

MAESTRO CONTEMPORÁNEO EN COLOMBIA:

Condiciones y Configuraciones

CINDY PAOLA CRISTANCHO SANABRIA

2014287527

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2018

MAESTRO CONTEMPORÁNEO EN COLOMBIA:

Condiciones y Configuraciones

CINDY PAOLA CRISTANCHO SANABRIA

2014287527

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación

Director:

OSCAR PULIDO CORTÉS

Línea: FILOSOFÍA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2018

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado 1

Firma del Jurado 2

*A la vida por las experiencias que me permite tener,
a las personas que en ella aparecen y me movilizan a espacios
insospechados,
a mi familia que son mi constante apoyo,
al amor que es mi luz y mi fortaleza*

AGRADECIMIENTOS

Cuando se acerca la culminación de una de las etapas más importantes de mi vida, vienen a mi mente todas las personas que hicieron posible ver esta meta cumplida, en particular, el trayecto investigativo y personal con el que cierro este camino. Que sea éste el momento para expresar a ellos mis más profundos agradecimientos y afectos.

A mi director de tesis, Oscar Pulido Cortés por haberme acogido cuando me encontraba desubicada y había perdido el horizonte de mis búsquedas intelectuales, por haber orientado de manera incondicional este proceso con sus conocimientos, inquietudes, apoyo y paciencia, sin ellos el desarrollo de esta investigación no habría tenido éxito. También por permitir abrir mí propio sendero investigativo y posibilitar que el pensamiento se convirtiera en el elemento central para movilizar las construcciones y las preguntas de esta maestra.

Al Grupo Filosofía, Sociedad y Educación por constituirse en un espacio donde no sólo es posible pensar de otro modo al maestro, sino también dar vía libre a su creación a través de la investigación, la pregunta por lo obvio, la reflexión y la problematización.


A todos los maestros de la Maestría que a través de los seminarios y otros espacios de formación me permitieron construir diferentes momentos de esta investigación, al tiempo que me constituía como maestra, como investigadora.

A mis padres y a Álvaro, porque sin su apoyo incondicional, sus palabras de ánimo, su preocupación constante y su amor, empezar y culminar este momento hubiera sido una tarea mucho más difícil.

RESUMEN

A través de este trabajo de grado se problematiza las formas que adquiere el maestro contemporáneo en Colombia y las relaciones entre saber, poder y subjetividad que las posibilitan. Es una lectura del presente a partir de su análisis histórico para reconocer en él los límites de los que hemos venido siendo objeto y experimentar posibilidades para ir más allá de ellos. Para lo anterior, el documento se divide en cuatro capítulos: el primero es una revisión del estado del objeto de investigación en el campo investigativo nacional. El segundo evidencia los hallazgos de la configuración del maestro en el marco del discurso político nacional en materia de educación legitimada por todo el discurso de la calidad de educativa, la formación de competencias para la vida y el aprendizaje a lo largo de la vida, funcional desde la profesionalización. Desde estas el maestro, considerado el elemento más importante del sistema educativo, se proyecta como un empresario de sí que a través del desempeño profesional debe garantizar alcanzar la idoneidad de las nuevas demandas sociales, de esta manera podrá ser reconocido como el líder del siglo XXI. En el tercer capítulo se visibilizan las relaciones que permiten la emergencia del maestro como sujeto colectivo, una configuración que adquiere fuerza en estos días no sólo desde las organizaciones de maestros que buscan constituirse en alternativa al poder político (Movimiento Pedagógico Nacional, Expedición Pedagógica Nacional y Redes Pedagógicas) sino además como estrategias de la política educativa, incorporadas a los programas nacionales, regionales y locales. A pesar de este proceso de cooptación institucional y gubernamental, las diferentes formas de organización colectiva del maestro siguen guardando potencia en la generación de otros maestros, otros procesos de formación, otras miradas. En el último capítulo se otorga un papel fundamental al maestro, es decir, el sujeto como participante de la constitución de sí mismo a través de prácticas como la investigación, la escritura y la reflexión, a partir de las cuales establece relaciones de cuidado de los otros y cuidado de sí mismo. Es fundamental en esa dimensión el maestro investigador, configurado más allá del discurso político hegemónico. Se finaliza con las conclusiones que establecen tres dimensiones en la configuración del maestro colombiano contemporáneo: la profesionalización, el sujeto colectivo y la subjetivación.

Palabras clave: Maestro contemporáneo, subjetivación, sujeto colectivo, profesionalización

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Calidad en la Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 7	
1. Información General		
Tipo de documento	Tesis de Grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Maestro contemporáneo en Colombia: condiciones y configuraciones	
Autor(es)	Cristancho Sanabria, Cindy Paola	
Director	Pulido Cortés, Oscar	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. p. 221.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	MAESTRO CONTEMPORÁNEO; SUBJETIVACIÓN; SUJETO COLECTIVO; PROFESIONALIZACIÓN.	
2. Descripción		
<p>A través de este trabajo de grado se problematiza las formas que adquiere el maestro contemporáneo en Colombia y las relaciones entre saber, poder y subjetividad que las posibilitan. Es una lectura del presente a partir de su análisis histórico para reconocer en él los límites de los que hemos venido siendo objeto y experimentar posibilidades para ir más allá de ellos. Para lo anterior, el documento se divide en cuatro capítulos: el primero es una revisión del estado del objeto de investigación en el campo investigativo nacional. El segundo evidencia los hallazgos de la configuración del maestro en el marco del discurso político nacional en materia de educación legitimada por todo el discurso de la calidad de educativa, la formación de competencias para la</p>		

vida y el aprendizaje a lo largo de la vida, funcional desde la profesionalización. Desde estas el maestro, considerado el elemento más importante del sistema educativo, se proyecta como un empresario de sí que a través del desempeño profesional debe garantizar alcanzar la idoneidad de las nuevas demandas sociales, de esta manera podrá ser reconocido como el líder del siglo XXI. En el tercer capítulo se visibilizan las relaciones que permiten la emergencia del maestro como sujeto colectivo, una configuración que adquiere fuerza en estos días no sólo desde las organizaciones de maestros que buscan constituirse en alternativa al poder político (Movimiento Pedagógico Nacional, Expedición Pedagógica Nacional y Redes Pedagógicas) sino además como estrategias de la política educativa, incorporadas a los programas nacionales, regionales y locales. A pesar de este proceso de cooptación institucional y gubernamental, las diferentes formas de organización colectiva del maestro siguen guardando potencia en la generación de otros maestros, otros procesos de formación, otras miradas. En el último capítulo se otorga un papel fundamental al maestro, es decir, el sujeto como participante de la constitución de sí mismo a través de prácticas como la investigación, la escritura y la reflexión, a partir de las cuales establece relaciones de cuidado de los otros y cuidado de sí mismo. Es fundamental en esa dimensión el maestro investigador, configurado más allá del discurso político hegemónico. Se finaliza con las conclusiones que establecen tres dimensiones en la configuración del maestro colombiano contemporáneo: la profesionalización, el sujeto colectivo y la subjetivación.

3. Fuentes

Aguilar, D; Calderón; I y Yarza, A. (2010). Reformas Educativas y Formación

Normalista: Otros modos de ser maestro. En Alberto Martínez y Alejandro

Álvarez. (Compiladores). *Figuras contemporáneas del maestro en América*

Latina. (pp. 379- 416). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

- Álvarez, A. (2003). Precisiones metodológicas. En *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?* (pp. 263-278). Bogotá, D.C. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ball, S. (2008). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En *Foucault y la Educación*. Ediciones Morata, S.L.
- Bárcena, F. & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Papeles de Pedagogía.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL
- Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá, D.C. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Davidson, A. (2012, Agosto). Elogia a la conducta. En *Revista de estudios sociales*. (43), pp. 152-164. doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res43.2012.13>
- Dávila, J. (2015, Enero - Abril). Foucault y el Ethos Educativo. En *Inter-Ação, Goiânia*. 40 (1), pp. 109-118. doi:10.5216/ia.v40i1.31470
- Diker, G. (2010). Ejercer autoridad, transmitir la autoridad. Apuntes sobre el problema de la autoridad docente en la escuela. En Alberto Martínez y Alejandro Álvarez. (Compiladores). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. (pp. 26-52). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. España: Las Ediciones de La Piqueta

Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de libertad. En *Concordia* (6), pp. 99-116.

