio/MemoriasColoquio/Documentos/EVALUACION/>
- Godino, J. D. (2006). Presente y futuro de la investigación en didáctica de las matemáticas. *Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: ANPED. Obtenido desde [http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT19/GT19%20Ed%20Mat%20\(Trabalho%20encomendado\).pdf](http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT19/GT19%20Ed%20Mat%20(Trabalho%20encomendado).pdf)
- Godino, J. (2010). *Perspectiva de la Didáctica de las Matemáticas como disciplina tecnocientífica*. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Matemática.
- Gómez, P. (2000). Investigación en educación matemática y enseñanza de las matemáticas en países en desarrollo. *Educación Matemática*, 12(1), pp. 93-106. Obtenido desde <http://funes.uniandes.edu.co/352/>
- Jaramillo, D (2014). Ponencia central Mesa Matemática, diversidad y cultura. *Memorias Coloquio Nacional Sobre Problemas y Tendencias de Investigación en Educación Matemática 2014*. Obtenido desde <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/congreso/Coloquio/MemoriasColoquio/Documentos/INTERCULTURALIDAD/>
- León, O. (2014). Perspectivas de la investigación en didáctica de las matemáticas, presentación. *Memorias Coloquio Nacional Sobre Problemas y Tendencias de Investigación en Educación Matemática 2014*. Obtenido desde <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/congreso/Coloquio/MemoriasColoquio/Presentaciones/DIDACTICA/>
- MEN. (1986). *Serie lineamientos curriculares*. Obtenido desde https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf
- MINTIC. (2017). *Portal de datos abiertos*. Obtenido desde <https://www.datos.gov.co/en/d/7zay-j62a/visualization>

- Ortíz, M. (2014). Ponencia central mesa Currículo. *Memorias Coloquio Nacional Sobre Problemas y Tendencias de Investigación en Educación Matemática 2014*. Obtenido desde <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/congreso/Coloquio/MemoriasColoquio/Documentos/CURRICULO/>
- Puig, L. (1997). *Investigar y enseñar. Variedades de la educación matemática*. Bogotá: Una empresa docente. Obtenido desde <http://funes.uniandes.edu.co/672/2/Puig1997Investigar.pdf>
- Rico, L. (2012). Aproximación a la investigación en Didáctica de la Matemática. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 1(1), pp. 39-63. Obtenido desde <http://funes.uniandes.edu.co/1986/> DOI: <https://doi.org/10.35763/aiem.v1i1.4>
- Sacristán, J., y Pérez, G. A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Récherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23).
- VUAD. (2014). *Memorias Coloquio Nacional Sobre Problemas y Tendencias de Investigación en Educación Matemática 2014*. Obtenido desde <http://sitios.ustadistancia.edu.co/coloquiomatematicas/index.php/2014-07-04-16-50-38>



IDEP - 

Desafíos y riesgos como promotores de buena enseñanza en profesores memorables

Challenges and risks as promoters of good teaching in memorable teachers

Desafios e riscos como promotores de um bom ensino em professores memoráveis

Sebastián Adolfo Trueba

Sebastián Adolfo Trueba¹

¹. Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR); Profesor de Educación Física (ISFD N°84); Licenciado en Educación Física (UNL); Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP); GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) dependiente del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación) de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata; correo electrónico: sebastiantrueba@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2154>

Fecha de recepción: 22 de diciembre de 2018 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

El presente artículo se desprende de una investigación biográfico-narrativa sobre la buena enseñanza de profesores memorables en la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Se destacan aspectos sensibles de la formación de docentes, poco visibilizados pero muy potentes para la formación de maestras y maestros. Se puntualiza la importancia de asumir riesgos en una carrera desafiante, como es el caso de la docencia, a partir de las narrativas de los cuatro profesores memorables del estudio en cuestión. El registro de las buenas experiencias docentes, a partir de una construcción narrativa polifónica, puede constituirse en un aporte sustancial a la actual agenda de formación de docentes.

Palabras clave:

Desafíos educativos, riesgos en la enseñanza, buena enseñanza, profesores memorables, investigación biográfico-narrativa.

Abstract

The present article is derived from a biographical-narrative research on the good teaching of memorable teachers in the city of Mar del Plata, Argentina. It highlights sensitive aspects of teacher training, barely visible but very powerful for the training of teachers. It emphasizes the importance of taking risks in such a challenging career as teaching, based on the narratives of the four memorable teachers of the study in question. The registration of good teaching experiences based on a polyphonic narrative construction can constitute a substantial contribution to the current teacher training agenda.

Keywords:

challenges and risks in teaching; good teaching; memorable teachers; biographical-narrative research.

Resumo

O presente artigo é derivado de uma pesquisa biográfica-narrativa sobre o bom ensino de professores memoráveis na cidade de Mar del Plata, Argentina. Destaca aspectos sensíveis da formação de professores, pouco visíveis mas muito poderosos para a formação de professores. Enfatiza a importância de assumir riscos em uma carreira desafiadora, como o ensino, com base nas narrativas dos quatro professores memoráveis do estudo em questão. O registro de boas experiências de ensino com base na construção de uma narrativa polifônica pode constituir uma contribuição substancial para a atual agenda de formação de professores.

Palavras-chave:

Desafios e riscos no ensino; bom ensino; professores memoráveis; pesquisa biográfica-narrativa.



Introducción

El presente artículo se desprende de la tesis doctoral del autor² y se inscribe en el marco de un proyecto de investigación, realizado entre 2018 y 2019, del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)³. Aquí se presentan algunos avances que intentan constituir un aporte a lo que implica ser maestros y maestras actualmente.

La investigación se centró en recuperar las voces, ideas y sentimientos de los docentes seleccionados por sus colegas y ex alumnos como profesores memorables por su buena enseñanza (Álvarez y Porta, 2008; Bain, 2007 y 2010; Fenstermacher, 1989). Es decir, se recuperaron las experiencias de vida de estos docentes destacados para construir un registro que, si bien se reconoce como una perspectiva de la historia personal, se constituye, a su vez, en una historia colectiva (Branda, 2014).

En las siguientes páginas se desarrollarán tres secciones: La primera contextualizará la investigación; la segunda, desarrollará la categoría que aborda la influencia de los desafíos y riesgos en la buena enseñanza de los docentes memorables de este estudio y, la tercera, expondrá las conclusiones provisionales a las que se ha arribado.

Contexto de la investigación

“Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorado de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata”, es una investigación cualitativa enmarcada en la perspectiva biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, 2002; Porta, 2010), la cual se sustenta en la recuperación de los

² “Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorado de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata”, dirigida por la Doctora Alicia Caporossi y presentada en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

³ El GIEEC se encuentra bajo la órbita del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata; el actual proyecto de investigación se titula: “Formación del Profesorado VIII. Narrativas y autobiografías otras. Políticas de formación, identidades docentes, prácticas memorables y pedagogías *Queer*”.

estudios clásicos de la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989), en los profesores memorables o extraordinarios (Bain, 2007) y en el marco de la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 1997) y de los estudios desarrollados por el GIEEC desde el 2003 (Álvarez y Porta, 2004; Álvarez, 2006; Álvarez y Porta, 2008; Flores y Porta, 2013; Porta, 2006; Porta y Martínez, 2015a y 2015b).

Ahora, en lo que respecta a la buena enseñanza, se parte de la idea de que ésta debe tener fuerza epistemológica y moral.

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea y lo entienda (Fenstermacher, 1989, p. 158).

Esta idea se ve complementada por aportes de otros autores (Litwin, 1997; Fenstermacher y Richardson, 2005; Pruzzo, 2014 y Maggio, 2016), que permiten comprender la importancia y complejidad del asunto; por ejemplo, Souto define la buena enseñanza como:

Aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos. Por la mala enseñanza, aquella que no produce los resultados esperados, que genera efectos no deseados, que aparenta o finge ser lo que no es, que desgasta sin producir, que frustra e inhibe nuevos aprendizajes y nuevas enseñanzas (1997, p. 117).

Mientras que Bain sintetiza la idea de buena enseñanza, presentada en este trabajo, de la siguiente manera.

No puedo hacer más hincapié en la simple pero magnífica noción de que la clave para comprender la mejor docencia no puede encontrarse en reglas o prácticas concretas, sino en las *actitudes* de los profesores, en su *fe* en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su *pre disposición* a tomar en serio a sus estudiantes y dejarlos que asuman el control sobre su propia educación, y en su *compromiso* en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores (2007, p. 92).

Otro concepto fundamental para este trabajo es el de “Profesores memorables”, una categoría presentada originalmente por Ken Bain, quien planteó que este tipo de docentes:

[...] conocen su materia extremadamente bien [...] son consumados eruditos, artistas o científicos en activo [...] están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: la historia, controversias y discusiones epistemológicas (2007, pp. 26-27).

Bain (2007, 2010) plantea la categoría de docente extraordinario o memorable incluyendo en ella a aquellos que se destacaban de diferentes maneras en la enseñanza.

Incluimos en nuestro estudio sólo a aquellos profesores que proporcionaron una fuerte evidencia de que ayudaban y animaban a sus estudiantes a aprender de manera que los hiciese merecedores de elogios y prestigio, tanto entre sus colegas directos de disciplina, como en la comunidad académica más amplia. También intentamos incluir algunos educadores que trabajan en los límites de las normas establecidas, definiendo la riqueza del aprendizaje de manera claramente novedosa. Así mismo, estudiamos a unas personas que tenían mucho éxito con algunas clases y bastante menos en otras [...]. Tales casos nos permitieron hacer algunas comparaciones entre lo que funciona y lo que no (Bain, 2007, p. 10).

El autor destaca como característica principal lo extraordinario, dejando en un segundo plano a lo memorable. Tal es así que a la hora de definirlo se inclina por la utilización del término extraordinario.

Para empezar este estudio tuvimos que definir lo que entendíamos por profesores extraordinarios [...]. Todos los docentes que elegimos [...] habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir. Lo que realmente hacían los profesores en el aula no nos importaba [...]. Elegimos a los profesores porque conseguían resultados educativos muy buenos (Bain, 2007, p. 15).

Sin embargo, preferimos alejarnos un poco de la implicancia que conlleva el docente extraordinario de Bain para destacar lo memorable, pensando a estos docentes como aquellos que “han influido positivamente en la identidad personal o profesional de sus estudiantes -que dejaron “marcas” (Porta y Yedaide, 2013, p. 42).

La investigación se desarrolló en tres etapas sucesivas: La primera, dedicada a hallar docentes memorables que participaron en el estudio, lo que implicó la aplicación de cuestionarios narrativos a profesores de educación física que trabajaban en las cuatro instituciones ofrecidas en la carrera Profesorado de Educación

Física en la ciudad. Dicho instrumento constaba de tres consignas: Mencionar a docentes que se hubieran destacado en su formación del profesorado por su buena enseñanza; escribir frases breves que justifiquen su elección; y consignar cinco palabras que reflejaran la buena enseñanza de estos docentes seleccionados (Trueba, 2018).

Luego de hallados los docentes, se seleccionaron cuatro y se les entrevistó en profundidad; una vez transcritas las entrevistas, les fueron enviadas para que las corrigieran y ampliaran. Al ser devueltas por los memorables se pasó a la tercera etapa, que consistió en realizar un grupo focal con los cuatro protagonistas. Allí se profundizaron temas recurrentes en las entrevistas o que se destacaron por la potencia de sus conceptos, realizando puestas en común sobre cuestiones de interés para la investigación.

Con la transcripción de todos estos materiales se desarrolló el análisis conceptual, en donde se destaca, entre otras cosas, la importancia que tuvo en la formación de los memorables el asumir los riesgos y desafíos que la carrera (y la vida) les presentaba, lo que les constituyó en maestros que en la actualidad son destacados por sus colegas y ex-alumnos como extraordinarios. Es importante comprender que, a pesar de que este estudio se centró en los profesores de educación física, sus enseñanzas son de interés para la formación docente de cualquier disciplina.

A continuación, se presentará dicho análisis por considerarlo de importancia para comprender mejor lo que implica ser un buen docente. Recuperar las experiencias y pensamientos de los mejores profesores puede constituirse en elemento clave para entender lo que implica ser maestras y maestros hoy.



Análisis⁴

Un aspecto destacado por los docentes memorables es no se quedan en sus zonas de confort y asumen riesgos en sus carreras profesionales. Dichos desafíos y riesgos fueron enmarcados desde diferentes perspectivas por cada uno de los sujetos, mientras que la necesidad de ir más allá de lo que se esperaba de ellos y tener el coraje para afrontar desafíos, se constituyeron en pilares de su buena enseñanza.

El docente que conmueve es el que está comprometido y que por ello mismo entiende que sus alumnos aprenden en el marco del cuidado, corriendo riesgos moderados que son motores para el aprendizaje, pero que jamás los dejarían expuestos a una situación que cuya responsabilidad y control el propio docente no pudiera asumir (Maggio, 2016, p. 62).

Juan menciona en dos ocasiones el valor de poner en tela de juicio las creencias y los saberes del profesional de la enseñanza; en un primer momento lo hace refiriéndose a sí mismo y a la Maestría en Educación Corporal que cursó en la Universidad Nacional de La Plata.

[...] y ahora estoy desde hace rato con los últimos seminarios de una Maestría muy particular, como lo es, en la rama de la Educación Corporal, pero que yo creo..., tampoco quería estudiar algo que me siguiera reafirmando lo que yo ya pensaba; francamente, a los cincuenta años tenía ganas de que algo me haga más ruido que otra cosa. Porque a veces vamos desde el lugar cómodo; tengo que dejar de hacer capacitaciones en las que sigo escuchando cosas que ya sé. A veces sirve, porque no digo que están de más, pueden llegar a asentar una idea, pero quería hacer algo que se alejara un poco de mi lugar y la verdad que lo logro, evidentemente, me ha corrido de un lugar cómodo o de confort que ya tenía y que hoy me hace tener un discurso o poder ver muchas cosas, ideas o conceptos que manifiesto [...] Mi tesis, que voy a hacer en la Maestría, tiene que ver con esto, yo quiero saber si lo que yo les digo es tan efectivo como ellos creen que es, yo quiero poner en tela de juicio mi propio discurso (Entrevista, Juan, pp. 14 y 5).