Foucault, M. (1986). Introducción. *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. (pp. 7-33). México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1988, Julio- Septiembre). El sujeto y el poder. En *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), pp. 3-20. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=01882503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>

Foucault, M. (1994) *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica S.A.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores Argentina S. A.

Foucault, M. (2003). *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires. Argentina: Editorial la Marca.

Foucault, M. (2007) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos: curso en el Collège de France (1979-1980)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos: curso en el Collège de France (1979-*

1980) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura

Económica

Gallo, S. (2017). De la anarqueología como operador metodológico. En Oscar Pulido y

Oscar Espinel (Coordinadores). *Formas y expresiones metodológicas en el último*

Foucault. (pp. 43- 74).Tunja: Editorial UPTC.

4. Contenidos

El maestro: aproximación a la genealogía de sus configuraciones contemporáneas.

Desarrolla la construcción de la propuesta investigativa, la justificación y los objetivos.

Capítulo uno. Horizonte teórico-metodológico. Desarrolla la mirada metodológica, las herramientas teóricas-metodológicas y los momentos de la investigación.

Capítulo dos. El maestro colombiano: en búsqueda de sus configuraciones contemporáneas. Es una revisión del estado del objeto de investigación en el campo investigativo nacional.

Capítulo tres. Profesionalización. Evidencia los hallazgos de la configuración del maestro en el marco del discurso político nacional en materia de educación legitimada por todo el discurso de la calidad de educativa, la formación de competencias para la vida y el aprendizaje a lo largo de la vida, funcional desde la profesionalización

Capítulo cuatro. El maestro como un sujeto colectivo. Visibilizan las relaciones que permiten la emergencia del maestro como sujeto colectivo

Capítulo cinco. Maestro: devenir y subjetivación. Se otorga un papel fundamental al maestro, es decir, el sujeto como participante de la constitución de sí mismo a través de prácticas como la investigación, la escritura y la reflexión,

Conclusiones

5. Metodología

La mirada metodológica de la investigación es la arqueológica- genealógica, teniendo en cuenta los conceptos metodológicos utilizados para visibilizar la configuración del maestro contemporáneo en Colombia a partir de las condiciones históricas en el marco de los discursos y enunciados que legitiman y validan ciertas formas de ser maestro, de las relaciones de fuerzas, estrategias y tácticas que pretenden intervenir, modificar y afectar su configuración contemporánea y, finalmente, los gestos y prácticas que configuran un pliegue del afuera. Tal mirada responde a la finalidad de la propuesta que es visibilizar las relaciones entre saber y poder que confluyen en la pregunta por el cómo se generan, mantienen y reproducen las configuraciones del maestro contemporáneo y, alrededor de ello, el compromiso por la problematización, descripción y análisis crítico de sus condiciones de existencia.

6. Conclusiones

El maestro contemporáneo en Colombia se configura desde tres dimensiones alusivas a los discursos, las relaciones de poder y los pliegues que hace sobre sí mismo: estas tres dimensiones se evidencian con diferente acento en los apartados principales del texto: subjetivación, profesionalización y sujeto colectivo.

El maestro contemporáneo encuentra espacios de configuración y resistencia individual y colectiva: individual desde prácticas como la investigación (como ejercicio de libertad, aún en el marco de lo normativo), la escritura, la reflexión y la enseñanza; como colectiva, formando y haciendo parte de organizaciones de maestros convocadas a propósito del saber (saber disciplinar o saber pedagógico). Son resistencias porque se enmarcan en otras formas de conducirse, otras organizaciones, otras relaciones, otros intereses.

El maestro investigador se configura a partir de tres elementos nodales: la formación de los otros, y la autoformación (entendida en términos de cualificación) y las prácticas de sí (asociando la investigación a procesos de subjetivación).

La profesionalización se configura en campo caracterizado por las tensiones y confrontaciones de diversos escenarios donde converge el poder, en el cual se tejen

relaciones, acciones y propuestas para intervenir, modificar y afectar la configuración del maestro, caracterizado también por la proliferación de literatura a propósito de la crisis de la identidad del profesorado, las competencias del profesional en educación, la calidad de la educación, el maestro competente y el capital humano, a partir de este campo se legitiman estados de opinión favorables a determinados tipos de actuación no sólo sobre el maestro y su formación sino además de la educación y la escuela, al tiempo que se problematizan otros que no están acordes con el mismo.

Lo que mejor caracteriza al maestro del siglo XXI es el gran compromiso con su desarrollo profesional, que se configura en una tecnología de autogestión a partir de la cual el maestro se proyecta como un empresario de sí mismo.

El sujeto colectivo entendido como diferentes formas de organización del maestro se constituyen en un escenario importante de la configuración del maestro contemporáneo, ya sea desde el discurso del poder oficial o desde los escenarios que de una u otra manera han recogido el legado del Movimiento Pedagógico de los ochenta.

Elaborado por:	Cristancho Sanabria, Cindy Paola		
Revisado por:	Cortés , Oscar Pulido		
Fecha de elaboración del Resumen:	25	04	2018

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	7
RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO	8
LISTA DE ANEXOS	18
EL MAESTRO: APROXIMACIÓN A LA GENEALOGÍA DE SUS CONFIGURACIONES CONTEMPORÁNEAS	19
El maestro contemporáneo ¿un problema?	20
1. CAPÍTULO UNO. HORIZONTE TEÓRICO-METODOLÓGICO	24
1.1 El Enfoque Metodológico: La Mirada Arqueológica- Genealógica	25
1.1.1 Acerca de la arqueología.	28
1.1.2 Acerca de la genealogía.	30
1.1.3 Acerca de la anarqueología.	33
1.2 Los Instrumentos De La Investigación	36
1.2.1 Del saber y la verdad.	37
1.2.2 Del poder y el gobierno.	39
1.2.3 Del gobierno de sí a través de las prácticas y la escritura.	40
1.3 Los Momentos De La Investigación	42
1.3.1 El archivo y los focos de localización.	44
I. Investigaciones sobre la formación de maestros	44

II. Políticas educativas	45
III. Escritura del maestro	46
IV. Las redes y otras organizaciones colectivas de maestros	48
1.3.2 El trabajo con los documentos.	49
2. CAPÍTULO DOS. EL MAESTRO COLOMBIANO: EN BÚSQUEDA DE SUS CONFIGURACIONES CONTEMPORÁNEAS	53
2.1 Maestro: La configuración de un sujeto y su subjetividad	54
2.1.1 Subjetividad, escritura y lectura.	56
2.1.2 Subjetividad, investigación y saber pedagógico.	60
2.2. La profesionalización: El camino hacia el logro del maestro competente	67
2.2.1 De la monopolización del discurso al Docente Exitoso.	70
2.3 Entre maestros: La configuración del sujeto colectivo	75
2.3.1 Mirada y expresiones de lo colectivo.	80
2.3.2 La mirada del maestro y su formación	82
2.3.3 Apropiación de la pedagogía.	85
3. CAPÍTULO TRES. PROFESIONALIZACIÓN	87
3.1 Relación malestar docente – profesionalización	93
3.2 A propósito del maestro del siglo XXI: El maestro competitivo.	113
3.3 Del capital humano y el desarrollo profesional.	120
3.4 La profesionalización como campo de tensión.	128

4. CAPÍTULO CUATRO. EL MAESTRO COMO UN SUJETO COLECTIVO	133
4.1 FECODE y la lucha colectiva sindical	135
4.2 Movimiento Pedagógico Colombiano: Posibilidad para la lucha colectiva intelectual	138
4.3 La Expedición Pedagógica: Otros movimientos, otros maestros, otras escuelas	148
4.4 De las redes pedagógicas y otras emergencias colectivas	151
4.5 El sujeto colectivo: lecturas para la investigación, la pedagogía, la resistencia y la Formación	159
5. CAPÍTULO CINCO. MAESTRO: DEVENIR Y SUBJETIVACIÓN	163
5.1 El maestro investigador: una forma contemporánea	172
5.2 El cuidado de los otros	178
5.3 Del cuidado de sí	185
5.4 Prácticas de sí: posibilidades marginales de la investigación	191
CONCLUSIONES	198
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	206
FUENTES DOCUMENTALES	211
ANEXOS	223

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Ficha de Resumen Ampliado

ANEXO 2: Ficha Temática

ANEXO 3: Ficha Analítica

EL MAESTRO: APROXIMACIÓN A LA GENEALOGÍA DE SUS CONFIGURACIONES CONTEMPORÁNEAS

El presente planteamiento y búsqueda investigativa en el marco de la Maestría en Educación, encuentra sus condiciones de posibilidad en una historia formativa y personal, pues es ella quien configura unas apuestas, unas inquietudes y unos espacios inconclusos que reclaman volver a ser vistos con los anteojos de la investigación, la pregunta y el cuestionamiento. En esta historia formativa *la ética, la política y la formación de maestros* tienen un papel protagónico, ya que a propósito de estos objetos investigativos se entra a cuestionar el presente y el pasado de un espacio localizado: el Departamento de Biología (DBI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); estos son los elementos que permiten construir la apuesta de tesis de pregrado como Licenciada en Biología, en la que se indagaron las *prácticas discursivas de la ética y la política en la formación de maestros de biología en la UPN*.

A pesar de lo enriquecedor de este ejercicio investigativo, a la luz de una mirada retrospectiva realizada después de la emoción de “terminar” un proceso y “sintetizar” unos hallazgos, vale la pena reconocer los espacios, rupturas y emergencias que, por lo localizado de dicha investigación en términos espaciales y temporales, no se pudieron visibilizar. En este sentido, la apuesta de investigación tiene una tradición en palabras del profesor Carlos Noguera, desde la cual es necesario volver a revisar los hallazgos, a retomar, leer y analizar categorías que son familiares pero nunca lo suficiente, para extender y potenciar el espacio de esa investigación cuyo objeto ahora se configura, principalmente, alrededor *al maestro y la subjetivación*, en un nivel espacial y temporal más ambicioso.

Por otra parte, se encuentra la historia personal que obviamente no se aleja de la formativa y esto es precisamente porque la investigación surgió de un deseo e interés por la maestra que se

estaba formando en ese espacio académico de la UPN, es fundamentalmente una pregunta por *el ser y el que hacer*, y en este sentido se trata de una inquietud por la forma como se está habitando y existiendo en el mundo, por la posibilidad de participar en la configuración de la propia existencia con unos claros efectos en la relación consigo mismo y con los demás. Leer el presente con perspectivas de futuro, esto es de reconocer en el presente posibilidades para construirlo, desde lo que el mismo Foucault denominó ontología crítica del presente y de nosotros mismos, pues vincula las situaciones del presente con la contingencia de adelantar un análisis histórico de éstas, que no solo ponga en evidencia los límites de los que hemos venido siendo objeto sino también de experimentar para ir más allá de ellos.

En este sentido, acercarse al tema de la constitución del maestro contemporáneo es un asunto no sólo conceptual, parafraseando a Foucault, no son simples opciones temáticas o planteamientos problemáticos de interés meramente académicos, sino que se concreta directamente con la experiencia personal, con una cuestión existencial donde se pone en juego el presente como un acontecimiento filosófico en el que hay una doble tarea, por una lado la comprensión de los modos en los que hemos sido constituidos, a partir de unas condiciones y fuerzas históricas y, por otro lado, la transgresión de esas modos, en procura de encontrar otras maneras de gobernarnos. Así mismo, en el cuestionamiento del presente se instala un trabajo intelectual, entendido como la posibilidad de determinar cuál es el principal peligro del momento para ser estudiado, bordeado y delineado, es decir, los peligros del presente y sus efectos sobre los grupos y los sujetos. De ahí que sean pertinentes las preguntas como ¿Cuáles son los mayores peligros evidenciados en la investigación? ¿Qué hallazgos permiten situar en una relación productiva al maestro frente a esos peligros evidenciados?

Teniendo en cuenta que los hallazgos de la investigación de pregrado visibilizaron someramente el funcionamiento de las prácticas discursivas de la ética y la política en la formación inicial de los maestros de biología en la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales atravesaron el eje del saber, el poder y el sujeto, para la investigación de maestría surge la posibilidad de continuar con esa búsqueda de las condiciones de la configuración de los maestros, ya no sólo de los de biología en sus primeros momentos de formación, sino ampliarlo a *la formación permanente del maestro contemporáneo*.

El maestro contemporáneo ¿un problema?

Es innegable que la actualidad educativa colombiana contempla una amplia gama de sujetos a quienes se les entrega la responsabilidad de educar a otros sujetos: profesor, docente, educador, licenciado, profesional de la educación y maestro, este último menos recurrente en los discursos contemporáneos pero con una indudable importancia histórica, son algunos de esos sujetos que ocupan un lugar dentro de los procesos educativos de nuestros días. Asistimos desde hace varias décadas a una diversificación de ese sujeto que apareció hacia finales del siglo XVIII: el maestro público de primeras letras, pues ciertamente las condiciones que dieron lugar a la emergencia del oficio de enseñanza y del sujeto delegado para éste se han transformado, permitiendo por un lado nuevas apropiaciones, reconfiguraciones y lecturas y por otro, la continuidad de ciertas características o huellas congénitas (Martínez, 1999) que a pesar de los años acompañan a ese sujeto.

Es así como el maestro surge, resultado de la confluencia de varias condiciones históricas, entre las que se encuentran el afán del poder estatal por atender los fenómenos de pobreza y miseria como problemas sociales, el impulso de una serie de discursos y estrategias que ponen en un lugar privilegiado a la educación como elemento conveniente al Estado para erradicar dichos problemas,

la expulsión de los jesuitas del país y el consiguiente reclamo de la educación por parte del poder estatal que hasta el momento había permanecido en manos de la comunidad religiosa y el auge de los mercaderes de la enseñanza, sujetos que por algún pago reúnen cierta cantidad de aprendices a quienes imparten sus conocimientos u oficios (Martínez, 1999).

A partir del cambio de las condiciones y de cómo ellas entran a establecer nuevas relaciones en estos tiempos, reconfigurando el oficio y el sujeto de la enseñanza, emergen en la escena educativa otros elementos que en esos primeros años eran insospechados. Las demandas que se le hacen al maestro en el marco de las competencias, el aprendizaje y la calidad educativa han cambiado las condiciones de su formación, las relaciones con el saber y con la autoridad que encarna en el salón de clases, los escenarios en los que toma forma su práctica, los vínculos con esos otros a quienes se les encomienda para su formación, los medios de los cuales se vale para llevar a cabo su labor. Ha cambiado también las relaciones que establece consigo mismo y las formas como estas le permiten construir espacios de liberación y resistencia a las mismas demandas de la escena política.

Estas son las búsquedas del problema que se construye en la presente investigación, un cuestionamiento de las condiciones contemporáneas en el orden del saber, del poder y del sujeto cuyas relaciones posibilitan la configuración del maestro, denominación que será constante a lo largo de todo el escrito como una manera obstinada para mantener distancia de los nombres más cercanos a nuestro presente pero más permeados de discursos y enunciados que tienden a reducir al maestro a lo eminentemente político y económico y, por lo tanto, limita su capacidad de agenciamiento.

Teniendo en cuenta lo mencionado, surgen los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las verdades del maestro contemporáneo? ¿Qué enunciados y discursos legitiman ciertas verdades y

formas del maestro? ¿Qué relaciones de poder y estrategias políticas configuran al maestro? ¿Cómo se relaciona el maestro con esos discursos que se refieren a su configuración y con las estrategias que se orientan a conducir su conducta? ¿Cómo se implica el maestro en su propia configuración? ¿Es configurado solamente de manera externa o acaso participa en esos procesos?, si es así, ¿a través de que prácticas y mecanismos? Estos cuestionamientos son muy importantes para la investigación ya que orientan sus objetivos, a saber: *1. Visibilizar y analizar los discursos que enuncian y hacen visible al maestro, 2. Rastrear las relaciones y juegos de poder en las que se inserta el maestro y que permiten, posibilitan, facilitan e impulsan la configuración de ciertas formas de ser maestro, además de ciertas relaciones con los estudiantes, los saberes, la enseñanza y consigo mismo. 3. Finalmente, visibilizar las modalidades y actitudes que no entrarían en el juego de saber-poder sino que configurarían un pliegue del afuera de ese maestro contemporáneo.*

En definitiva, la pregunta que cruza la investigación es:

¿Cuáles son las condiciones que permiten la configuración del maestro contemporáneo?