También es importante destacar que son muy pocos los docentes que cursan licenciaturas en el campo de la Educación Física, y muchos menos quienes se involucran en una carrera de posgrado, algo que también dice mucho de los desafíos asumidos en su formación profesional. Juan plantea la intención de desafiarse

⁴ Los cuatro docentes memorables del estudio son identificados en este trabajo con los nombres: Carlos, Juan, Raúl y Simón. Durante la investigación, los cuatro sujetos dieron su consentimiento por escrito para que se los pueda mencionar en las publicaciones que se desprendieran de la tesis.

a sí mismo con su tesis, debido a que no solo busca profundizar su formación, sino que lo hace a partir de repensar su propia enseñanza, es un desafío por continuar creciendo. Pero no es el único caso en el que se destaca esta situación.

- Carlos: Fuimos, yo te lo conté a vos (al entrevistador), fuimos a verlo a Domingo Blázquez Sánchez a Córdoba, a Jesús María, a la tarde a Blázquez Sánchez y, a la mañana, a Pierre Parlebas, un grupete de cinco o seis y, el día que llegamos a la inauguración, el viejo Dallo sentado ahí, ¿vos te acordás? (interrogando a Juan) ¡Alberto Dallo sentado ahí! Y te estoy hablando de hace diez años, no hace tanto, un tipo de un vuelo, que generó cosas que no sé si muy buenas, pero un ramal de los Giraldes, de los Mario López, de la “pirucha” Rossi, ¡y el tipo sentado ahí!
- Juan: Y con la grandeza que le desafien lo que él sabe y sabiendo que le van a poner en jaque sus verdades (Grupo focal, pp. 19 y 20).

Lo que Juan destaca es ese desafío intelectual, el riesgo que asumió ese profesor al asistir al congreso como espectador siendo un profesor consagrado para la mayoría de asistentes. Ahora bien, asumir riesgos es otra de las cualidades destacadas por Juan y, no solo por él, sino por Carlos, quien lo menciona en su entrevista.

Juan me convoca al congreso anual que realiza el CADS porque Juan es vivísimo, lee lo que yo hago, les hago hacer un juego a los pibes, colegas ya, colegas; y lo último que dice es: “Carlos tomó riesgos”, en el cierre dice: “Carlos tomó riesgos, con lo que él sabe le alcanzaba para hablar de las novedades” (Entrevista, Carlos, p. 18).

El riesgo y los desafíos ocupan un espacio importante en la enseñanza para Juan, sin embargo, para sus colegas esta categoría asume otros matices, como lo menciona Carlos en la cita anterior. De hecho, Carlos asumió riesgos en su misma cátedra de Metodología de la Investigación, cuando podría no hacerlo.

[...] vamos a ver a unos locos [alumnos] de Miramar⁵ que tenían hipertensos haciendo trabajos de fuerza y yo estaba “recagado” hasta las patas, primero por el tema del riesgo..., y yo me agarraba el auto y me iba por el camino viejo a Miramar, y cuando ellos tomaban los datos yo estaba con ellos (Entrevista, Carlos, p. 19).

Carlos podría haberles hecho cambiar el tema de investigación a sus alumnos, sin embargo, asume el riesgo y los acompaña. También asumió riesgos y desafíos al dejar la seguridad y comodidad que tenía con sus cargos titulares en su localidad de origen. Hay

que tener en cuenta que ya era, entre otras cosas, el Director de Deportes de Rojas, y dejó todo para mudarse a Mar del Plata con su esposa, oriunda de esta ciudad.

Lidia viene en septiembre y busca laburo en la Villa Marista con Alvear, no sé si te lo han mencionado a Alvear padre, no Ricardito [...] Entonces dejé todo, con una licencia, el cargo en la municipalidad lo dejé con una licencia sin goce de sueldo [...] el 28 de febrero yo estaba con un pie acá y otro allá, no sabía qué hacer, el primero de marzo tenía que estar allá y fui con mi mujer porque teníamos que renunciar, fui a hablar con Alvear y me dijo: “Carlos, vaya a inspección de Educación Física, va a estar ahí la señora de Fernando Rodríguez Facal y va a haber otra inspectora que se llama Alicia Camilietti y dígame que va de parte mía y que usted quiere quedarse acá a vivir, quiere quedarse a trabajar”. Te cuento esto porque es testimonial. Así que ese mismo día voy y me identifico “Carlos”, me atiende Alicia Camilietti y me dice: “Hoy es martes, el viernes vaya a la escuela 16 que hay una asamblea de cobertura de cargos, avísele a su mujer”; “Bueno, gracias, le agradezco” [...] En la asamblea estábamos sentados en el [teatro] Payró..., ah no, no, era en la [Escuela No.] 16; sentados 25 profesores, no, menos, 15 éramos, el ruso Lerner..., todos profesores del plano de estas edades, 60, 65, 63 años. Sí, éramos 15, había 23 directoras porque había 23 cargos de 20 horas, 12 en la escuela y 8 a contraturno, extraescolares y Beatriz Artino, directora de la [Escuela No.] 62, la de Jara y 9 de julio, dice: “A mí me gusta el de barbita”, a mi mujer la eligió otra y ese día me quedé. Ese día me quedé acá, me quedé con ese cargo y a los 3 días hicimos unos currículos..., impensado en esa época, año 80..., y digo: “Vamos a llevar a privada”; yo tenía buen currículum, nadie sabía dónde era Rojas, pero yo tenía buen currículum, tuve muy buenos profesores: Alberto Dallo, Mario López ¿te suenan estos? Giraldes [...] y el título nacional en ese momento tenía un peso, ahora no pasa nada, es todo lo mismo, pero en ese momento en la cabeza de los que decidían tenía peso, después vos podías ser un delincuente o una excelente persona. [...] Entrego el currículum mío y el de mi mujer y, después, también los entregamos en el [colegio] San Roque y al otro día suena dos veces el teléfono, en una era el padre Héctor Comparadón, sacerdote de Nuestra Señora del Huerto, que en esa época era Nuestra Señora del Camino, para decirme que vaya, que tiene 34 horas para darme y que a mi mujer no la quiere ni ver..., las vueltas de la vida..., y suena el teléfono (para el San Roque) y venimos acá y había 12 horas para Lidia y 4 para mí; todo tres días antes de que arrancaran las clases. [...] Un paquete armadito..., ojo, sin antigüedad, me lo dijo el cura, sin vacaciones de invierno y sin vacaciones de verano ¡Ojo! trabajé 14 años ahí, en la [Escuela No.] 62, trabajé 19 años, así que esa es un poco la historietta (Entrevista, Carlos, pp. 5 y 6).

Cambió la seguridad laboral de sus cargos por un proyecto familiar y la oportunidad de crecer profesionalmente porque, como él

⁵ Miramar es una ciudad costera que dista 30 km de Mar del Plata.

mismo afirmó, Rojas era un pueblo, mientras que en Mar del Plata, para ese momento, se había creado el Profesorado de Educación Física en el ISFD N°19, había un CEF (Centro de Educación Física) muy importante, gran cantidad de escuelas públicas y privadas, y muchos clubes con actividades deportivas diversas. Tomar riesgos para comprometerse con sus proyectos de vida y profesionales lo impulsó a continuar creciendo y llegar a ser el referente que es en la actualidad.

Simón también vivió el desarraigo desde pequeño, al mudarse intempestivamente desde la localidad de Eduardo Castex, provincia de La Pampa, a Monte Grande en la provincia de Buenos Aires.

Resulta que gana el peronismo, se empieza a hacer difícil, los peronistas copan el club y yo te lo puedo decir..., nunca me lo dijo mi viejo, pero estaba sentenciado, se tenía que escapar. Nosotros teníamos dos chalets, dos coches, una posición importante y hubo que malvender todo a un médico del interior de La Pampa, y vino escapado a Buenos Aires. Regresa a Buenos Aires y no sabía a donde iba a ir y empezó a recorrer los pueblos del Gran Buenos Aires para ver dónde se instalaba y cayó en Avellaneda, en una inmobiliaria, y un señor, que estaba predestinado..., le cuenta que era médico y qué sé yo, y le dice: “Yo tengo el lugar para usted, sí o sí, usted tiene que comprar ahí e irse”, y ese lugar era Monte Grande, que es la cabecera del partido de Esteban Echeverría, que en aquel entonces también incluía a Ezeiza. Bueno, la cuestión es que le hizo comprar la casa, el casco de lo que había sido la famosa quinta del Dr. Montenegro. Era una de esas casas enormes con un pasadizo en el medio y las habitaciones a los costados, una de esas casas antiguas, gordas, grandes, con unas habitaciones enormes. El lote era de 20 por 60 y en plena calle Alem de Monte Grande, a una cuadra y media de la estación en la calle principal. Y estaba la posibilidad de comprar toda la esquina y estaban los dos lotes, que si hubiera comprado la esquina hubiera hecho un negocio bárbaro, pero como tenía miedo, no sabía lo que iba a pasar, por eso compró nada más que la casa. Yo tenía un circuito cuando me compran mi primera bicicleta, la famosa bicicleta Phillips negra, que era la única importada, inglesa. Me compraron la bicicleta y yo daba vueltas alrededor de la casa como un circuito, de lo enorme que era. Y ahí encontró su lugar (Entrevista, Simón, pp. 4 y 5).

Llama la atención que la narración comienza con la angustia de una persecución que los obliga a mal vender y huir de la ciudad en que vivían, y finaliza con la felicidad del niño que andaba en bicicleta en su nueva casa, entre la particular personalidad de su padre y las circunstancias de la vida que lo llevaron a ser una especie de nómada durante toda su juventud.

Al no haber colegio secundario en su localidad debía viajar a Banfield todos los días, lo mismo que al comenzar la Facultad

de Medicina se trasladaba diariamente a Capital Federal, cuando debió realizar su residencia fue a Lanús, instaló su consultorio en Carlos Spegazzini y, al tomar sus cargos docentes, recorrió varias localidades del gran Buenos Aires como Guillón, Tristán Suárez, Llavallol, Ezeiza, Lobos, Roque Pérez y Saladillo, sin contar que todos los fines de semana recorría las canchas de fútbol de Banfield, Lanús, River Plate, Temperley y Los Andes, entre otros.

Simón adoptó la movilidad como una forma de avanzar continuamente hacia nuevos espacios, lo que le obligaba a continuar aprendiendo y, al hablar de movilidad, no solo hace referencia a los traslados geográficos constantes, sino a encarar nuevos desafíos formativos como dar clases en primer grado o, siendo estudiante de medicina, aceptar cargos en escuelas: rurales, técnicas y militares; y, en educación superior, en diferentes carreras, hecho que le obligó a actualizarse constantemente. Para Simón la enseñanza pasional implica preparación:

[...] donde voy me meto con pasión, ahora voy al [ISFD No.] 19 y me meto en las neurociencias con pasión, entonces me conecto y todo..., no podés hacerlo de taquito, yo lucho en casa con mi señora, y mis hijos y me dicen: “¿Por qué estudiás? Si vos lo sabes todo” ¡No! Yo me levanto de la mesa y les digo: Tengo que preparar la clase para mañana ¡Se enojan! Y dicen: “¿Qué vas a preparar? Si vos lo sabés todo” No, vos tenés que ir con una noción de lo que vas a dar, no podés improvisar y decir: “Che, ¿dónde quedamos?”; “¿en qué quedamos la clase anterior?” No, para mí no es eso (Entrevista, Simón, p. 20).

También relaciona la cuestión de movilidad con la diversidad en las vocaciones; al igual que su padre, Simón no disfruta quedándose en un solo tema de interés, por eso intentó e intenta explorar diferentes campos del saber.

Simón: Yo siempre les digo a los chicos: Hay muchas vocaciones, vos no podés ser una cosa sola. Yo tenía la medicina y la docencia y, bueno, y a mí me gusta la historia y me gusta de todo. Uno puede hacer muchísimas cosas, si vos le ponés lo de adentro... (Grupo Focal, p. 5).

El constante movimiento hacia nuevos desafíos construye una biografía llena de anécdotas. Simón desprecia a los médicos que solo hablan de medicina, porque él disfruta y se apasiona con una formación profesional que abarque diferentes saberes. A pesar de su doble carrera de docente y de médico siempre tuvo un gusto por el periodismo, la historia, por escribir, que no pudo cumplir y, probablemente, ahí radiquen gran parte de sus inquietudes por temas diversos.

Si yo le decía a mi viejo que lo que me gustó toda la vida, que tengo adentro, es el periodismo, la historia y ser escritor. Eso lo tengo adentro, por eso lo desarrollo, todas esas partes también las desarrollás. Es una parte oculta..., yo escribo canciones, los discursos por eso siempre me ponen acá..., bueno, siempre me gustó; pero sí, yo le decía al viejo: "Viejo, no... yo no quiero estudiar medicina"; o le agarraba un infarto y se moría ahí o me metía una patada en el traste y me echaba de casa. La obligación era esa, porque desde chiquito me disfrazaban de guardapolvo y todo eso..., y después venía, como yo le digo, la tía gorda, y dice: "Hay que lindo, el nene va a ser como el papá", y viene la abuela y te dice lo mismo... (Entrevista, Simón, p. 6).

Su historia familiar le llevó a recorrer diferentes carreras en Institutos de Formación Docente y en la Universidad, jubilándose de la medicina, pero continuando con la docencia.

Por su parte, se puede observar que Raúl también aceptó constantemente nuevos desafíos, los cuales hoy constituyen una parte importante de lo que se conoce como Educación Física en la ciudad de Mar del Plata; Raúl participó en la creación de reconocidas instituciones de la ciudad: colegios, institutos de formación docente y clubes. Así lo deja ver cuando indica: "Tuve la suerte de iniciar varias cosas, de estar en momentos importantes y en el inicio de varios emprendimientos, lo que me dio una perspectiva distinta" (Entrevista, Raúl, p. 8).

Así, Raúl reconoce el valor que ha tenido en su carrera el aceptar cada uno de los desafíos que afrontó, arriesgándose al fracaso y al descrédito, sin embargo, resalta mucho el reconocimiento que ha tenido, y tiene, entre sus colegas y exalumnos quienes, por otra parte, lo seleccionaron como profesor memorable. En la entrevista dejó entrever la emoción que le generaba dicho reconocimiento.

Yo estaba en frente a la casa de Tucumán, esperando para entrar a ver un espectáculo de luces y sonidos que se hace ahí, y había allí 7 u 8 "muchachos" (de cuarenta y cincuenta [años]) que también estaban esperando para entrar y me miraban. Uno de los colegas que estaba conmigo me dice: "Che, Raúl, me parece que esos muchachos te miran, como que te conocen"; y se arrimó uno

y me dice: "Raúl, yo soy fulano de tal", "¿cómo te va?"; después se arrimaron otros y habían sido casi todos alumnos míos en el secundario, eso es una gratificación extraordinaria que alguien venga, te salude, o sea, el hecho del saludo implica un afecto, si no: "A este ni lo saludo"; eso lo recibo muchas veces y es una gratificación (Entrevista, Raúl, p. 10).