Por lo anterior, el objetivo general es visibilizar y analizar las condiciones que permiten la configuración de ciertos modos de ser maestro en nuestros tiempos y, con ello, la problematización de las relaciones que se entretajan entre el poder, el saber y el sujeto y sus efectos en la formación de la subjetividad del maestro contemporáneo.

CAPÍTULO UNO.

HORIZONTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Antes de empezar formalmente el desarrollo de este capítulo, me interesa proponer una esquematización del mismo, resultado de la constante inquietud por el *cómo* abordar la configuración del maestro contemporáneo desde las prácticas. Esta estructura interna contempla una serie de aspectos que considero esclarecedores para la investigación y, por lo tanto, tiene la finalidad de visibilizar un movimiento permanente y abierto de búsqueda y construcción tanto de los *instrumentos teórico- metodológicos* como del *mirada investigativa*, desde el cual adquieren validez dichos instrumentos, sin olvidar los *momentos de la investigación* que permitirán en su singularidad poner en funcionamiento tales herramientas y materializar el enfoque.

Por lo tanto, estos tres aspectos: *el enfoque, los instrumentos y los procedimientos de la investigación*, podrían leerse como diferentes niveles de la práctica investigativa en permanente relación, ya que cada uno aporta desde las características que le son propias a la constitución de lo que aquí se ha denominado horizonte teórico-metodológico. El enfoque investigativo es el nivel más amplio e inclusivo de los tres aspectos mencionados, así como los procedimientos tanto por su especificidad y singularidad respecto a la investigación vienen a constituirse en el nivel menos abarcador. No obstante, parece necesario mencionar que entre los niveles de la investigación la relación no es unidireccional, de los más abarcadores a los más particulares, sino de diálogo en doble vía la cual tiene lugar en la instancia teórico-práctica.

En este sentido, entre enfoque, instrumentos y procedimientos no hay un espacio o tiempo definido con anterioridad para cada uno, no hay un orden específico y establecido para su aparición en el ejercicio de investigación, recuérdese los juegos de diálogo mencionados. A propósito de

esta dinámica, se afianza la lectura de la investigación como una experiencia *que se hace*, entendiendo que “hacer una experiencia significa negar lo que sabíamos y negarnos en algún punto, transformarnos en otro” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 163).

1.1 El Enfoque Metodológico: La Mirada Arqueológica- Genealógica

El enfoque se refiere a los lentes con los que se pretende leer un objeto de investigación y, en este caso, unas prácticas que se consideran susceptibles de ser visibilizadas; así, la presente apuesta investigativa está orientada por la mirada arqueológica- genealógica, en tanto su objetivo es visibilizar las relaciones entre saber y poder que confluyen en la pregunta por el cómo se generan, mantienen y reproducen las prácticas a propósito de la configuración del maestro contemporáneo, para lo cual utiliza herramientas metodológicas y conceptuales propuestas por Foucault, apropiadas a la singularidad de la investigación. Esta mirada metodológica “propone formas de procedimiento y posibilidades categoriales de construir caminos, pero siempre con un enfoque: la crítica en el sentido más radical de la palabra, una manera de mirar” (Pulido, 2017, p. 28). En este sentido, el enfoque metodológico es definitivo para la problematización de la investigación en tanto además del análisis del objeto que lo orienta, posibilita una actitud, una mirada y una concepción del objeto. Pulido (2017) afirma

La negación como posibilidad de crítica a los conceptos y a las prácticas, curiosidad con las formas más rigurosas de análisis y de reflexión sobre la circulación del conocimiento y las producciones de verdad que han constituido discursos, disciplinas, maneras de intervención. Por último, lograr pensar con los objetos y a propósito de ellos, encontrar caminos novedosos y formas de presentación de los hallazgos, maneras de expresar en otras lógicas las formas construidas y dadas por verdaderas, en el juego de la verdad. (p. 29)

En este sentido, la teoría y el pensamiento de Foucault son asumidos como una caja de herramientas, sujetos a las particularidades de la búsqueda investigativa y a las problematizaciones del presente que la convoca, “que se opera en situaciones dadas y en posibilidades concretas y específicas” (Pulido, 2017, p. 27); una teoría que es práctica porque se constituye de instrumentos puestos en funcionamiento dentro de unas lógicas particulares a partir de la cual se configura un armazón que permite el análisis local, no la interpretación totalizante ni la representación, en este sentido, en palabras de Pulido (2017) las categorías y los conceptos funcionan al mismo tiempo como opciones teóricas y metodológicas, el enfoque y el procedimiento se comportan como un bloque que potencia tanto la observación como la acción, la forma y la expresión.

Entonces, la mirada arqueológica- genealógica se aleja de la teoría como sistemas totalizadores, que darían sentido a las realidades o representarían soluciones teóricas a los problemas del mundo, de esta manera, la clásica relación entre teoría y práctica en la cual la práctica se concebía como una aplicación de la teoría o al contrario, como inspiradora de la teoría, empieza a mirarse con extrañeza. Deleuze & Foucault (citado en Pulido, 2017) menciona que las relaciones teoría-práctica son fragmentarias y de aplicación local. Desde que la teoría profundiza en su campo se enfrenta con obstáculos que hacen necesario que sea relevada por otro discurso. La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría un relevo de una práctica a otra.

En este sentido, la mirada investigativa procurando seguir las lecturas de Foucault de sus proyectos y objetos de investigación, prefiere asumir sus aportes desde “un carácter instrumental y visionario, o idealista” (Foucault, 2003, p.10), a partir de los cuales se pueda construir una red de andamios que funcionen para abordar y visibilizar la configuración del maestro contemporáneo desde las prácticas discursivas.

Igualmente, la mirada arqueológica – genealógica se sitúa en el campo de una reflexión necesariamente histórica de situaciones dadas, en tanto pretende poner en evidencia el funcionamiento del discurso como *acontecimiento*, no como estructura que requiere la explicación de su sentido. La introducción de este concepto, entendido como la expresión de un cambio de época, algo que marcaría un hito, algo extraordinario que rompe con aquello que estaba aconteciendo de manera rutinaria y aceptada (Álvarez, 2003, p. 267), tiene grandes implicaciones en la comprensión de la historia global, es decir, como forma de conjunto de una civilización, como principio de cohesión.

Con la irrupción del pensamiento de Foucault se evidencia un cambio en la perspectiva de la historia, de una global a una general, es decir, de una historia estudiada desde las sucesiones lineales, los largos periodos y las unidades clásicas de época y siglo a una historia caracterizada por fenómenos de ruptura y discontinuidad, y multiplicación de los niveles de análisis. Así las cosas, la referencia al concepto acontecimiento implica la introducción de una serie de nociones como ruptura, estrato, discontinuidad, umbral, corte y desgajamiento desde las cuales se volvió imposible considerar los objetos de la historia como objetos naturales, como categorías universales de las que bastaría reconocer las variaciones históricas, como menciona Chartier (1996, p. 52) “detrás de la perezosa comodidad del vocabulario, han de reconocerse recortes singulares, distribuciones específicas, positivities particulares, producidas por las practicas diferenciadas que construyen figuras (del saber o del poder) irreductibles entre sí”.

Por otra parte, el compromiso de narrar la historia de las condiciones de posibilidad de la configuración del maestro contemporáneo tiene una fuerte relación con la problematización de su presente y la construcción de su futuro, en tanto “no busca asimilar lo que conviene conocer, sino lo que permite alejarse de uno mismo” (Foucault, 1986, p.12). Estas observaciones se relacionan

también con la apuesta metodológica de Foucault, que pretende escaparse de los linderos de la contemplación y exterioridad absoluta de los discursos y las prácticas, reconocer en el presente posibilidades para construirlo, particularmente desde lo que el mismo Foucault ha denominado *ontología crítica del presente y de nosotros mismos*, pues vincula las situaciones del presente con la contingencia de adelantar un análisis histórico de éstas, que no sólo ponga en evidencia los límites de los que hemos venido siendo objeto sino también de experimentar para ir más allá de ellos (Foucault, s.f.). Esta *actitud* o *ethos*, encuentra lugar en lo que se constituye como la tarea primordial de la filosofía:

Dar un contenido más positivo a su *ethos* central consistente en una crítica de lo que decimos, pensamos y hacemos; realizar una arqueología y genealogía críticas supone desarrollar investigaciones sometidas a la prueba de la realidad y de la actualidad, desde una actitud experimental, tanto para captar los puntos en los que el cambio es posible y deseable, como para determinar la forma precisa que se ha de dar a dicho cambio (Cubides, 2006, p.51).

Dicho lo anterior, Álvarez (2003, p. 278) menciona que la mirada arqueológica-genealógica tendría un fuerte sentido político y nos permitiría liberarnos un poco de las amenazas y el miedo, en tanto propone una perspectiva que nos potencia como sujetos de poder, a partir de precisiones teóricas como las siguientes: la historia no tiene una teleología, el saber se construye en los bordes y que el poder no está localizado.

1.1.1 Acerca de la arqueología.

La arqueología se entiende como un análisis de los discursos y de las prácticas (o mejor de las prácticas discursivas) que indaga por sus condiciones de posibilidad, sus objetos, sus conceptos y sus reglas de formación relativas a las relaciones entre los enunciados, que configuran un saber

dado. De ahí que la arqueología se enfoque en la determinación de los cortes, las rupturas, los límites de las formaciones discursivas, la permanencia de los discursos, de los objetos de saber y de los conceptos (Noguera, 2012, p. 314).

El principal objeto de análisis de la arqueología es el saber, entendido como un conjunto de elementos (objetos, tipos de enunciación, conceptos y estrategias) formados por una práctica discursiva. En la arqueología del saber (2007) Foucault hace una precisión de lo que entiende por saber, siendo particularmente importante lo siguiente: 1) lo que se puede hablar en una práctica discursiva, 2) el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar, 3) el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se aplican y se transforman, 4) las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso. Dado que el saber es delimitado por la práctica discursiva, la cual posibilita ciertas formas de existencia del discurso y sus enunciados en las instituciones y para su uso por los sujetos, algunos autores mencionan que la arqueología se encargaría de mostrar aquellos vestigios de lo que se ha institucionalizado, de lo que se ha solidificado como verdad en un momento histórico, lo que emergió y se quedó en una sociedad dada, es decir, las formas de existencia de unas prácticas (Álvarez, 2003, p. 256).

En el caso de la presente investigación, el propósito de la arqueología exige trazar una historia de los discursos que se han institucionalizado en torno del objeto “formación del maestro”, analizar las relaciones que se tejen entre diversos discursos gremial, legislativo, educativo, político e investigativo, acerca de dicho objeto en orden a la conceptualización de la formación y la puesta en funcionamiento de sus formas, finalmente, señalar los diversos trayectos que tal práctica discursiva ha trazado a lo largo de los últimos veinte años.

Los discursos a propósito de la formación del maestro no sólo se encuentran en los límites del conocimiento científico, por lo tanto es más preciso hacer referencia al saber como ese espacio amplio del conocimiento que permite la coexistencia, la pluralidad y la heterogeneidad de discursos provenientes de diversas superficies de emergencia, no sólo y únicamente a la formación científica. Por tal razón, la búsqueda arqueológica se localiza en un cuerpo de diversos registros de modo que pueda evidenciarse la dispersión característica del saber. Cuando el análisis arqueológico describe las condiciones de existencia de una dispersión, el conjunto logrado se denomina formación discursiva, que se denominaría como conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación.

En este orden de ideas, el discurso es una práctica aprehendida en el archivo, ya que este hace aparecer reglas que permiten a los enunciados subsistir y modificarse regularmente, por esta razón la arqueología como estrategia de análisis describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo. Parece importante aclarar que es necesario interrogar al archivo para que emerja la ley de lo que puede ser dicho y que tal ley no se encuentra simplemente en los registros de los documentos, sino que es aprehensible a través de las reglas que rigen la formación del discurso. Por otra parte, las formaciones discursivas descritas no son totalizaciones ni del archivo, ni de discurso, pues en un mismo saber se pueden encontrar varias formaciones discursivas, seguramente algunas de ellas articulables entre sí o con formaciones discursivas de otros saberes.

1.1.2 Acerca de la genealogía.

La genealogía aborda los saberes y formaciones discursivas desde el análisis de las condiciones que las hicieron posibles, es decir, sus condiciones de existencia, de institucionalización, los procesos de reconocimiento y legitimación que ponen en funcionamiento,

circulación y movilización ciertas verdades, configuradas por las relaciones de poder, las estrategias y las tácticas de dominación. En este sentido, la genealogía permite indagar acerca de las funciones políticas e históricas que desempeñan las formaciones discursivas y que permita visibilizar el régimen de verdad de una sociedad, el tipo de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos, las técnicas y procedimientos que entran en juego para la obtención de verdad y el estatuto de quien decide lo que debe considerarse verdadero. En la investigación lo genealógico viene dado por las instituciones que materializan las formaciones discursivas a propósito de la formación del maestro, las Facultades de Educación, las políticas internacionales, nacionales, regionales y locales que legitimadas por ciertos discursos de la calidad de la educación, las competencias y el recurso humano ponen en circulación programas de formación, proyectos y demás estrategias orientadas a posibilitar ciertas formas de ser maestro, a la vez que imposibilitan otras que vayan en contravía de lo que desde el discurso es legitimado y validado como verdadero.

El trabajo genealógico permite pensar cómo las prácticas discursivas están articuladas con otras, cuya naturaleza es diferente, los dominios no discursivos (instituciones, acontecimientos políticos, prácticas y procesos económicos). En este sentido, arqueología y genealogía son dos caras de una misma manera de proceder en la investigación y problematización¹, y los campos de acción de cada una de estas dimensiones, saber y poder, se impliquen mutuamente de tal manera que Foucault (2002)

Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); poder y saber se implican directamente el

¹ Al respecto Castro (citado en Gallo, 2017, p. 46) menciona que no hay ruptura entre arqueología y genealogía, sino una ampliación de los horizontes, es una ampliación del campo de la investigación para incluir de manera más precisa el estudio de las practicas no discursivas y, sobre todo, la relación no discursividad- discursividad, para analizar el saber en términos de estrategia y táctica de poder (p. 146)

uno al otro; no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de poder-saber no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema de poder; sino que hay que considerar por el contrario que el sujeto que conocer, los objetos que conoce y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber útil o reactivo al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles de conocimiento. (p. 28)

De ahí que posteriormente se haga alusión a un desplazamiento teórico-metodológico del filósofo tendiente a reorganizar estas dimensiones (arqueológica y genealógica) de su mirada pasando de la noción saber- poder a la de gobierno por la verdad (Foucault, 2014). Este desplazamiento no reviste transformaciones de fondo en el pensamiento que venía desarrollando en trabajos anteriores², ya que la relación entre saber y poder (analizadas desde las perspectiva arqueológica- genealógica) sigue manteniéndose bajo la denominación de gobierno por la verdad, noción en la que se continua afirmando que el poder manifiesta lo verdadero y lo verdadero es manifestación del poder. En este orden de ideas, a continuación se hará una mención muy sucinta

² El mismo Foucault menciona en la clase del 9 de enero de 1980 “Del gobierno de los vivos” que deshacerse de la noción de saber-poder no fue igual que deshacerse de la noción de ideología dominante (utilizada para explicar una teoría de la representación), en tanto hace parte de lo que él ha pensado y construido. Por tal motivo, no se trata de eliminarla en el sentido estricto de la palabra sino más bien de “dar un contenido positivo y diferenciado a los términos de saber y poder” (p. 31). Así en los últimos años la noción de gobierno le pareció más operativa que la de poder, entendiendo el gobierno como los mecanismos y procedimientos destinados a conducir a los hombres, dirigir su conducta. En cuanto a la noción de saber prefirió orientarla al problema de la verdad, ampliando la investigación de los enunciados discursivos a los actos de verdad, que no son meramente discursivos, algunas veces se inscriben en el cuerpo.

de lo que algunos autores han llamado como la más reciente apuesta metodológica de Foucault: la anarqueología.