Conclusiones provisorias

Cada uno aceptó los riesgos y desafíos que la vida y la profesión les presentó, convirtiéndose esto en una forma de crecimiento humano y profesional. Todos vivieron desafíos diferentes y todos los capitalizaron en una mejora en la calidad de su enseñanza, resaltándolo en su narraciones autobiográficas, destacándolo por sobre otros tópicos.

El riesgo de aventurarse a lo desconocido, alejarse de las zonas de confort y comprometerse con los desafíos de la vida profesional, es otra forma de ir más allá de lo estrictamente necesario para continuar creciendo como persona y como docente. Este viaje "odiseico" (Porta y Martínez, 2015a y 2015b) los termina posicionando como referentes en la formación de profesores de educación física en Mar del Plata. Lo que no puede determinarse es hasta qué punto funciona este motor que los construye como docentes memorables, porque, o ellos aceptan los desafíos que la vida les propone, o son ellos quienes toman riesgos para que su vida sea desafiante.

Hoy constituirse en docente implica verse atravesado por las narrativas de profesores y profesoras formadores que se destacan por la pasión y el coraje para afrontar la carrera de manera desafiante. Interpretar que estos aspectos, más vinculados a la sensibilidad, y menos a cuestiones técnicas, marcaron la vida de los mejores formadores de docentes, permite comprender el peso que estos temas, invisibilizados por años, tienen en la constitución de las y los maestros que se puedan destacar por su buena enseñanza. Este artículo intenta dejar en evidencia la importancia de estos temas, para que ocupen un lugar de mayor trascendencia en la agenda de la formación de maestros y maestras.

Referencias

- Álvarez, Z. (2006). El discurso como unidad didáctica. En Porta, L., y Sarasa, M. C. (Eds.), *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado* (pp. 245-266). Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Álvarez, Z., y Porta, L. (2004). *La formación del profesorado. Abordajes teóricos y miradas prácticas*. Mar del Plata: GICIS, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Álvarez, Z., y Porta, L. (2008). Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores. En Porta, L., y Sarasa, M. C. (Eds.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 219-245). Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bain, K. (2010). Qué es la buena enseñanza. *Revista de Educación*, Año 3, No. 4, pp. 63-74. Mar del Plata. EUDEM.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Obtenido el 22 de abril de 2015 desde <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Branda, S. (2014). La investigación biográfico-narrativa en Educación. *Revista de Educación*, Año 4, No. 7, pp. 243-256. Mar del Plata: EUDEM.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G., y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers' College Record*, 107(1), pp. 186-213. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x>
- Flores, G., y Porta, L. (2013). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *Redex. Revista de Educación de Extremadura*, No. 5, pp.29-49.
- Litwin, E. (1997). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2016). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Porta, L. (2006). La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes. *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado* (pp. 215-243). Mar del Plata: GIEEC.
- Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación*, No. 1, Año 1, pp. 201-212. Mar del Plata. EUDEM.

- Porta, L., y Martínez, C. (2015a). *Pasiones: Roberto Kuri*. Mar del Plata: EUDEM.
- Porta, L., y Martínez, C. (2015b). *Pasiones: Cristina Piña*. Mar del Plata: EUDEM.
- Porta, L., y Yedaide, M. M. (2013). La pasión educa: Enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *RAES, Revista Argentina de Educación Superior*, Año 5, No. 6, pp. 35-50.
- Pruzzo, V. (2014). La enseñanza irrelevante y lagunas de aprendizaje. *Didáctica General. Investigación empírica y discusiones teóricas*. Amax Ediciones.
- Souto, M. (1997). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Trueba, S. (2018). Características de los mejores docentes de los profesorados de educación física. *Revista Praxis*, Vol. 14(1), Obtenido el 20 de Diciembre de 2018 desde <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/2540> DOI: <https://doi.org/10.21676/23897856.2540>





IDEP - 

La participación del consejo estudiantil como referente para la construcción de cultura democrática y ciudadanía en el Colegio Villas del Progreso IED

The participation of the student council as a reference for the construction of democratic culture and citizenship at the Villas del Progreso IED School

A participação do conselho estudantil como referência para a construção da cultura democrática e da cidadania na Escola Villas del Progreso IED

Edie de Jesús Gómez Marrugo

Edie de Jesús Gómez Marrugo¹

¹. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Antonio Nariño; Magíster en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; docente de la SED; correo electrónico: ediegom@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2155>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

La siguiente propuesta se enmarca en un ejercicio de práctica pedagógica realizado con los estudiantes que formaron parte del Consejo Estudiantil Del Colegio Villas del Progreso IED en 2016, el cual giró en torno a la incidencia de los espacios de participación en la construcción de ciudadanía y cultura democrática. En consonancia con lo planteado, la técnica de investigación utilizada fue el grupo focal y, para dinamizar el trabajo, se organizó una unidad didáctica alrededor de las reflexiones epistemológicas suscitadas, en este para maestro-estudiante.

Palabras clave:

Participación, democracia, ciudadanía.

Abstract

The following proposal is part of a pedagogical practice exercise carried out with the students that formed part of the Student Council of the Villas del Progreso IED College, in 2016, around the incidence of spaces for participation in the construction of citizenship and democratic culture. In line with what was stated, the research technique used was the focus group, and to stimulate the work a didactic unit was organized, due to the epistemological reflections raised in relation to it; in this case, the teacher-student interaction.

Keywords:

Participation, democracy and citizenship.

Resumo

A proposta a seguir faz parte de um exercício de prática pedagógica realizado com os alunos que fizeram parte do Conselho Estudantil do Colégio IED Villas del Progreso, em 2016, em torno da incidência de espaços de participação na construção da cidadania e cultura democrática. Em consonância com o exposto, utilizou-se como técnica de pesquisa o grupo focal e, para estimular o trabalho, organizou-se uma unidade didática, devido às reflexões epistemológicas levantadas em relação a ele; neste caso, a interação professor-aluno.

Palavras-chave:

Participação, democracia e cidadania.

Participación, democracia y ciudadanía son referentes que se entrelazan, tienen relación, se complementan; por tanto, es necesario que interactúen entre ellos para que los procesos participativos y democráticos emprendidos por un colectivo, en un contexto o sociedad determinada, tengan un impacto real, es decir, generen cambios sustanciales en los ciudadanos, especialmente en su estilo de vida y bienestar general.

Sin embargo, al considerar la realidad nacional frente a la participación, democracia y ciudadanía, en general se encuentra la insatisfacción ciudadana por la forma como el gobierno utiliza el poder para fines individuales. A pesar del descontento, no se generan procesos colectivos y los pocos desarrollados son invisibilizados. La situación se complica por las actitudes e importancia que le es atribuida a la política, pues en el imaginario colectivo se ha perdido su sentido gracias a las prácticas de los gobernantes. Este es un desafío para la sociedad, en la medida en que la educación “cumple su función política cuando el estudiante se apropia de la cultura históricamente acumulada por la humanidad” (Saviani, 2010, p. 10).

Ahora, si la escuela es uno de los escenarios que propicia la formación ciudadana, debería permitir que los educandos comprendan la realidad histórico social a partir de la reflexión y de acciones colectivas en el contexto donde desarrollan su vida, precisamente porque la sociedad demanda otro tipo de ciudadano, crítico, propositivo, comprometido con la comunidad que, se esperaría, llene las expectativas de vida individual y colectiva; pero ese ciudadano no se hace solo, se construye en el hacer con otro, en el camino, en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrenta.

Es en este contexto donde toman relevancia la escuela y los niños; en cuanto a su condición como espacio de interacción social, es condición indispensable que en la escuela se deje de ver a los niños como sujetos con poca capacidad para asumir retos, tomar iniciativas y/o decisiones por cuenta propia; ellos deben ser

protagonistas de esa sociedad que se requiere, una en la cual “[...] aprendan a ser ciudadanos competentes y sensibles por medio de la participación con adultos competentes y sensibles” (Hart, 1993 p. 6). La construcción ciudadana nos compete a todos, la familia tiene un compromiso esencial, entre otras cosas, desde su lugar para enseñar valores con el ejemplo, mientras las instituciones educativas hacen lo propio reforzando los saberes llevados por los estudiantes al aula de clase.

El trabajo realizado con los estudiantes del Colegio Villas del Progreso IED -Consejo Estudiantil 2016-, relacionado con la incidencia de los espacios de participación en la construcción de ciudadanía y de cultura democrática, tuvo entre sus propósitos: Conocer las ideas de participación, democracia y ciudadanía para, a través de acciones específicas, entender su importancia, así como su incidencia en las personas y su contexto; además, se buscó reconocer que la construcción ciudadana requiere de espacios de participación reales que la posibiliten pero, aunque tales escenarios son factibles en la escuela, es importante apropiarse de ellos.

Para la recolección de información se utilizó una unidad didáctica con diez actividades (encuesta sobre las categorías de estudio, análisis de acta de elección de representante de curso, foro estudiantil, etc.), trabajadas, cada una, durante hora y media. La estrategia metodológica utilizada fue la unidad didáctica, que permitió la interacción entre docente y estudiantes, entendiendo que, como afirma Rodríguez (2010), permite al docente organizar su práctica educativa y articular y orientar los procesos de enseñanza para lograr mejores aprendizajes, ajustados al grupo y al educando en su diversidad. Entre los elementos contemplados para su ejecución se incluyó: definición, contextualización, aprendizaje y metodología a aplicar, con sus respectivas fases de tarea, espacio, recursos y evaluación. A continuación se expone una de las actividades de la unidad didáctica aplicada.

Tabla 1. Unidad didáctica trabajada con el grupo

Actividad	Objetivo	Materiales/fecha y lugar de realización	Evaluación
Aplicación de la encuesta sobre participación, democracia y ciudadanía	Conocer las ideas que los estudiantes tienen de participación, democracia y ciudadanía	4 de agosto de 2016; lugar: Biblioteca Se aplicó un taller con 14 preguntas relacionadas con las categorías de análisis, teniendo en cuenta el Acta de reunión y el diario de campo	Asisten los 18 estudiantes que forman parte del Consejo Estudiantil La actividad es asumida con seriedad, cada quién realiza el trabajo de manera responsable

En consonancia con la estrategia metodológica, se empleó el grupo focal como técnica de investigación que hizo posible recolectar información de los estudiantes; no en vano Mella (2000) plantea que los grupos focales son básicamente escenarios de discusión colectiva. Así, el trabajo se realizó con el consejo estudiantil del 2016, integrado por 18 estudiantes de tercero a once (por ser menores de edad se reconocen como “Estudiante del grado X”), quienes acogieron la propuesta -unidad didáctica- planteada por el docente.

A través de acciones, decisiones, diálogo de saberes y trabajo conjunto, hubo un acercamiento a las ideas de participación, democracia y a la forma como se experimentan en el contexto escolar, pues entender lo que ello significa permite ver en qué estamos y por dónde orientar el acompañamiento para dirigirnos a la construcción del ciudadano que la sociedad demanda, crítico, propositivo y comprometido consigo mismo y la sociedad en general.

Participación estudiantil

Al indagar por la forma como los niños, niñas y jóvenes del consejo estudiantil entienden la participación, mediante la encuesta: “Participación, democracia y ciudadanía: una mirada desde el colegio”, se encontraron planteamientos que evidencian diferentes maneras de entenderla; en algunos es posible observar un mayor grado de conceptualización, lo cual permite considerar que hay una apropiación de los conceptos en la medida en que se avanza en el proceso educativo. Así, la participación se ve como: “Involucrarse en algo y aportar alguna idea o iniciativa para que ese proyecto, o lo que sea que se planea, sea realizado, ayudar para hacer eso posible” (Estudiante, grado 10).

Consciente o inconscientemente, la expresión destacada anteriormente expone una relación entre la participación, la voluntad y la iniciativa de la persona por involucrarse en lo que le interesa o afecta; así mismo, se está pensando en la interacción social, un factor indispensable que favorece las acciones participativas y contribuye con el aprendizaje entre pares. En este sentido, Hart (1993) plantea que la participación es un proceso de compartir las decisiones con afectación personal y en la comunidad donde se vive.

Otros relatos también apuntan a lo mismo, es decir, a la conveniencia de expresar lo que se piensa como la mejor opción; así lo manifiesta un estudiante de grado octavo cuando dice que: “Participar es involucrarse en cosas colectivas de nuestra institución”; mientras un alumno de grado séptimo afirmó: “La influencia que uno tiene en la institución aportando o apoyando en

ella”. Así como hubo conceptos amplios de participación, también se hicieron presentes algunos no tan terminados: “La participación es cuando, por ejemplo, uno pide la palabra alzando la mano, dar una opinión cuando estamos metidos en un determinado grupo de personas” (Estudiante, grado 5). Esto no quiere decir que sean opiniones menos importantes, por el contrario, fueron esenciales para darnos a la tarea de realizar actividades encaminadas a entender la participación y lo que ella implica de manera práctica.

Al respecto, surgió la idea de llevar a cabo un foro estudiantil, cuya realización generó espacios de acciones, decisiones y motivaciones para lograr fomentar la participación de los estudiantes a través del aprovechamiento de espacios que posibiliten expresar ideas, sentir y pensar respecto a temas de interés. El foro se llamó: “Construyendo convivencia y ciudadanía se aporta a la paz” y fue realizado en el colegio en septiembre de 2016. El espacio fue propicio para que los estudiantes se convocaran, plantearan posibles temas y los seleccionaran, siempre con la idea de escoger de acuerdo con su pertinencia e incidencia en el ambiente escolar.

Uno de los aspectos destacables del ejercicio fue el liderazgo estudiantil, manifestado en el desarrollo de propuestas surgidas desde sus intereses, por ejemplo, en la planeación, ejecución y evaluación del foro. En cuanto a la planeación, específicamente los estudiantes se preocuparon por los temas a abordar, algunas voces propusieron:

Sería muy buena la realización del foro para hablar sobre la delincuencia en el colegio y la seguridad en él, por el porte de armas blancas en la institución (Estudiante, grado 8).

En el foro se podrían abordar varios temas como el *bullying*, sensibilización familiar, para que la familia pase más tiempo junta, y el robo dentro de la institución (Estudiante, grado Aceleración).

Me gustaría que se abordaran temas sobre la enseñanza, que se hable de temas interesantes como, por ejemplo, una ingeniería (Estudiante, grado 11).

Me parece una buena idea, ya que los estudiantes podríamos estar más al tanto de lo que sucede en la institución. Con respecto a los temas, me gustaría que se trataran temas culturales (Estudiante, grado 9).

Como se observa, las propuestas tienen que ver con las experiencias, necesidades y anhelos de los encuestados. Hay situaciones que les afectan de manera directa en la cotidianidad de la escuela, en lo individual y de manera colectiva; de igual modo, son evidentes los intereses de algunos estudiantes porque hay una necesidad que les toca: La falta de afecto en la familia y los temas que aportan al saber, relacionados con lo que se han proyectado para la vida.

En tal sentido, es posible afirmar que la participación, y los espacios que la posibilitan, requiere de un acompañamiento mutuo, ella está en relación con lo que afecta la vida de las personas, por tanto, la acción de participar fortalece el liderazgo y genera sentido de pertenencia hacia el contexto, pues, de alguna forma, lo que sucede alrededor de los individuos afecta la cotidianidad de quienes interactúan en un espacio determinado, para este caso, la escuela.

Democracia en la escuela

El trabajo realizado alrededor de la democracia en la escuela pasó por conocer la idea o concepto que los estudiantes del consejo estudiantil tienen de ella; la forma como se experimenta en la institución; las acciones que realizan y las propuestas que plantean para acercarse o hacer posible un escenario de cultura democrática con impacto en el colegio; es decir, que los estudiantes comprendan la importancia de ser ciudadanos interesados en participar de las diversas situaciones que afectan su vida escolar; por ejemplo: involucrarse en las decisiones que se toman, contribuir con propuestas que aporten a la solución pacífica de los conflictos, plantear iniciativas encaminadas a la participación estudiantil y tomar parte en los procesos académicos.

De acuerdo con las diferentes interpretaciones encontradas, es posible afirmar que el concepto sobre democracia es diverso y se relaciona con la participación, el voto, la representación, el gobierno, las acciones y decisiones. Hay quienes la ven como una forma de gobierno, asociándola con sus instituciones:

La democracia es el gobierno en el que el pueblo ejerce soberanía. Esto significa que el pueblo elige a quien quiere que lo lidere en las instancias como el Senado de la República (Estudiante, grado 7).

La democracia en la escuela se evidencia con respeto y eligiendo con dignidad (Estudiante, grado 4).

Uno de los aspectos implícitos en las afirmaciones tiene que ver con el voto, que es el mecanismo de participación más utilizado en el colegio; tal vez por esto el estudiante le relaciona con la democracia y es, precisamente, lo que legitima a la persona elegida a un cargo público. Al tiempo, la forma de practicar la democracia se identifica mediante opiniones como:

Estar en opinión con nuestra escuela y consenso estudiantil, con sus respectivos actos y esfuerzos en todo el año (Estudiante, grado 9).

La democracia se asocia a la toma de decisiones todos los días (Estudiante, grado 7).

La democracia es cuando todos luchamos por un ideal que sea benéfico para todos (Estudiante, grado 8).

La democracia es una forma de convivencia en la cual buscamos la libertad de expresión y hacer cumplir nuestros derechos; la democracia es respeto, solidaridad, compromiso (Estudiante, grado 10).

De acuerdo con lo planteado, la democracia es parte del día a día, tiene que ver con la conexión entre las personas y con el contexto del que se forma parte, porque hay decisiones en las que se está involucrado directa o indirectamente; así, muchas veces establecer acuerdos que beneficien a la mayoría implica un trabajo conjunto y conocer las opiniones ajenas, respetarlas y, si es el caso, hacerlas propias.

Dicho esto, es oportuno señalar que los estudiantes expresaron claras intenciones de involucrarse en el quehacer escolar, especialmente en la toma de decisiones, a través de acciones participativas y democráticas; así: “Los jóvenes, antes que jóvenes son ciudadanos con la capacidad de participar en muy distintos aspectos de la vida pública, cultural y económica de las comunidades” (Cajiao, 1996, p. 12). La escuela es uno de estos espacios y así lo ven los estudiantes, lo sienten y tienen que decir,



proponer e interactuar activamente con las demás personas, independientemente del rol que cada quien desempeñe.

Así como hay voces a favor de la democracia en la institución, también son comunes las ideas que cuestionan la forma como se experimenta, por ejemplo, un estudiante de sexto afirma que los procesos democráticos dificultan la participación porque “casi siempre tienen democracia algunos”, hecho usual, pues en la escuela persisten ciertos rasgos de autoritarismo y decisiones antidemocráticas; en consonancia, es importante recordar: “No es posible la democracia si no existe una ciudadanía individual y colectiva actuando permanentemente, lo que, a la vez, demuestra que el sujeto de la democracia es el ciudadano participante” (León y Pulgarín, 2009, p. 37).

Hablando del ciudadano participante, el consejo estudiantil es visto como la instancia que coadyuva a la participación en la escuela. Por medio de los procesos que allí se gestan se potencia al ciudadano capaz de incidir en las decisiones que se toman a nivel grupal e institucional; por tanto, el consejo permite la práctica de la democracia escolar: “Esta es posible al tener en cuenta que todo el consejo estudiantil está al tanto de lo que pasa y se tiene en cuenta la opinión de todos” (Estudiante, grado 8).

La democracia en la escuela se construye entre todos, con acciones que trascienden los ejercicios electorales, al reconocer actividades participativas que la fortalezcan; tal es el caso de la interacción entre estudiantes, la organización de eventos liderados por ellos o pertenecer y participar en actividades que les interesen, deportivas, culturales, etc. Un segundo factor que incide en el fortalecimiento de ambientes escolares democráticos tiene que ver con las decisiones que se toman; los estudiantes ven la democracia como opción para construirse como ciudadanos al participar en la toma de decisiones en la institución; sus ideas cuentan porque son parte del colegio, lo que allí pasa les afecta, por tanto, involucrarse en los procesos es una responsabilidad social que genera cambios en el sujeto y el colectivo.

Ciudadanía activa

Es posible entender la ciudadanía como una actitud de vida “[...] proactiva que busca mejorar las condiciones de vida propias y de la colectividad” (Milani, 2005, p. 13). En tal sentido, el ciudadano activo no reduce los derechos democráticos a la mera participación en el proceso electoral (Giroux, 1993), sino que extiende su ejercicio a la participación en diferentes ámbitos de la vida pública, es decir, se involucra en todo lo que afecta su vida y la comunidad en que habita; especialmente lo relacionado con los derechos

necesarios de todo ser humano para vivir dignamente. Al indagar a los estudiantes por lo que significa ser ciudadano, manifestaron opiniones como:

[...] es llamado ciudadano aquel personaje que tiene derechos y deberes consigo mismo y su comunidad, así mismo, es aquel que convive y respeta su entorno (Estudiante, grado 10).

[El ciudadano] [...] es aquella persona que tiene valores como ser humano y sabe vivir con los demás en un ambiente de paz [...] ser ciudadano es sentirse parte de una estructura social y política, sobre todo asumir responsabilidades y obligaciones en la construcción de la sociedad (Estudiante, grado 11).

Los conceptos manifestados dejan ver que la ciudadanía se asocia con los beneficios que requiere el ser humano para vivir bien; también está en conexión con las responsabilidades que debe asumir para aportar a la mejora de la comunidad. Respecto a los derechos, se podría decir que la participación es el mecanismo idóneo para que el individuo se forme como ciudadano sin dejar de lado sus deberes personales y sociales; así se estaría hablando de un ciudadano, no solo interesado en su bienestar, sino en el trabajo colectivo que propicie bienestar para todos; es a través de la participación como se construyen relaciones de convivencia pacíficas que dinamizan la interacción social en el entorno, que es espacio vital y permite el encuentro de los individuos para su continua construcción como ciudadanos, ya sea de la escuela, el barrio, la ciudad, etc.

Siguiendo la línea de la construcción de ciudadanía a través de espacios reales de participación, vale la pena resaltar las propuestas del consejo estudiantil, que manifiestan en forma implícita las iniciativas del alumnado, destacándose: “El plebiscito por la paz estudiantil”, a propósito del proceso de paz entre gobierno y FARC; el foro estudiantil “Construyendo ciudadanía se aporta a la paz”; o el trabajo “Los estudiantes y el manual de convivencia”, interesado por la forma como se han construido las normas y las afectaciones que tienen en los gustos juveniles; junto a ello aparecen ejercicios como “Pensando en el proyecto de democracia” y “Juego de roles: La participación desde adentro”, que pusieron la mirada en la elección y participación futura en el gobierno escolar.

Pero, ¿qué piensan otras personas de la participación estudiantil? La profesora de ética expresa que el trabajo realizado con el consejo estudiantil ha permitido:

Estudiantes que internamente se organizan para analizar las problemáticas que se presentan en el diario vivir en la institución y cómo poder dar posibles soluciones a las mismas. Formación, en

su mayoría, de alumnos críticos y propositivos que conocen sus realidades políticas y ciudadanas y hacen sus aportes para construir una mejor convivencia. Se apropian de los espacios en los cuales pueden participar, no solo dentro de la institución, sino en otros contextos diferentes de la localidad y la ciudad. Se ha generado conciencia en los estudiantes sobre su papel como integrantes de una comunidad educativa y, a futuro, como ciudadanos políticos. Estos espacios han permitido que los estudiantes se autorregulen, autogobiernen y creen sus propias normas y estatutos en beneficio de toda la comunidad educativa. Además de autoevaluar el proceso de participación de cada uno; aunque este proceso continúa porque todavía hay muchos estudiantes que se dejan manipular de sus compañeros y no expresan sus ideas por miedo o temor a que se burlen por lo que dicen, piensan o se equivocan.

Muy a pesar de los cuestionamientos que se le hacen, de contribuir con la heteronomía en lugar de facilitar la autonomía (Guerra, 1995), la escuela sigue siendo el espacio propicio para la interacción cultural y la construcción de ciudadanía a través de la apropiación, dinamización y fortalecimiento de espacios construidos por los estudiantes. En contraste con lo que se piensa, que niños, niñas

y jóvenes no tienen qué decir, cuando se acompañan y acogen sus ideas frente a un tema de interés, se revierte totalmente esa creencia; antes, por el contrario, desaprovechamos la oportunidad de aprender y enriquecernos culturalmente con sus saberes. La creatividad, el ímpetu y el compromiso con el que asumen lo que les motiva, es de admirar.

En cuanto al trabajo realizado con el consejo estudiantil, hubo situaciones que evidenciaron las dificultades de participación; algunas tienen que ver con la falta de conocimiento, así como de acompañamiento permanente y motivación para emprender procesos que aporten a la construcción de espacios democráticos; no menos importante es la duda para expresarse por temor a la burla, al “*bullying*”, como dicen. Al tiempo, es importante rescatar la forma como los estudiantes han entendido que participar va mucho más allá del voto, que involucra actos cotidianos de cooperación; ahora hablan de mi “fuerte”, para referirse a aquello que se les facilita y reconocen como forma de participar, mejor aún, se han abierto escenarios de interacción fuera de la institución que complementan los aprendizajes.



Referencias

- Cajiao, F. (1996). Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano. *Nómadas*, No. 4, pp. 53-65.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México. Siglo XXI.
- Guerra, M. (1995). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. *Volver a pensar la educación: (Congreso Internacional de Didáctica)*. Coruña: Fundación Paideia, pp. 128-141.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Obtenido desde <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- León, A., y Pulgarín, M. (2009). Formación ciudadana: ¡Utopía posible! *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 21, No. 53, pp. 33-48.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales. Técnica de investigación cualitativa*. Santiago: CIDE.
- Milani, F. (2005). Ciudadanía proactiva, pactos de convivencia y paz. *Comprensiones Sobre Ciudadanía* (pp. 13-22). Bogotá: MEN, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de competencias básicas y la concreción de tareas. *Revista Docencia e Investigación*, No. 20, pp. 245-270.
- Saviani, D. (2010). *Escuela y democracia*. Campinas: Autores asociados.



IDEP - 

“Eina”. El tejer y des-tejer de una maestra

“Eina”. The to knit and disarm of a teacher

“Eina”. O tecer e des-tecer de um professor

Tadiana Guadalupe Escorcía Romero

Tadiana Guadalupe Escorcía Romero¹

¹. Institución Educativa Distrital José Asunción Silva y Universidad El Bosque; Magíster en Estudios en Infancias, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia; correo electrónico: naomitadi@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2156>

Fecha de recepción: 21 de diciembre de 2018 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

En estas páginas se teje un trozo del camino de una maestra cuyo andar ha estado rodeado de infantes y familias de diferentes contextos. Tal recorrido configura la esencia de ser maestra, cada escenario pedagógico demarca el derrotero para innovar e investigar desde y con la comunidad, empoderando la educación, la pedagogía y las vidas de quienes allí convergen. Así mismo, aquellas tensiones escolares, sociales y pedagógicas que aparecen en el camino, mucho más cuando hay diversidad de etnias, saberes y procedencias, se constituyen en soporte para dignificar la voz comunitaria.

Palabras clave:

Investigación, aprendizaje, escuela, comunidad, redes, infancias.

Abstract

In these pages a piece of the path of a teacher whose path has been surrounded by infants and families from different contexts is woven. Such a course configures the essence of being a teacher, each pedagogical scenario demarcates the course to innovate and investigate from and with the community, empowering education, pedagogy and the lives of those who converge there. Likewise, those school, social and pedagogical tensions that appear along the way, much more when there is diversity of ethnic groups, knowledge, origins, and how they constitute a support to dignify the community voice.

Keywords:

research, learning, school, community, networks, childhood.

Resumo

Nestas páginas, um pedaço do caminho de um professor cujo caminho foi cercado por bebês e famílias de diferentes contextos é tecido. Tal curso configura a essência de ser professor, cada cenário pedagógico demarca o caminho para inovar e investigar a partir e com a comunidade, potencializando a educação, a pedagogia e a vida daqueles que ali convergem. Da mesma forma, as tensões escolares, sociais e pedagógicas que aparecem ao longo do caminho, muito mais quando há diversidade de grupos étnicos, conhecimentos, origens e como elas constituem um suporte para dignificar a voz da comunidade.

Palavras-chave:

Pesquisa, aprendizagem, escola, comunidade, redes, infâncias.