1.1.3 Acerca de la anarqueología.

La anarqueología es resultado de la decantación de las apuestas teóricas y metodológicas de Foucault desarrolladas en sus trabajos iniciales como un método (Foucault, 2014, p. 100), claro está no en el sentido tradicional de la palabra sino manteniéndose fiel a la singularidad histórica, la fragilidad, la contingencia, la no esencialidad y el rechazo a los universales de las herramientas arqueológica (que hizo posible sus investigaciones sobre el saber especialmente en la década de 1960) y genealógica (que orientó sus estudios sobre el poder a lo largo de la década de 1970). El mismo autor se aproxima a la definición de este “método” como una “actitud teórico –práctica concerniente a la falta de necesidad de todo poder como principio de inteligibilidad del saber mismo” (Foucault, 2014, p.100), es decir, no hay poder alguno que sea aceptable de pleno derecho y absolutamente inevitable.

Vale la pena aclarar que esta actitud no rechaza o niega una sociedad sin relaciones de poder (característica de los anarquistas clásicos) sino más bien su aceptación total, se trata de situar el no poder (la contraposición del poder establecido) al comienzo del trabajo y al principio mismo de todo acto de verdad, de todo acto de conocimiento. Al respecto Gallo (2017) menciona que

Foucault la propone, como hemos visto, haciendo un juego de palabras con la arqueología (que ya había dejado tras hacía tiempo) y con la anarquía, la crítica del poder. El filósofo toma el cuidado de diferenciar su proposición de las tesis anarquistas “clásicas”: no se trata de rechazar el poder, sino de no aceptarlo plenamente, de desconfiarle; y, sobre todo, no se trata de buscar producir una situación en la cual no haya poder (lo que Foucault considera

imposible), (...) producir saber es siempre una descreencia, una reacción a los poderes instituidos. Es tal el acto de desacreditación que debe ser buscado en una investigación anarquológica que une así, herramientas de excavación arqueológica con herramientas genealógicas de investigación de las relaciones de poder, pero ambas transformadas una vez que su objeto es el sujeto, son los procesos de producción de subjetividad. (p. 63)

Teniendo en cuenta el desplazamiento experimentado en los últimos trabajos de Foucault desde la noción saber-poder a la de gobierno por la verdad, el filósofo francés menciona que hacer anarquología (Foucault, 2014)

No sería (...) estudiar las relaciones globales entre el poder político y el saber o los conocimientos científicos; el problema no es ese. El problema sería estudiar los regímenes de verdad, esto es, los tipos de relaciones que ligan las manifestaciones de verdad con sus procedimientos y con los sujetos que son sus operadores, sus testigos o eventualmente sus objetos. Lo cual implica, por consiguiente, que no se haga una partición binaria entre lo que sería ciencia por un lado, donde reine la autonomía triunfante de lo verdadero y sus poderes intrínsecos, y por otro todas las ideologías en que lo falso, e incluso lo no verdadero, deban armarse y estar armados de un poder complementario y externo para cobrar fuerza, valor y efecto de verdad, y [esto] de manera abusiva. Una perspectiva arqueológica semejante excluye pues por completo la partición entre lo científico y lo ideológico. (p. 123)

En este sentido, la anarquología como apuesta metodológica se ocuparía del estudio de los regímenes de verdad percibiendo sus relaciones, contraposiciones, disputas, pero, especialmente, desvelando, en cada uno de los regímenes, sus vinculaciones con los poderes establecidos, demarcando sus maneras de obligar a los sujetos a sus verdades específicas. Es claro

que el acento que se pone en la anarqueología es el sujeto, pero no como resultado directo y unidireccional de las prácticas discursivas y no discursivas, sino de manera activa sometiendo a sí mismo a transformaciones a través de prácticas ejecutadas por el mismo. Gallo (2017) menciona que

La anarqueología implica, de este modo, el estudio de los sujetos, de los saberes, de los poderes, con una mirada en la constitución subjetiva de cada uno. Se diferencia de la arqueología, que pone acento sobre los saberes, y de la genealogía, que pone acento sobre los poderes, toda vez que a su turno, el acento está puesto en los procesos de subjetivación. Pero comprende las herramientas arqueológicas y las herramientas genealógicas que ganan nuevas configuraciones para enfrentar un campo problemático que es de otra naturaleza y con otra constitución (p. 68)

En la presente investigación esta renovada perspectiva de trabajo metodológico desarrollada por Foucault es pertinente en tanto no va en contravía de la mirada arqueológica-genealógica pero sí amplía sus horizontes de búsqueda hacia el sujeto y su configuración, elemento clave en la problematización de la configuración del maestro contemporáneo. Así, un estudio de tipo anarqueológico debe considerar partir de las prácticas en lugar de categorías universales y, en el marco de éstas

examinar qué tipo de relaciones de conocimiento se fundaba en virtud de esa misma práctica, con sus efectos estructurantes y determinantes en el campo de saber, de la teoría, de la ciencia, pero también con sus efectos en la experiencia del propio sujeto en cuanto a la división de lo verdadero y lo no verdadero” (Foucault, 2014, p. 102).

Así mismo, Gallo (2017) menciona que cualquier investigación anarqueológica tendría en consideración develar en régimen de verdad puesto en operación que hizo posible determinadas prácticas y comprender su participación en los procesos de constitución de los sujetos, identificando y analizando los procesos de subjetivación construidos.

De acuerdo con lo anterior, lo anarqueológico de la investigación se desarrolla en el capítulo de subjetivación a partir del análisis de documentos escritos por maestros galardonados al premio Compartir al Maestro, en tanto se constituyen en registros que evidencian prácticas de investigación, reflexión y escritura. Es claro que se estudian y analizan diferentes regímenes de verdad no solamente de campo educativo, sino también político, investigativo y gremial con el fin de poder visibilizar las relaciones entre los mismos en el juego de configuración de las verdades del maestro contemporáneo y su formación.

1.2 Los Instrumentos De La Investigación

De acuerdo con lo anotado, la apropiación de ciertos conceptos metodológicos (señalados líneas atrás como categorías conceptuales) se encuentra enmarcada por su pertinencia y funcionalidad para la visibilización de las condiciones y relaciones de la configuración del maestro contemporáneo. De tal manera, los conceptos se asumen como instrumentos metodológicos, herramientas que no son acogidas para hallar las interpretaciones o significados que varios autores les otorgaron en diferentes épocas y escenarios, sino más bien para situarlas en *una* relación con la historia del problema que nos ocupa, a través de *un* funcionamiento que adquiera la singularidad del acontecimiento que convoca la inquietud.

A partir de estas categorías conceptuales, asumidas como herramientas puestas en funcionamiento en la singularidad de las prácticas, condiciones y juegos de la configuración del maestro contemporáneo *¿Cómo posibilitar la problematización de dichas prácticas?, ¿Cuáles son*

las preguntas que permiten enriquecer el análisis en este sentido?, ¿Qué operadores conceptuales y metodológicos desarrollados por Foucault pueden multiplicar las fisuras, los análisis, posibilitar otras lecturas y otras miradas del maestro contemporáneo colombiano?

Las unidades que permiten construir el andamiaje conceptual para problematizar la configuración del maestro contemporáneo son aquellas que orientaron el trabajo intelectual de Foucault en gran parte de sus análisis: saber, poder y ética, además del giro metodológico que experimentaron en la última etapa de su producción académica: gobierno por la verdad; ya que como lo menciona Pulido (2017) “permite pensar de otro modo y de manera diferenciada las prácticas educativas contemporáneas” (p.17); entonces, la actividad investigativa de Foucault que privilegió la apuesta de conceptos novedosos y útiles para la descripción del presente será retomada una y otra vez a lo largo de la investigación desde la construcción del problema hasta el ejercicio de escritura de los hallazgos, sus relaciones, sus análisis y sus problematizaciones.

En este orden de ideas, se propone configurar el horizonte de uso de la caja de herramientas de Foucault a partir de los siguientes elementos: 1) Del saber a la verdad y 2) Del poder al gobierno, 3) Del gobierno de sí a través de las prácticas de sí y la escritura de sí.

1.2.1 Del saber y la verdad.

Lo que el maestro debe ser, hacer, saber y decir se encuentra definido con anterioridad en las políticas educativas, los programas sectoriales, los acuerdos internacionales, los programas de formación de Facultades de Educación y Escuelas Normales, los estatutos docentes, la producción académica e investigativa y las organizaciones de maestros (por mencionar solo algunos de los escenarios donde el maestro circula como parte de los enunciados). Esto es posible gracias al saber, el cual Foucault (2007) entiende como

Aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada (...), se define por las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (...) no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva, puede definirse por el saber que forma. (p. 306-307).

Referirse a la categoría saber conlleva a preguntarse por un amplio conjunto de objetos que no se limitan a la ciencia o al conocimiento, más bien una agrupación que se moviliza desde las opiniones hasta las nociones o conceptos, teorías, modelos o métodos. Las prácticas discursivas fijan las regularidades de lo que se admite enunciar en cada época sin acudir a un sujeto y autor del discurso, de tal manera que el saber corresponde a las formas de lo decible y lo no decible, a las formas de existencia de los enunciados, a su dispersión. . De esta manera, las estrategias y acciones enmarcadas en los juegos de poder que circulan por los intersticios de los aparatos estatales y las leyes, induciendo, reprimiendo o facilitando las acciones de los maestros, de las instituciones encargadas de su formación y hasta de las escuelas, se apoyan en procedimientos discursivos y técnicas de saber, desde las cuales adquieren legitimidad. Por otra parte, las relaciones de reglas y restricciones constituyen las condiciones históricas en que dichas técnicas y procedimientos se convierten en prácticas aceptadas y reconocidas.

Las formaciones y las prácticas discursivas a propósito del maestro y su formación que circulan en los escenarios posibilitan ciertas verdades sobre el maestro, verdades construidas a partir de diferentes regímenes de verdad y saberes los cuales se cruzan y participan en los procesos de constitución del maestro. En este sentido, es pertinente preguntarse ¿De qué formaciones discursivas emergen las verdades del maestro contemporáneo y su formación? ¿Cuáles son estas verdades y cuáles son sus implicaciones en la constitución de los maestros?

1.2.2 Del poder y el gobierno.

La regulación y legitimación del maestro desde sus inicios ha estado en la mitad de intereses de diversos campos, pues ciertamente la labor que desempeña este sujeto es estratégica en la consolidación de ciertos propósitos (nacionales, políticos, económicos, culturales). Por eso no es extraño que sea una constante del presente la enunciación del maestro como elemento clave, sin embargo, valdría la pena sospechar sobre esa recurrencia, sobre sus orientaciones, sobre las diversas modalidades de existencia, sobre lo que posibilita en el maestro (y por ende lo que imposibilita). En este escenario, es pertinente la referencia a la noción de poder entendido como una relación de fuerzas, de acción sobre acción y, con ello, de conducción y gobierno de los otros, en las cuales el maestro se encuentra involucrado de diferentes maneras (como gobernado y conducido, como gobernador y conductor de ciertas conductas).

En el curso de 1980 *Del gobierno de los vivos*, Foucault aborda el estudio de la noción de gobierno de los hombres por la verdad y a su vez, plantea desplazamientos teóricos y metodológicos que permiten observar la fuerza en el sujeto en términos de posición de acción y fuerza sobre sí mismo, un sujeto no solamente sujetado, sino propositivo.

Esta nueva relación entre constitución del sujeto y verdad permite que éste no sólo sea constituido por técnicas de dominación del poder o por técnicas discursivas del saber, sino una práctica de sí y de la verdad en la que se juega la liberación del sujeto, en este sentido, sería posible la existencia de un sujeto verdadero no en el sentido de sujeción sino en el de subjetivación, o la autoconstitución del sujeto con la ayuda de las técnicas de sí que le permitirían gobernarse a sí mismo, también conducirse de formas diferentes a las que le son impuestas, agenciando contraconductas, formas de resistencia que tienen lugar en el mismo corazón de las relaciones de poder y del gobierno de los otros.

1.2.3 Del gobierno de sí a través de las prácticas y la escritura.

El tránsito al estudio del sujeto, produce en Foucault un cambio en la manera de su proceder metodológico (objetos de trabajo, conceptos utilizados, construcción del archivo), en este sentido, el sujeto deja de ser un ser determinado exteriormente, producto de del saber y el poder y adquiere un rol activo, una fuerza inusitada en la libertad y en las posibilidades de decisión sobre sí mismo, sobre los otros y sobre lo otro.

Foucault se refiere a la dimensión subjetiva o *ética* de la constitución del sujeto, en la que éste participa en dicho proceso a través de las prácticas de sí. Sin embargo, esta autoconstitución del sujeto, según Cubides (2006), no debe asumirse ahistóricamente

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

Este elemento del horizonte teórico metodológico tiene lugar en algunas prácticas importantes en la configuración del maestro, tales como la investigación, la reflexión y la escritura desde las cuales se pone en relación al maestro consigo mismo, se le invita a realizar transformaciones sobre sí mismo y sobre su práctica, se le exhorta a poner en evidencia su ser y modificarlo para mejorar su acción en la escuela. Si bien es cierto, estas prácticas están posibilitadas por condiciones del saber y del poder y son utilizadas como estrategias y tácticas que delinean la necesidad de un maestro con ciertas características útiles a la calidad de la educación y a la formación de competencias en sus estudiantes, también son prácticas que no han sido

totalmente cooptadas y en ellas reside la posibilidad de agenciar cambios, precisamente partiendo de las nociones de poder, saber, gobierno y verdad.

Para la formación de maestros, algunas prácticas recomendadas y enunciadas como parte importante del quehacer educativo de los maestros como la reflexión, la investigación y la escritura parecieran susceptibles de ser leídas bajo la lente de la categoría prácticas de sí, en tanto pueden dar cuenta de formas y modalidades de la relación de los maestros consigo mismos. En este sentido, es importante mencionar que estas prácticas o técnicas de sí se refieren a “los procedimientos, existentes sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de cierto número de fines, y todo ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por sí mismo” (Foucault, 1994, p. 255).

Por último, la escritura, las formas de escritura, y la escritura de sí, se convierte en la forma más concreta de formalizar el enfoque metodológico en Foucault, vistas como una experiencia que transforma y enriquece al que escribe. En este sentido, la escritura como procedimiento asociado directamente a las técnicas que el maestro realiza sobre sí mismo, es decir, el papel de la escritura en la formación del yo, no sólo tiene lugar en el hoy de su constitución, pues su importancia o por lo menos su aparición como elemento con utilidades en este escenario data de tiempo atrás. Así, los denominados *hypomnemata* de los griegos asumidos como escritos personales, fueron utilizados como instrumentos para la constitución de una relación permanente consigo mismo, por lo cual, no llegaban a considerarse diarios íntimos ni relatos de experiencias espirituales que más que coadyuvar a la constitución del yo estarían encaminados a ponerlo en evidencia, a develarlo para así purificarlo a una forma deseable de manera predeterminada. Por el contrario, “pretenden

juntar lo ya dicho, volver a estructurar aquello que se ha escuchado o leído, y todo esto, nada menos que para la constitución del propio yo” (Foucault, 2003, p.77).

1.3 Los Momentos De La Investigación

Los principales elementos para la indagación son todo el conjunto de registros que se constituyan en objeto de análisis, es decir, que den cuenta de la formación del maestro, ya sea de manera explícita o implícita, registros de diferentes superficies de emergencia y modalidades enunciativas, necesario para abarcar hasta donde sea posible los diferentes regímenes de saber y de verdad a propósito del problema de investigación.