Eina²

Esta historia se narra como lo hicieron las “*tooushi*”, abuelas de la etnia wayuu, al tejer en familia; evoca el hilo que demarca configurarse como maestra de Colombia y de su capital, caracterizada por la pluridiversidad. Muchos dicen que se es maestro por vocación, pero no solo se llega a ser por decisión, sino por la construcción de aprendizajes que se van forjando con la enseñanza, con quien se comparte al lado, entre vicisitudes, riesgos y dificultades.

El camino de esta maestra inicia en la Normal, con la pasión y entrega desde muy chica por estar en el contexto escolar enseñando; un recorrido que atravesó por muchos aprendizajes pedagógicos, pero con más preguntas y asombro. Luego llegó la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, escenario en el que los hilos empezaron a cruzarse para ir tejiendo esta convicción con maestros, entre retos y admiración por la enseñanza, pero con el ímpetu y la gallardía de ir más allá del aula y ser agentes sociales que forjan una Colombia de esperanza. Desde esos dos escenarios entendería, como dice Savater, que cuanto más sabemos enseñar, más nos convencemos de lo que nos falta por aprender, pues quien enseña siempre ha de estar abierto a los conocimientos y a lo que pueda mejorar su labor.

Es entonces cuando todo el bagaje sale a flor de piel para encontrarse con la realidad educativa, la que enmarca situaciones para las cuales quizás no se está preparado; iniciar la vida laboral no es fácil, mucho menos cuando el requisito esencial es la experiencia que apenas se forja. Los primeros años se enriquecieron en colegios privados como orientadora escolar, allí la práctica se encaminó a atender a toda la población, manuales, currículo, talleres de padres, atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje, en fin; pero sin duda se aprendió del otro y, como dijera Kierkegaard, más que maestra, sería estudiante incansable por aprender más, se aprende como profesor del aprendiz, al ponerse en su lugar para así comprender todo lo que pasa por él o ella.

Pero fue la llegada a una institución educativa distrital de Usme la génesis más fuerte para mi configuración como maestra, luego de un concurso de la Secretaría de Educación para normalistas con poblaciones vulnerables. Justamente allí, donde se erigía una escuela de primaria, grado 0 a 3, sobre una montaña con el olor característico del campo y un frío intenso, 3 transportes para llegar y la mirada de infantes con años sin docente, junto a una rectora y un grupo de maestros invaluable que, desde el primer día, acogían con su abrazo y una sonrisa a la llegada del nuevo actor,

² Tejer en wayunaki, lengua de la etnia wayuu.

dando aliento y ofreciendo todo de sí para ser parte de un equipo. Inicé con grado segundo, un grupo de edades diversas, muchos repitentes, dificultades en procesos de aprendizaje y convivencia, y una baja autoestima; dialogando con mis compañeras, todo ello era compartido por otros grupos.

Allí el “descanso”, ese momento privilegiado en el que la observación permite conocer más al estudiante, daría un hilo valioso para iniciar el tejido hacia la investigación, cómplice de nuestra configuración docente. Mientras el aula carecía de sentido y motivación por las dificultades; afuera niños y niñas eran felices jugando al “*reality*” “Expedición Robinson”, haciendo cuentas, dialogando, argumentando; junto a un trío de maestras, este insumo configuraría una apuesta de proyecto que llevaría ese juego al aula; un año después, gracias a una convocatoria del IDEP sobre vulnerabilidad, recorrería un sendero para nutrir el equipaje del maestro que comprende que cada problema es la oportunidad para dialogar con la teoría, retomar las voces y co-construir saber pedagógico que empodera a unos y otros.

Así nació “eXpedición escolar C”, investigación que permitió decantar tres formas en que la escuela vulnera al estudiante: desde lo académico, lo convivencial y por su condición de niñez; pero también encontró formas en que la acción del maestro transforma, no solo los factores de riesgo, sino a la escuela, haciéndola un espacio protector que reivindica los proyectos de vida estudiantiles.

Construimos una estrategia pedagógica con tribus, teas de aprendizaje, acuerdos, mesa de diálogo para la reconciliación, entre otras acciones que fueron visibilizando a las infancias al reconocer sus fortalezas para enfrentar debilidades y demostrar multiplicidad de aprendizajes. Tal experiencia, sustentada desde una posición crítico-dialógica, enriqueció el quehacer docente con los proyectos gestados en colectividad y probó, en palabras de quienes también hicieron parte del camino, que la vulnerabilidad no siempre constituye a quienes se les etiqueta como débiles naturales por el hecho de pertenecer a un sector popular, sino que son sujetos de creación, construcción y proposición (Cortes y Delgadillo, 2006).

Algunos recodos del camino mostrarían un hilo enredado y obligarían a destejer lo construido, pues una apuesta pedagógica que cruza el aula cuestiona e invita a transformarse y dar voz a quienes no se visibilizaba, encuentra oposiciones que muchas veces desconocen y desaniman. Nuestra visión no solo se destacó con esta investigación, sino con otras 4 experiencias desde otros lugares de la ciudad, evidenciando una escuela y a una niñez en condición de vulnerabilidad.

Para Cortes y Delgadillo (2006) las prácticas implementadas por docentes, que desbordan la escuela, coexisten con trabas de orden curricular, esquemas formales, imposiciones ministeriales o la incidencia de académicos que, al planear programas para superar riesgos, desconocen las vivencias y representaciones de la comunidad. Así las cosas, el andar se bifurca con puntadas distintas que intentan seguir soportando el tejido, pero que se detienen y rearmen para revitalizar la esperanza y la confianza.

Tejido en red

“Cada mochila es una creación propia, haces los dibujos en la mente, los planeas, los miras y empiezas a construir un mundo único”
Madre wayuu.

Tras una postura en que se movilizan cambios pedagógicos, la esencia del ser maestro halla apuestas de educadores que no se cansan de preparar los lienzos para que estudiantes y comunidad dibujen posibilidades desde formas más justas y equitativas. Así surge el interés por continuar el tejido en la academia y en lo social, buscando no olvidar las voces recuperadas, empleando para ello dos herramientas: Una sistematización de lo aprendido y construido, y la socialización en otros espacios académicos desde un ejercicio constante, disciplinado y comprometido de leer lo cotidiano, escribir, reescribir y socializar con la localidad, otros maestros, en redes y a nivel distrital. Fue mayor el alcance, responder a la comunidad educativa y dar cuerpo al saber pedagógico implicaba tiempos extra, fines de semana en que la propia familia se involucró como un par que apoya, aporta y dinamiza.

De forma análoga, un encuentro sería parte vital para mi esencia como maestra que apuesta al empoderamiento de su comunidad, la red de maestros en ejercicio, que, tras escuchar una de las ponencias socializadas en la localidad, me invitaría a ser parte del equipo. La Red CEE de la UPN se convirtió en posibilidad para seguir creciendo académicamente por los eventos en que participaba y compartía lo aprendido, marcando nuevas apuestas; pero también fue camino para seguir cre-siendo, pues en la vida de quien educa es necesaria también la voz de aquel que valora, apoya y acompaña brindando herramientas epistémicas que facilitan seguir formándose y dejar atrás los miedos y tensiones del sendero. La experiencia fue tal que incluso dio al equipo de maestras el espacio para socializar la investigación a nivel internacional, con la participación en el Encuentro iberoamericano de redes de maestros que hacen investigación en el aula, una ventana al mundo

académico que iría en-redando esa configuración de ser maestra hacia la escritura, para hacer visible la voz de las infancias, familias y comunidades, dinamizar una escuela constructora de país y ser derrotero de motivos para hacer el tejido más fuerte; aunque con otros colores, seguía dibujando la misma esencia.

Porque cuando el maestro construye saber pedagógico desde la experiencia del aula, en la que convergen preguntas, necesidades y realidades de lo que pasa en la sociedad, y lo comparte en red con otros maestros, los procesos de formación se hacen más potentes. Ello imprime una constante motivación por hacer de su comunidad educativa un protagonista para dar respuestas a los múltiples interrogantes que plantea la educación; ser maestro hoy implica tejer junto a otros, pues los constructos pedagógicos fundamentan sus bases junto a sus experiencias, que se han validado con el devenir de los años, con las transformaciones al interior de cada escuela, con los escritos y oralidades que se van conformando para que no se pierda esa voz sino que, antes bien, sea memoria viva de los aportes de quien educa.

Los hilos tejidos junto a otros abrirían la puerta a otros proyectos de innovación, esta vez gestados con el conjunto de maestras de preescolar y primaria; así nace: “Usme, mi nido de amor”, que transversal, integral e interdisciplinariamente recuperaría para infantes, familias y comunidad, la historia local en lo ancestral, geográfico, gastronómico, lugares para visitar, arte, culturas urbanas, entre otras riquezas. La experiencia empoderó con creaciones como la marcha en defensa de los derechos animales; la creación de folletos como guía turística de los lugares; la escritura de textos que luego participaron en una convocatoria de la Biblioteca Luis Ángel Arango; tres de ellos fueron premiados al formar parte del libro Red de maestros en Derechos Humanos; el proyecto siguió adelante hasta aterrizar en “eXpedición de derechos”, forjando líderes en distintos cursos por la defensa todos.

El trasegar dejó en la memoria infinidad de acciones que se pueden destacar desde la voz de las infancias, lo cual implica ser uno con sus familias al darles un lugar protagónico en la escuela; también significa rescatar la voz de cada maestro que, muchas veces, quizás por temor o por palabras ajenas al ser de la escuela, invisibiliza su propia labor, tan loable y digna de ser socializada, un trabajo que, en este tipo de apuestas, encuentra su lugar para ser escuchado y poder construir.

Este es quizás uno de los más grandes aprendizajes, que para ser maestro en este tiempo, y desde nuestros contextos, es necesario ser con el otro, no desde la competencia que anula y desconoce, sino desde el diálogo y el encuentro, en el que las ideas y prácticas nutren y afirman la pedagogía. Por eso hoy el maestro se asume

como sujeto de saber que se construye en red, como lo hiciera “*walekeru*”³, que tejía bajo la luna para dejar su herencia a los wayuu; así se teje saber para que la escuela soñada, que da voz a quienes se les ha negado, que sigue sembrando esperanza y la visión de un país posible para los que apenas empiezan, agigante sus construcciones y potencia la educación.

Las redes de maestros instan al ejercicio constante de ser voz y escucha, escritor y lector, para erigir saberes desde lo colectivo, dando legitimidad intelectual a una experiencia y cúmulos académicos que nutren la academia y la institución. En ese ejercicio, un interés mutuo entre pares genera retos, encuentros y escenarios, y complejiza la labor en un todo significativo que expone la diversidad de acciones que le competen actualmente al maestro, entre ellas asumir el aula como todo espacio que facilite aprender y enseñar, trascendiendo así las cuatro paredes, porque estar en red promueve el ejercicio de comprender la pedagogía como un texto vivo y polifónico, desde los intereses de la formación humana de niños, niñas, jóvenes y comunidades (Ramírez, 2018).

En consecuencia, para el recorrido de quien teje esta historia, y por los hilos que otros cómplices maestros aportaran al colectivo, se apostó por ser parte de la Red CHISUA, vocablo muisca que significa mochila, pues desde 2007 ha sido vasija de encuentros entre la gente, sus pensamientos y relatos. Así se constituyó un colectivo de maestros inquietos por las necesidades de sus contextos, cuyos saberes van llenando la mochila para trasegar a otros lugares y hacer de la investigación un tejido de diálogo cultural desde las preguntas y construcciones de las infancias, los jóvenes, las familias. La red no solo empodera al maestro en su formación continua, sino que procura la relación entre “afectos, voces y relatos comunes que se interrogan desde el acontecer educativo” (Ramírez, 2018).

Ser parte de una red, exponerse en uno y otro evento, implica disciplina, compromiso y tiempo; pero también grandes aprendizajes encarnados en los aportes y voces de quien evalúa el recorrido, enriqueciendo la práctica y la formación. Con ello se reaviva la esencia de quien encuentra en la escuela esperanza para no perder sus sueños, como territorio común que construye paz desde el encuentro colectivo.

Enredos, para seguir tejiendo

El camino del maestro sigue su rumbo y en muchas ocasiones insta a cambiar de lugares, no sin antes dejar sembrado. Ahora la brújula marcaría otro escenario cuyas prácticas pedagógicas y

administrativas mostrarían una infancia hecha: Pinocho, marioneta de las exigencias evaluativas y curriculares, desconocía su sueño de ser niño de verdad, mientras Gepetto, el maestro, pierde su fuerza y motivación en la misma pedagogía. Con esas figuras se gestaría un proyecto de innovación que, desde la producción de textos y el saber de las familias dedicadas al reciclaje, reavivaría un cuento para hacer de la escuela una historia que no acaba y que se narra día tras día.

Sin embargo, esto implicó romper para destejer el aula, los espacios cerrados, alineados, homogenizantes; partiendo de dialogar con la misma práctica docente para desatar nudos y reconstruir a las familias desde la mirada otra que escucha y da presencia viva en el saber de la escuela, y desde la comunidad educativa, cuyo papel protagónico enseña a todos. Tal proceso desvanecía los colores de los hilos a tejer, por la misma resistencia generada en otros compañeros cuando se intenta transformar el aula, por la incredulidad de quien asume un papel desde la verticalidad, subordinando los aportes de la comunidad; allí el proceso se torna tenso y desalienta el andar del maestro.

Pero justamente, como lo hiciera con Pinocho, los sueños son escuchados por esa hada azul que soporta las luchas y aporta al equipaje del camino, el hada son las comunidades que rescatan la vida de la escuela con elementos formativos que nutren la profesión docente, fortaleciendo su lugar como constructor de saber pedagógico. Una de ellas es el IDEP, que desde las convocatorias para apoyar procesos de investigación y sistematización, y con la socialización de proyectos, el diálogo con otros en distintos espacios locales y nacionales, da fuerza para desenredar nudos, afirmar colores y continuar el tejido de la educación.

Así, en cuanto a la configuración del maestro, aunque el espacio de formación del pregrado es pilar de su ejercicio profesional, los tiempos, retos y contextos van mostrando un devenir de situaciones que suponen una constante preparación; no desde lo meramente teórico, sino desde el rescate de la experiencia, preguntas y desaciertos que cobijan a quien enseña; un lugar en el que salir del aula es aprender para poder enseñar sin desconocer a quien la vive, para darle cuerpo y elementos que posibiliten traducirla al texto escrito, siendo productor de saber, de textos, de pedagogía. Para muchos maestros del distrito el IDEP se ha constituido en aliado que valora su trabajo en medio de la pluriversidad que le caracteriza, facilitando que muchas experiencias de innovación e investigación, junto a sus tesoros educativos, puedan ser socializadas y dadas a conocer en distintos lugares.

Un segundo espacio vital sería la SED, de la que fue posible recibir apoyo para continuar con estudios posgraduales y encontrar

³ Araña en wayunaki, origen del tejido en la etnia wayuu.

justamente a la misma universidad que me abrió las puertas a la formación como docente; en ese tránsito de ir y volver muchas dudas y miedos, gestados tras situaciones de injusticia y exclusión, necesitarían una voz interlocutora para encontrar caminos y respuestas que afirmaran una escuela otra.

Simultáneamente, en la escuela, sucedía un acontecimiento vital: Algunas familias que aportaron sus saberes en torno al reciclaje compartirían historias acerca de sus lugares de origen, haciendo notoria la diversidad de comunidades. Esto llevó a realizar unas encuestas, las cuales corroboraron que más de la mitad de la población era desplazada por diversos motivos y que su cúmulo de saberes corría el peligro de ser olvidado, desarraigando e invisibilizando, debido a las etiquetas, subordinaciones y exclusiones por no corresponder a la cultura mayoritaria.

Empieza así un tejido entre la vivencia de la formación posgradual y la realidad del colegio, exponiendo una escuela ausente, lejana frente al dolor y la riqueza de historias de quienes la habitan, marcadas por el destierro y el rompimiento emocional de sus territorios, junto a hijos que aún en la escuela se desdibujaban. Las comunidades campesinas, afro, indígenas y ciudadinas del colegio guardaban en su memoria saberes relacionados con la siembra, la artesanía, gastronomía, oraliteratura, prácticas de crianza, juegos ancestrales, danza, entre otros conocimientos que, para ellos, y paradójicamente para la sociedad, eran considerados populares, folclóricos, pertenecientes a otro universo, uno distinto al saber académico.

Tal realidad marca una de las mayores tensiones de quien educa, pues no solo los saberes de las comunidades, sino los del maestro, en ocasiones se dejarían por el piso gracias a la mirada occidental. De Sousa lo reconocería como una colonialidad del saber, denominada pensamiento abismal, que establece distinciones visibles e invisibles y divide la realidad social en uno u otro lado de la línea; el primer lado imposibilita la copresencia, haciendo del otro lado una realidad no existente, obligándola a desaparecer, excluirse e invisibilizarse (2010).

Muchas escuelas de la ciudad reciben cientos de historias y de experiencias, muchas veces tristes, que llegan al maestro desde prácticas pertenecientes a las clases y grupos sociales que han sufrido las consecuencias del capitalismo y el colonialismo, de una epistemología segregadora que condena al otro a la incapacidad de representarse a sí mismo; en ellos la opresión, discriminación, destrucción y exclusión han abonado el terreno de la desigualdad.

Sin embargo, como afirma De Sousa, en el mundo hay diversas formas de conocimiento sobre aquello que configura al ser humano y a la comunidad, incluso al maestro, así como conceptos y criterios

para validar el saber con técnicas variadas igualmente válidas, mucho más en este tiempo, en el que las versiones abismales de totalidad y unidad de saber todavía resisten. De ahí la importancia de la justicia epistémica desde el pensamiento posabismal (De Sousa, 2010), su promulgación permitirá que los saberes de las comunidades, legitimados por generaciones, pero subordinados, hallen en este pensamiento un lugar para existir y ser, alejándose de esa epistemología universal.

Con esa base las comunidades de la institución, que en un momento se sintieron “al revés” en la escuela, tras una apuesta de investigación horizontal en la que serían coinvestigadoras, forjarían un diálogo de saberes, de “interconocimiento” en términos De Sousa, entre lo ancestral y el relacionado con los procesos de desarrollo infantil. La institución empezó a transformar y desenredar los nudos de la exclusión y el desconocimiento, de ver a la familia como receptor de información y a la infancia de una manera universal con didácticas y formas evaluativas homogenizantes. También comprendería la presencia de infancias cuya diversidad implica un currículo vivo, situado, en construcción para la interculturalidad, donde los saberes familiares y sus historias encontrarán un lugar válido en lo académico tras la invitación a compartirlos, potenciando el desarrollo en las distintas dimensiones.

En el caso del ciclo inicial, los chicos se reconocerían como sujetos identitarios, iguales que sus compañeros, propiciando relacionamientos más justos, en los que la discriminación por tener un color o cultura otra, antes que ser un impedimento, implicaría una mayor riqueza para seguir creciendo. A las comunidades les permitiría reconstituir el tejido social, sanando el dolor de sus destierros y desarraigos para constituir un territorio común donde todos aprenden y enseñan.



Imagen 1. Nuestro trabajo

Una Revolución

Ofrezco mi camino de aprendizaje a las generaciones venideras, y que la musa florezca cuando de instruir se trae, para no perturbar la inocencia inquieta de ningún revolucionario.

Porque mi hambre de conocimiento nunca viene solo y es un hecho que siempre detrás, aparece la conciencia pasajera, con ansias de ser constante.

El cambio se consolida en la acción, eso dicen... y con exactitud seguiré soñando y evidenciando pero ahora, queriendo y luchando para contribuir en esa revolución llamada Educación.

Stephania Melano

Aunque identifica la diversidad como una carencia, llevó al descubrimiento de nudos, se equiparó el sendero del maestro como investigador y agente social que, desde lo construido en la escuela, incide en la comunidad barrial, local y distrital, para agenciar saber pedagógico de esperanza ante el mundo. Entonces se comprendería que destejer, así como borrar y reescribir, antes que un error, funciona como herramienta para ser más fuerte, con argumentos gestados en la comunidad del diálogo desde la diversidad y la pedagogía.

También se reconocería que aunque las luchas, las voces en contra y las negativas de directivas para apoyar las apuestas, iban a coexistir en cada contexto, también lo harían los brazos de apoyo, las voces de ánimo y las puertas abiertas, incluso de quienes menos se espera, para respaldar nuestro ser maestro, precisamente porque para muchos infantes, jóvenes y familias la única voz que aún cree en ellos es la nuestra en el aula y la vida.

En síntesis, detenerse sería una opción, dejar de ser una maestra que enfrenta en su quehacer las tensiones, enredos y dolores, pero el sol brilla con el nuevo amanecer, el tejido se aferra a la sonrisa, al abrazo, al eco de las familias e infantes que creen en ti; entonces se amarran las alpargatas para seguir labrando la tierra que traerá una gran cosecha. Nos sumamos así al pensamiento de Diez (2007), a su deseo de querer una escuela que dé paso a la escucha, a la relación, al placer, al aprendizaje y los afectos que encierra un nuevo día, asumiendo la experiencia como estudiante, maestra, madre, persona, desde la formación y la reflexión, desde mi “tejido” y el piso de abajo afectivo (Diez, 2007).

En ese propósito, la experiencia de casi 23 años en el aula con primera infancia se vincula a escenarios para compartir junto a quienes ahora se forman como maestros, a recuperar juntos el por qué del tejido, de las puntadas, de los nudos y destejeres, de los motivos para mantener el ímpetu de no abandonar la esencia y el valor que le imprime seguir eligiendo esta profesión. Llevar la voz de quien vive el aula a quienes estarán allí, es una oportunidad para no perder la esperanza, para responder a la configuración de ser maestro y arar el terreno para que el tejido se agigante. En ellos reposa este legado impregnado de infancias, familias, comunidades, desde la memoria diversa para asumir con orgullo la más hermosa de las labores: Ser maestra.



Referencias

Cortés, A., y Delgadillo, I. (2006). Presentación. Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad. *No somos vulnerables* (pp. 9-36). Bogotá: Unidad Editorial UNINCCA

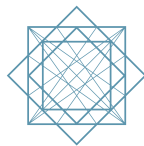
De Sousa, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Prometeo.

Diez, M. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). El sentido de educar. *Al Tablero*, No. 34, pp. 5-6.

NAATU. (sf.). *Unidos por nuestras raíces*. Obtenido desde <https://www.naatu.com.co/traductor>

Ramírez, A. (2018). Itinerarios que potencian al maestro como intelectual de la pedagogía. *Maestra Escuela. La investigación y el maestro como intelectual de la Pedagogía*. Bogotá: Red CHISUA, Panamericana Formas e Impresos.





Resistir en la profesión: una mirada de la formación y la experiencia de maestras recién egresadas

Resist in the profession: a look at the training and experience of newly graduated teachers

Resistir na profissão: um olhar sobre a formação e a experiência de professores recém-formados

Laura Jessenia Ramírez Gómez
Diana Carolina Espitia Artunduaga

Laura Jessenia Ramírez Gómez¹

Diana Carolina Espitia Artunduaga²

¹. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: lau0101ram@gmail.com

². Licenciada en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: despitia1406@gmail.com.

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2157>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

El presente artículo tiene como propósito ofrecer un panorama de las experiencias laborales desde el testimonio de dos maestras recién egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyas reflexiones se suman a la discusión de todo lo que implica iniciarse en un contexto laboral colombiano, en la ciudad de Bogotá, donde se hace evidente la distancia entre las expectativas de los programas formadores de maestros y maestras y la realidad que día a día se vive en el ejercicio; concluyendo con una reflexión que invita a cuestionarse y seguir insistiendo para reivindicar la profesión.

Palabras clave:

Formación docente, experiencias, contexto laboral colombiano, educación, profesionalización.

Abstract

This article has the purpose to show an overview of work experiences from the testimony of two teachers newly graduated from Pedagogical Nacional University whose reflections add to the discussion that involves starting out in a Colombian work context in Bogotá, where is evident the distance that creates between the expectations of teachers training programs and the reality that they live daily with the practice. Concluding with a reflection about questioning and follow to insist for reclaiming this profession.

Keywords:

Training teachers, experiences, Colombian work context, education, professionalization.

Resumo

O presente artigo tem o propósito de mostrar um panorama das experiências laborais do testemunho de pedagogas recém egresadas na Universidade Pedagógica Nacional, cujas reflexões se somam à discussão de tudo o que implica iniciar em um contexto profissional colombiano na cidade de Bogotá, onde se faz evidente a distância que se cria entre as expectativas dos programas formadores de professores e a realidade que dia a dia se vive no exercício, concluindo com uma reflexão que convida a questionar-se e seguir insistindo para reinventar esta profissão.

Palavras-chave:

Formação de professores, experiências, contexto profissional colombiano, educação, profissionalização.



Introducción

Ser maestros y maestras hoy en Colombia implica, no solo pensar en el ejercicio al interior del campo educativo¹, sino emprender todo un camino reflexivo desde el momento en que se decide arrancar por un sendero que, siendo desconocido, parece lleno de rosas, para luego, al profundizar, reconocer sus espinas. Atendiendo ese camino es posible vislumbrar lo que significa ser maestros y el interés por descubrir, así como dignificar esta profesión escogida como proyecto de vida.

La historia del maestro está marcada por hechos que han delimitado su ejercicio y que aún le implican, pues, aunque las condiciones han cambiado, todavía se presentan dificultades en el quehacer profesional. Así, retomando a Martínez, Noguera y Castro (1999), se encuentra que, en principio, el maestro emerge como forma de control y vigilancia sobre los problemas sociales, para luego dedicarse a los rudimentos profesionales mediante cartillas y manuales, adquiriendo de algún modo las novedades pedagógicas que llegaban al país; a ello se suma una lucha constante por el pago salarial y el deseo de mostrarse como ser idóneo para ejercer el noble oficio, hechos que le vincularon además a confesar su interés por la educación, llegando incluso a diseñar cartillas para cuando las condiciones económicas eran precarias.

Tales eventos no distan de lo que hoy se ve en cuanto a requerimientos para ser maestro; al respecto, el Decreto 1278, define: “Los servidores docentes y directivos mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo” (MEN, 2002). Es claro que las exigencias han cambiado, pero permanecen aún las reglas en cuanto al ser y el deber ser; no es que no sea importante, es fundamental que un profesional se especialice en su cargo, pero con la variedad del mundo laboral dichos requisitos se han desplazado y el orden de los mismos

¹ Entendemos campo educativo como ese espacio metafórico compuesto por relaciones de poder y discursivas que pueden dominar, producir y reproducir de algún modo un aspecto de la cultura, al respecto señala Díaz, citando a Cox que: “Un campo es el resultado de las relaciones de fuerza y de lucha entre agentes y/o instituciones que tienden a conservar o a transformar formas específicas en lo económico, político y cultural” (1993, p. 12).

parece ejercido por las instituciones donde laboran, encontrando entonces salarios bajos, vigilancia de su labor, subestimación en torno a la experiencia, ofertas que revierten las expectativas del egresado y, finalmente, un contexto laboral que exige la vida y entrega del maestro a cambio de poco reconocimiento.

La pregunta por el “resistir en la profesión” es lo que nos atraviesa hoy como maestras frente a la adversidad detectada, no solo en la historia docente, sino en nuestra vida como egresadas; por ello, este artículo citará testimonios de experiencias laborales que dan cuenta de esas vicisitudes y del impulso que nos lleva a resistir. El texto se plantea así: Primero se verá la formación profesional, la forma en que permite desarrollar aprendizajes y expectativas que empiezan a poner en tensión teoría y práctica; luego se explorará la tensión, dando espacio a la experiencia de las egresadas en los escenarios laborales y considerando los antecedentes de oferta de empleo en Bogotá, contrastándolos con los perfiles profesionales planteados por los programas cursados por las autoras; finalmente, se concluye con una reflexión sobre lo que significa ser maestros hoy y la necesidad de resistir en ese camino metafóricamente espinoso.

De la formación y las prácticas profesionales

Para iniciar, es importante ahondar en el proceso de formación vivido en las instituciones formadoras de maestros(as), pues ellas brindan las primeras bases para entender el sentido de ser parte de esta profesión; además, allí se adquieren conocimientos y saberes fundamentales que aportan a la labor y permiten una reconfiguración del sujeto en formación, pues implican su esfera personal, académica y social. Es decir que, ingresando a este campo del saber, es probable construir una idea de educación y de maestro, que no es única o estática, sino que más bien está influida por una proliferación de construcciones alrededor del ser y el deber ser.

Tal proliferación es anunciada por Álvarez (2010), quien la propone como campo que facilita comprender cómo el ingreso de estudiantes a la universidad les hace parte de un entramado de constructos y, en consecuencia, del campo, en la medida en que empiezan a participar de las discusiones y luchas para entender, en este caso, la educación, la pedagogía y el ser maestro. Dichos cambios en las nociones sobre la docencia se dan debido a las “posiciones, oposiciones y combinaciones” (Díaz, 1993, p. 15) halladas en los discursos al interior de un espacio formativo como la universidad. Ahora, aunque estas premisas establecen como punto álgido el dominio de los intelectuales (Díaz 1993), no se desplaza el estudiante y/o al maestro profesional, sino que le

hacen parte del campo en tanto reproductor, pero que reflexiona los discursos al interior de los distintos escenarios.

La idea de educación y de maestro se re-construye al igual que ocurre con las nociones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la pedagogía, los mismos estudiantes y hasta la legislación que nos rige. Hay una transformación de los sujetos, pero no solo desde la adquisición de saberes, sino desde la labor que empieza a ser reflexionada por quienes se forman como maestros; es decir que se da paso al desarrollo de un pensamiento acerca de lo que hace y puede lograr en la labor. Ese “hacer” y “lograr” no podría más que estar supeditado a los requerimientos y propósitos de los programas de formación en cuanto al perfil de los estudiantes, así como de los egresados. Para ampliar la discusión es necesario entonces remitirse a estos perfiles, al menos en las licenciaturas a las que estamos adscritas. Por ello se presentan a continuación:

Programa: Licenciatura en psicología y pedagogía: Su objeto es la formación de profesionales de la educación que consigan identificar, dinamizar y apoyar el hecho educativo a partir de los procesos de enseñanza, aprendizaje, currículo y gestión y que estén comprometidos con la reflexión, el fortalecimiento y la transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diversos contextos educativos del país [...] El licenciado en Psicología y Pedagogía puede ejercer su labor profesional en distintos escenarios educativos tanto dentro como fuera del ámbito escolar en entidades oficiales y privadas, su campo de acción se centra en tres líneas de trabajo: investigación, docencia y gestión (UPN, sf.a).

Programa: Licenciatura en Educación infantil: Es un/a profesional que, en razón a su compromiso y posicionamiento crítico frente a la educación y a las realidades de las infancias del país, puede incidir en éstas y sus entornos familiares, escolares y comunitarios, mediante alternativas educativas, pedagógicas, políticas, sociales y culturales. Es un maestro con actitud investigativa que identifica problemas conceptuales y prácticos, referidos a la complejidad y las necesidades formativas de las infancias en sus múltiples contextos, desde discursividades emergentes que reconocen la diferencia, la diversidad, el género, el cuidado y el medio ambiente entre otras. Puede ejercer funciones de docencia, investigación y gestión, en colegaje con otros profesionales desde la intersectorialidad y la interdisciplinariedad (UPN, sf.b).

Como se observa, hay variedad en la propuesta para el hacer de ese maestro, un hacer que no deriva en mero activismo, sino que se proyecta hacia la idea de construir país, de reflexionar sobre su práctica para mejorar y crecer profesionalmente, porque no

es un secreto que la práctica fue y es el insumo más grande para comprender las distintas realidades que se pueden transformar, así es planteado en uno de estos escenarios, que busca: “Reconocer en las prácticas formativas espacios de reflexión, investigación y producción de conocimiento pedagógico (Martínez, 2015, p. 1), un contexto abierto a la reflexión, dispuesto de experiencias que reconfiguran los modos de pensar la pedagogía, la educación, la escuela y al maestro(a); en tal sentido:

La orientación práctica o reflexión en la acción, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico y una práctica de aula supeditada a éste [Desde este punto] el proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz (Schön, 1987, p. 1).

En ese sentido, la práctica se vuelve inherente al ser maestro, en la medida en que se convierte en escenario real y cotidiano desde el cual es posible actuar, tomar decisiones y generar cambios que incidan en su forma de concebir la educación. No obstante, el perfil del estudiante se tensiona en el momento que ingresa a las prácticas universitarias.

Con el propósito de formar integralmente, los programas académicos ofertan estos espacios en los que el estudiante en formación tiene la posibilidad de poner en juego esos saberes adquiridos, construidos y transformados, lo cual se expresa como: “Diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas y didácticas que apoyen la intención formativa de la institución” (Martínez, 2015, p. 1), es decir, las acciones de ese maestro en formación se dirigen al beneficio de la población y de la institución en general. Sin embargo, vale la pena aclarar que estos espacios no siempre están abiertos a propuestas y es allí cuando la idea del hacer intencionado sufre un choque; como ejemplo, vale la pena analizar la siguiente situación:

La pretensión siempre ha sido el abordaje de los grados octavo desde la prevención en el consumo de sustancias; las dinámicas e intencionalidades eran distintas al inicio del proceso, entendiendo que en primera medida lo que se quería potenciar en los estudiantes era el reconocimiento de la relación mente-cuerpo, la adquisición de hábitos y el manejo del tiempo libre desde una propuesta de alguna manera indirecta, es decir que las acciones que se iban a encaminar no apuntaban directamente al consumo, sino a la

comprensión de las temáticas anteriormente mencionadas, desde la lectura de mitos griegos y el conocimiento de personajes que manejaran distintos hábitos de estudio, al igual que el manejo del tiempo libre. No obstante, por razones institucionales, que obedecen a los criterios de los orientadores y la misma institución, se corría el riesgo de que la propuesta terminara encaminada hacia el fortalecimiento de la lectura y la escritura, por lo que se decide hacer una variación (Castañeda, Chauta y Ramírez, 2016, p. 6).

Lo anterior no es más que el testimonio de una práctica que debió cambiar totalmente su propuesta en un colegio en Bogotá; no se podía abordar la prevención del consumo desde una invitación escritural y literaria, debía tocar directamente el tema de las sustancias. La cuestión es que pareciera siempre existir el temor de que lo tratado indirectamente implica la no obtención de resultados; sin embargo, más allá de negarse y exigir que los estudiantes expongan alcances, la práctica debería estar abierta a propuestas, porque es posible abordar la prevención, o cualquier otro tema de hoy, desde distintas áreas, siempre y cuando todo tenga un fundamento e intencionalidad.

La idea de estas prácticas no es solo realizar una labor ligada a un proyecto pedagógico, sino reflexionar el propio quehacer para mejorar y entender, así como para proponer un pensamiento en torno a lo que es ser maestro en formación. No obstante, este ejercicio, en nuestro caso, llegó a un punto que pareció “insuficiente”, pues se cuenta con poco tiempo para cumplir la labor, en algunas licenciaturas tan solo dos días, tal vez tres y, para el caso de otras, un día a la semana; quizá institucionalmente se pensó que bastaba con dicho tiempo, pero la realidad es que no.

Uno de los grandes choques en la formación para los egresados es la práctica, porque más allá de construir proyectos pedagógicos y de contar con algunos espacios para ejecutarlos con la población abordada, no se tiene espacio como maestro(a), pues la cuestión práctica se convierte en responder a los alcances del proyecto, mientras que el fortalecimiento en la acción viene a darse después, cuando se enfrenta el mundo laboral.

Desde la perspectiva personal, si hubo un error en las prácticas realizadas en la universidad, tal vez fue el de tener infinidad de expectativas, pero ser maestro implica esperar, supone tener idea de lo posible alrededor de las prácticas, que son afectadas por esos encuentros y desencuentros entre lo que se lee en la carrera y la vida real; la disociación es más frecuente que la relación. Sin embargo, hoy, estando del otro lado, buscamos bases, releemos desde ese afán de encontrarnos y recuperar todo eso que pensábamos cuando éramos maestras en formación, porque ser maestros(as) en la labor también implica “pinchase con las espinas”.

De la formación al contexto laboral: ¿Qué nos dice la experiencia?

Incursionar en el campo laboral colombiano supone un desafío para los maestros y maestras recién egresados, pues no siempre se “está preparado(a)” para todo lo que implica en términos profesionales, personales y de experiencia. Este camino inicia con la búsqueda de espacios que nos acepten a pesar de que, desde su perspectiva, no contamos con la “experiencia” suficiente para abordar un grupo, un proyecto o para hacernos responsables de todas las labores asignadas; más aún si se tiene en cuenta que algunas de esas funciones pueden no tener mucho que ver con nuestra profesión, vista desde los perfiles del egresado señalados anteriormente.

Así, es preciso empezar por definir o delimitar el término “experiencia”, ya que, además del título, es uno de los principales requisitos solicitados en las ofertas laborales. Retomando a Larrosa, podríamos decir que la experiencia es eso “que me pasa”; no lo que pasa, sino “eso que me pasa”. Cuando el autor expresa el término “me pasa” hace de la experiencia un asunto personal, subjetivo y hasta intransferible, atraviesa a un sujeto en particular, en consecuencia:

No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar (Larrosa, 2011, p. 2).

Decir que la experiencia es subjetiva no significa que su origen sea el sujeto, porque ella es externa a él en tanto deviene del exterior, por ello su prefijo es “ex”-periencia; el sujeto es el lugar por donde pasa y el entorno su origen. La experiencia solo pertenece al sujeto que la vive, lo cual resulta incomprensible para los empleadores y configura una coyuntura en el empleado maestro, pues, si atendemos a Larrosa, la práctica sí sería una experiencia, en tanto viene del exterior y genera un cambio en el sujeto; al respecto el programa de prácticas de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN, establece: “Se espera que el proceso formativo que se consolida en el espacio académico de práctica, posibilite en los docentes en formación una mirada que tensione la cotidianidad escolar a partir de la consolidación de un discurso pedagógico” (Martínez, 2015); pero, esta experiencia no es validada como tal, pues no ha sido obtenida después del grado. Claramente, en Colombia, el título demarca un antes y un después que incide en un contrato laboral; veamos la siguiente oferta:

Estudiante de últimos semestres de pre-escolar, psicopedagogía, áreas afines con la educación, se requiere para auxiliar en institución educativa en el norte de Bogotá, con excelente comprensión de lectura y manejo del inglés. Horario de lunes a viernes de 2:30 a 7:00 pm, contrato a término indefinido inferior a un año. Funciones: calificar material de español e inglés con los solucionarios respectivos y orientar con pistas como le enseñaremos a alumnos (niños, jóvenes y adolescentes). NO ES PREPARANDO NI DICTANDO CLASE. Tipo de puesto: Medio tiempo. Salario: \$420.000 a \$520.000 /mes (Computrabajo, 2019).

Aquí cabe preguntarse: ¿Por qué solicitar estudiantes de últimos semestres?, esto parece ser suficiente para el empleador, en la medida en que los últimos años cursados indican que la persona ha tenido experiencias por su antigüedad en la carrera; pero al no contar con el título profesional su sueldo y condiciones pueden verse afectadas. Si se analiza cada oferta, se termina, dependiendo del cargo, exigiendo lo mismo a un estudiante que a un profesional, porque no hay un criterio exacto que determine algo distinto; por ejemplo, la carga laboral es la misma para licenciadas o estudiantes de Educación Infantil; se vería distinto si el criterio especificara que su cargo será de auxiliar, lo cual demandaría asuntos referidos a “acompañar a la maestra titular en las actividades, salidas y demás situaciones”.

La experiencia se convierte entonces en un aspecto que en cierta medida limita el acceso a un puesto de trabajo una vez se obtiene el título. Dos de las bolsas de empleo más grandes a nivel nacional incurren en este requisito de forma precisa y reiterativa, incluso las mismas ofertas se anotan en mayúsculas: “SI NO CUMPLE CON LOS REQUISITOS ABSTÉNGASE DE APLICAR”. Citando el primer anexo, los requisitos también terminan siendo ambiguos, no se sabe con claridad el perfil que requerido:

Niñeras, técnicas profesionales en atención integral a la primera infancia o en preescolar, pedagogas infantiles, licenciadas en educación infantil y personal en áreas afines para desempeñar el cargo de Nanny Educadora de Primera Infancia [Realmente lo que interesa es] Con experiencia mínima de 1 año comprobable con niños de la primera infancia en actividades educativas y de cuidado con niños de (0-5) años (Anexo 1).

Entonces cabe preguntar: ¿Qué tipo de profesionales buscan las escuelas, instituciones o proyectos educativos? Es una cuestión que ha resonado durante la indagación personal por un escenario que acepte nuestro título y nuestra “poca experiencia”, sin caer en esa idea de aceptar el empleo por el temor a no conseguir, lo cual perjudica la forma en que se asume el ser maestro, porque

al permitir un trabajo bajo esas condiciones (salarios, horarios) se legitima la permanencia y vigencia de esos lugares, es decir, aceptar, solo por no quedar desempleadas, también hace inferior nuestra labor.

Por otra parte, también vale la pena revisar los requisitos asociados con la jornada laboral y el sueldo: “El contrato es por prestación de servicios, se organiza en planes mensuales con un salario de \$1.000.000, acorde con una asignación lunes a viernes de 7:00 a.m. a 5:00 p.m. y puede ser ajustado acorde a los planes con distinta demanda”. Visto lo anterior, resulta importante ver que, en Colombia:

El contrato por prestación de servicios es de carácter civil y no laboral, por lo tanto, no está sujeto a la legislación de trabajo y no es considerado un contrato con vínculo laboral al no haber relación directa entre empleador y trabajador, por ello, no cuenta con período de prueba y no genera para el contratante la obligación de pagar prestaciones sociales (Elempleo.com, 2010).

Por su parte, el *Código Sustantivo del Trabajo* (1951) expresa que una persona vinculada bajo la figura de contrato en esta modalidad no tiene la obligación de cumplir horario. Sin embargo, en la oferta se hace énfasis en un contrato por prestación de servicios y un horario que supera el límite legal: “7:00am- 5:00pm”; recordemos que el Artículo 161 establece “La jornada laboral máxima en 8 horas diarias y en 48 horas semanales” (Ministerio del trabajo, 1951); es posible llegar a un acuerdo de jornada inferior, pero nunca superior, a pesar de ello la oferta supone alrededor de 10 horas de trabajo, sin contar desplazamientos, por un sueldo de 1’000.000 de pesos, del cual habría que descontar, además, la seguridad social, pues la persona deberá correr con dichos gastos: Salud, ARL, pensión.

Como es evidente, en las ofertas referenciadas los profesionales se ven expuestos a trabajar en lugares que no están de acuerdo con lo establecido en la ley, ello supone una devaluación de la

formación recibida como profesional, porque la falta de claridad en los perfiles solicitados lleva casi a la obligación de trabajar en esas condiciones para ganar “algo de experiencia”, pues, además, solo algunos escenarios, y bajo algunas condiciones, tienen en cuenta la experiencia en práctica.

En los dos portales de empleo citados se lleva a cabo un proceso que implica la inscripción de la hoja de vida; los empleadores también deben estar inscritos en el portal y van evaluando, de acuerdo a sus criterios, los diferentes perfiles que han solicitado. No obstante, el llamado a la entrevista es solo una parte del camino, pues cuando los profesionales son citados ocurren algunas variaciones en el contrato y eso genera inseguridad para tomar la oferta, pues no se cuenta con la precisión necesaria. En tal sentido, cobran valor las estadísticas reveladas por el Empleo.com frente a la oferta y demanda de empleo para el año 2018; en Colombia:

Por nivel educativo, los universitarios son los que más están buscando trabajo (1’183.328 de ellos aplicaron a un trabajo en diciembre). Después se ubicaron los técnicos laborales (301.896), perfiles con preparación media (284.485) y tecnológica (268.961), quienes precisamente suelen ocupar las vacantes para cargos operativos. Para personas que tienen maestrías y doctorados la oferta fue mucho menor y así también el número de aplicaciones (Borda, 2018).

Las personas que han culminado una carrera universitaria salen a enfrentar un país que, en términos de empleabilidad, no está preparado para recibirles, por ello es frecuente ver profesionales desempeñándose en otras áreas u oficios, mientras que la formación técnica o tecnológica tiene mayor acogida, pues, siguiendo las cifras citadas, aunque son menos quienes aspiran, cuentan con mayores oportunidades: “En el informe el mayor número de ofertas que se están presentando son para perfiles operativos, estos puestos son el motor de las principales industrias” (Borda, 2018).



Conclusiones

Como se ha visto, grandes dificultades rodean las realidades de los maestros en el país, entre ellas, pareciera que interesa más una “buena palanca” que el mismo título profesional y resulta curioso, además, el escenario que permite a otros profesionales, sin formación docente, la posibilidad de ser contratados para distintos cargos asociados con la profesión; vemos ingenieros, médicos, periodistas, terapeutas, administradores, etc., dando clase en las instituciones, liderando proyectos y planteles educativos.

No se quiere decir que esté mal, al contrario, es necesario involucrar otros profesionales en el campo educativo, el punto de discusión es la seriedad con que se asuma el acto de educar: si se trata de evitar el desempleo por “ganar experiencia” o si en realidad existe un interés por la carrera. En el primer caso se debe tener en cuenta que, para el mes de marzo de 2019, la cifra nacional de desempleo fue del 10.8%; lo interesante, o complejo, es que estas cifras aumentaron hasta llegar, aproximadamente, al 12.0 % (DANE, 2019); estadísticas difíciles, en la medida en que una parte de la población se encuentra sin ocupación y sin la posibilidad de devengar un sueldo que brinde mejores condiciones, aún sin discutir los salarios y costos de vida en el país, que se incrementan con mayor rapidez día por día.

Las cifras exponen una realidad que toca a los maestros porque, sin lugar a dudas, muchos se encuentran entre la población desocupada, un desempleo que además se vincula a aspectos como la falta de claridad en cuanto a los requisitos, aspecto revisado anteriormente, y con un escenario que implica a esos profesionales de distintas áreas. En ese sentido, a medida que se ha consolidado la profesión docente se han acogido distintas propuestas de formación como los cursos de pedagogía, que buscan capacitar a profesionales de otras disciplinas para que puedan ser maestros; asunto coyuntural, porque las razones para tomar dichos cursos varían entre un gusto por la enseñanza y “no morir de hambre”.

Al respecto, bien vale la pena recordar lo que señalara Freire para discutir la situación de los maestros en Brasil: “Vine a hacer el curso de Magisterio porque no tuve otra posibilidad” (1993, p. 52); un escenario familiar para nuestro país, donde el Magisterio se ve como una “salida” económica muy asequible al momento de elegir profesión y buscar un trabajo, esto, a pesar de enfrentar condiciones de empleabilidad poco favorables comparadas con otras profesiones; escenario replicado por Freire cuando recuerda:

Incluso es posible que algunos cursos de capacitación del Magisterio sean, irresponsablemente, simples “tragamonedas” [...] pero no significa que la práctica educativa llegue a ser una especie

de marquesina bajo la cual la gente espera que pase la lluvia y para pasar una lluvia bajo una marquesina no necesitamos formación (1993, p. 52).

Este panorama es el que permite problematizar la situación aquí, preguntando qué debería ocurrir con todos los maestros que año tras año se gradúan en las universidades: ¿En qué se supone que deberíamos aplicar y ejercer todo lo que nos brinda la formación?; si somos los más idóneos para liderar la educación: ¿Por qué es tan restringido o desvalorizado el acceso a nuestro propio campo laboral? Parece que nos hubieran desterrado, que no confiaran en nuestras capacidades y posibilidades. Nosotros no podemos hacer la labor del médico, del ingeniero, del terapeuta, pero ellos, o cualquiera en realidad ¿pueden ser maestros en Colombia?

Cada pregunta expuesta afecta el ejercicio de ser maestros(as), no en el sentido de juzgar lo que hacemos o lo que no somos capaces de hacer, sino de darnos un lugar, de insistir en este tipo de preguntas, porque solo quienes lo hacemos tenemos claro el significado de trabajar por un sueldo mínimo, hacer voluntariados para conseguir un mejor empleo, trasladarnos de un extremo de la ciudad a otro para dar una clase, enfrentar la tensión de los ambientes laborales, trabajar sintiéndonos observados y criticados por la institución, los padres de familia, la ley y nuestros mismos colegas.

A nivel personal, tuvimos que trabajar como acompañantes terapéuticas “sombra”, realizando un proceso de inclusión y adaptación curricular para población con necesidades educativas especiales; también en una línea de atención² para la infancia y la juventud, ocupación más o menos pedagógica, en la medida en que implicó buscar herramientas y modos de vincularse desde el saber para orientar niños y jóvenes del país, así: ¿Cuántas personas piensan cómo enseñar u orientar un niño por teléfono o resuelto dudas juveniles en cuanto al sentido de la vida, las oportunidades o la sexualidad por ese canal? Estas son solo otras prácticas vividas, a pesar de saber que no se daban en un aula, de que no eran los contextos idóneos para educar, que el pago no era el mejor y se pensó que no sería un escenario para llevar a cabo la labor³.

Al tiempo, ofrecer nuestros servicios profesionales voluntariamente a cambio de una experiencia de intercambio cultural y suplementos básicos, también se convirtió en otra forma de abrirse camino en

² Línea 141 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

³ Uno de los objetivos principales era utilizar los protocolos de atención, preguntas filtro y respuestas a las preguntas más frecuentes de acuerdo al tipo de petición realizada.

la profesión. El voluntariado se realizó con la Fundación América Solidaria, cumpliendo algunos requisitos necesarios para el programa: Tener experiencia previa en temáticas de voluntariado y superación de pobreza, contar con un título profesional y la libertad para destinar un año al servicio como voluntario, además de contar con la nacionalidad de algún país americano.

Luego de una búsqueda de empleo infructuosa, una de nosotras se vinculó al programa apenas se graduó, pasando por todo el proceso de selección. No tenía más experiencia que la práctica profesional, un insumo más que suficiente porque allí abordó distintas poblaciones en múltiples contextos. La labor estuvo sujeta a un proyecto social investigativo para dar cuenta de las necesidades de la comunidad, ideando estrategias para superar la pobreza. Sin embargo, aunque el voluntariado se configura como “experiencia”, no suele ser atractivo para los empleadores porque la profesión muchas veces se ve solo en términos escolares, desdibujando el hecho de que los maestros(as) pueden ejercer su labor también desde otros lugares en los que su acción les sitúa como agentes de cambio, capaces de investigar, reflexionar y extender su práctica a otras infancias, juventudes, comunidades y poblaciones.

En los dos casos fue necesario planear e improvisar, porque no basta con lo aprendido en la universidad ni con querer hacer bien las cosas, siempre se exige más. No dudamos que esto nos permitió aprender y, en parte, asumir nuestro rol docente, pero, como se ha reiterado durante el texto, son asuntos que no dejan de tocarnos como maestras, profesionales y egresadas.

El papel de las instituciones formadoras es vital, ser maestro se piensa al leer los clásicos de la pedagogía, a los pedagogos críticos e innovadores, a los que promueven una enseñanza sin escuelas, a los mismos compañeros en sus proyectos de grado, sus respuestas nos pensamos viendo a quienes nos formaron deseando ser, o no, como ellos; somos maestros cuando leemos nuestra lucha diaria por un trabajo que dignifique la profesión, cuando indagamos nuestra

propia labor que, de uno u otro modo, aporta a la constitución de otros seres y, por qué no, cuando estudiamos a Agustín Joseph de Torres, quien, como nosotras, quiso acabar sus urgencias y tener una mejor calidad de vida. En tal sentido, podríamos decir que las instituciones nos olvidan al no posibilitar espacios que incentiven un vínculo más amplio con el mundo laboral una vez se egresa; también hay un olvido del Estado para con quienes promueven la educación nacional y, si el panorama es tan gris, ¿qué nos hace resistir?

Quizá nos mueva la esperanza de pensar que algún día daremos vuelta a estas situaciones, de creer que aún son posibles otras formas de hacer escuela, de educar y de formarnos porque, aunque no sea la profesión mejor pagada, es la que mejor permite estar en contacto con las realidades sociales de niños, niñas, jóvenes y familias. Ser maestro(a) hoy es estar conectados y actualizados con el mundo, entender que los modos de actuar inciden en el otro. El maestro no deja de ser una figura dotada de poder y acción, un retórico por naturaleza, capaz de llegar a cualquier lugar con su discurso.

Tal vez pasen años, no solo para lograr un buen trabajo, sino para un real reconocimiento de la profesión, en términos de que Estado y sociedad entiendan lo importante de formar a esos profesionales para que puedan ejercer y hacer valer sus derechos como maestros(as). Desde aquí invitamos a quienes se están formando, a los recién egresados y a los profesionales activos a no desfallecer, a insistir, a escribir, a pensar nuestro ejercicio, leer, cuestionar, indagar y experimentar; porque, más allá de la escuela, es en esos escenarios donde también nos construimos y existimos. Insistir permite existir. La voz de nuestros maestros aún está en nosotras, no solo nos formamos como licenciadas, aprendimos a amar esta profesión de altas y bajas, de aciertos y fracasos. A pesar de las espinas, de las falencias en formación, de los obstáculos laborales, la palabra escrita y la voz son nuestro lugar de resistencia, de empoderamiento para evitar el olvido.



Referencias

- Álvarez, A. (2010). *Del campo intelectual de la educación al campo conceptual de la pedagogía: vigencia de un debate*. Bogotá. Manuscrito no publicado.
- América solidaria. (2019). *Voluntariado*. Obtenido el 15 de Mayo de 2019 desde <http://americasolidaria.org/voluntariado-internacional/>
- Borda, J. (2018). Empleo: las profesiones más demandadas por las empresas. *Portafolio*. Obtenido el 15 de Mayo de 2019 desde <https://www.portafolio.co/economia/empleo/las-profesiones-mas-demandadas-por-las-empresas-513431>
- Computrabajo. (2019). *Ofertas laborales*. Obtenido el 13 de Mayo de 2019 desde <https://www.computrabajo.com.co/>
- Castañeda, X., Chauta, D., y Ramírez, L. (2016). *Fortalecimiento de competencias intrapersonales*. Bogotá. Manuscrito no publicado.
- DANE, (2019). *Empleo y desempleo. Información agosto de 2019*. Obtenido desde <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-y-desempleo>
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del valle.
- El empleo.com. (2010). *Detalles del contrato de prestación de servicios*. Obtenido el 14 de Mayo de 2019 desde <https://www.elemplo.com/co/noticias/investigacion-laboral/detalles-del-contrato-de-prestacion-de-servicios-3802>
- Freire, P. (1993). *Cartas a quién pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2011). *Experiencia y (alteridad) en educación*. Obtenido el 11 de Mayo de 2019 desde http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf.
- Martínez, A. (2015). *Programa de prácticas: Práctica proyecto de grado I. Educación infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2016). *Alberto Martínez Boom*. Obtenido el 20 de Enero de 2019 desde <http://www.albertomartinezboom.com/>
- Martínez, A., Noguera, C., y Castro, O. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- MEN. (2002). *Decreto 1278 de 2002*. Obtenido el 11 de Mayo de 2019 desde https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio del trabajo. (1951). *Código sustantivo del trabajo*. Obtenido el 13 de Mayo de 2019 desde <http://www.mintrabajo.gov.co/normatividad/leyes-y-decretos-ley/codigo-sustantivo-del-trabajo>
- Programa de prácticas. (2015). *Licenciatura en educación infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (sf.a). *Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Perfil Profesional*. Obtenido desde <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=12096>.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (sf.b). *Licenciatura en Educación Infantil. Perfil del aspirante y del egresado*. <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398&idn=10352>

Anexo 1

Nannys, entidad especializada en prestar servicios de cuidado, estimulación y desarrollo integral para la primera infancia requiere: niñeras, técnicas profesionales en atención integral a la primera infancia o en preescolar, pedagogas infantiles, licenciadas en educación infantil y personal en áreas afines para desempeñar el cargo de Nanny Educadora de Primera Infancia, mujeres desde los 25 a 50 años (preferiblemente madres) con experiencia mínima de 1 año comprobable con niños de la primera infancia en actividades educativas y cuidado con niños de (0-5) años, con vocación, excelente actitud, disposición y compromiso, motivadas por el aprendizaje continuo, con habilidades para el manejo de diversos comportamientos propios de los infantes. Con energía para prestar un excelente servicio de cuidado, estimulación y potenciación del desarrollo. El contrato es por prestación de servicios con un salario de \$1.000.000, con una asignación lunes a viernes de 7:00 a.m., a 5:00 p.m. Este puede ser ajustado. Agradecemos aplicar a esta convocatoria ÚNICAMENTE si cumple con los requisitos.

Requerimientos

- Educación mínima: Universidad/Carrera técnica.
- Años de experiencia: 1.
- Idiomas: Inglés, francés.
- Edad: entre 24 y 54 años.
- Conocimientos: Microsoft Excel, Microsoft Outlook, Microsoft PowerPoint, Microsoft Word.







IDEP - 

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, 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
 Bogotá, D. C. Colombia



ISSN 0123-0425
Web-Online 2357-6286



9 770123 042003



ANIMACIÓN - EDUCACIÓN - ARTE - WEB - REDES
CULTURA
GRUPOS - LIBROS - CINE - TELEVISIÓN



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

IDEP