Este conjunto de registros permite construir el *archivo* Foucault (2007, p.219). Al respecto Núñez & Tani (2006) lo definen como:

El sistema general de la formación y transformación de los enunciados”, noción que remite a “*prácticas* de interpretación, prácticas orales, prácticas vinculadas a la escritura -con sus reglas de formación, modalidades, estrategias, etc.-, el entramado institucional expresado en discursos, etc. Se trata de un conjunto de reglas que en una sociedad determinada establecen de qué hablar, cuáles son los enunciados válidos y qué individuos o grupos tienen acceso a determinados tipos de discurso y cómo están institucionalizada las relaciones de poder entre quienes lo emiten o lo reciben.

En este sentido, Zuluaga (2005, p.15) anota que trabajar el archivo implica establecer conjuntos de relaciones, entre registros, de acuerdo al régimen de producción del discurso. Así, la tarea de la arqueología es la reescritura, es decir en la forma mantenida de la exterioridad, una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito, es la descripción sistemática de un discurso-objeto.

La tarea de la arqueología conlleva a hacer una precisión frente a los *registros*, materialización de los discursos-objeto. Se trata de asumirlos más como monumentos que como documentos, los primeros son definidos como el tratamiento que recibe un texto o un suceso cuando pretende extraerse la supuesta significación que encierra. Así, la historia tradicional “se dedicaba a *memorizar* los monumentos del pasado, a transformarlos en documentos y hacer hablar esos rastros que, por sí mismos, no son verbales a menudo, o bien dicen en silencio algo distinto de lo que en realidad dicen” (Foucault, 2007, p.10-11). El monumento es el tratamiento que recibe el texto o suceso (como significante puro) cuando no se pretende hallar su significación, sino que se procura describir sus elementos propios y sus reglas internas sin interpretarlo; transformar los documentos en monumentos, “despliega una masa de elementos que hay que aislar, agrupar, hacer pertinentes, disponer en relaciones, constituir en conjuntos” (Foucault, 2007, p.11).

Desde esta óptica, la búsqueda de registros en esta investigación contempló textos internacionales, nacionales y locales, decretos, leyes y otros de orden institucional, escritos del ámbito académico y de circulación abierta, las diferentes ediciones de la colección Nuestros Mejores Maestros del Premio Compartir, en la cual los maestros galardonados realizan un ejercicio escritural sobre la experiencia con la que fueron ganadores.

1.3.1 El archivo y los focos de localización.

La construcción del archivo implica el establecimiento de *focos de localización*, los cuales permiten organizar la búsqueda de los registros; estos focos parten de la “*regla de inmanencia*”, desde la que se considera que no existe un determinado campo del discurso que depende por derecho de un conocimiento científico desinteresado y libre, sobre el cual las exigencias de poder hacen pesar mecanismo de prohibición (Foucault, 2007, p.119). En este sentido, las formaciones discursivas han ocurrido porque técnicas de saber y procedimientos discursivos fueron capaces de

sitiarla e inmovilizarla, aclarando que entre técnicas de saber y estrategias de poder no existe exterioridad alguna (Foucault, 2007, p.119). Se partirá así, de lo que podría denominarse “focos locales de poder-saber” (Foucault, 2007, p.120). De esta manera, los focos atraviesan los sitios de emergencia del discurso y no implican sólo instituciones, sino principalmente prácticas y sujetos (Roa, Buitrago, Osorio, Sanchez, Quente y Bernal, 2009, p.2). A continuación se presentan los focos establecidos, su definición, pertinencia, los criterios de selección y el tipo de documentos que lo conforman:

I. Investigaciones sobre la formación de maestros

Este foco de localización tiene como objetivo la caracterización del objeto de investigación a partir de la revisión de artículos publicados en diferentes revistas colombianas de importancia pedagógica y educativa entre los años 1978 y 2015, contemplando artículos producto de procesos de reflexión, investigación y revisión; esto con el fin de dar cuenta de los discursos que a nivel investigativo circulan sobre la formación del maestro, así como las prácticas, los discursos y los enunciados desde los cuales se legitima dicha formación. A partir de este foco de localización se da cuenta del estado del arte del objeto de investigación, además de constituirse en uno de los regímenes de saber que permite configurar ciertas verdades del maestro contemporáneo y su configuración.

Entre las revistas compiladas se encuentran Revista Colombiana de Educación Magis, Praxis y Saber, Pedagogía y Saberes, Revista Actualidades Pedagógicas, Nodos y Nudos, Revista Educación y Pedagogía, Educación y Ciudad. Todos los artículos revisados evidencian procesos adelantados en el territorio nacional en tanto el maestro colombiano es el interés de la presente investigación.

II. Políticas educativas

Este foco de poder-saber se refiere al conjunto de leyes, decretos y normas tanto internacionales como nacionales, que tomando como marco general el escenario educativo se encuentra implicado en la prácticas y discursos que atraviesan al maestro, incluyendo su formación y la estructuración de habilidades y conocimientos requeridos para su función como profesional de la educación. Como disposiciones legales, las políticas educativas están implicadas en el establecimiento de condiciones que posibilitan la emergencia, ausencia o permanencia de formas de saber que incitan o reprimen hablar y pensar a los maestros; asimismo, se constituyen en un punto en el que se proyectan fuerzas y dominios de conocimiento procedentes de diferentes ámbitos, por lo que este foco de localización permite visibilizar aquellas condiciones y juegos de relaciones que son movilizadas y puestas en funcionamiento desde la lente de las instituciones estatales y de las organizaciones internacionales.

En este sentido, se propone problematizar la configuración del maestro contemporáneo desde las relaciones entre saber, poder y subjetividad, orientado a hacer un análisis de lo que circula frente a tal objeto en las políticas educativas ocupadas de la formación de maestros, de diferente orden, el saber que se constituye sobre el mismo y la configuración de sujetos que posibilita.

En cuanto a la conformación de los registros que hacen parte de este foco, es pertinente mencionar la producción de documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) como entidad estatal encargada de liderar la formulación de políticas, establecer metas y aprobar planes de desarrollo del sector es pieza importante en la constitución del archivo, programas sectoriales de educación referidos a la formación del maestro, revistas y publicaciones de entidades de política educativa tales como la revista *Magazín Aula Urbana* y el periódico *Al tablero*.

Registros desde el año 1979 al 2015³ conforman los documentos: Informes sobre formación docente y perfil docente en Colombia, recomendaciones internacionales, documentos de expertos en materia de planteamiento de políticas educativas. Ley General de Educación, estatutos docentes 2277 de 1979 y 1278 de 2002.

III. Escritura del maestro

Este foco se refiere al conjunto de registros que visibilizan a los maestros que escriben sobre su propia práctica, sus experiencias significativas en el aula de clase y los procesos investigativos adelantados en sus comunidades. Pretende visibilizar a través de la escritura prácticas de sí y formas de relación entre el maestro y la enseñanza, el saber, el aprendizaje, las competencias, los estudiantes. Se trata de dar ese lugar productivo al sujeto y de visibilizar las maneras como éste se constituye desde elementos que, aunque atravesados por los juegos de verdad y las relaciones del poder dominante, aún permite la existencia de un sujeto que se constituye desde otros lugares, otras miradas y otras lecturas.

Este plano de los documentos permite reconocer que los discursos y saberes⁴ son objeto de adecuaciones y *apropiaciones* debido a su entrada en coordenadas de la práctica social, así, apropiar “es un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico” (Zuluaga, 2005, p.14). En la mirada a este foco se permite poner sobre la mesa la singularidad en términos de prácticas y procedimientos sociales, y hacer aparecer formas específicas de articulación con los discursos que desde otros puntos de fuerza son proyectados.

³ Ciertamente este periodo es tentativo y no fijo, pues la investigación incluyó documentos de años posteriores teniendo en cuenta su vigencia en muchas de las prácticas y enunciados actuales.

⁴ Es necesario recordar que los saberes y los discursos, entendidos como prácticas, se encuentran relacionados de manera indisoluble.

Está constituido por documentos que hablan del maestro y lo que los mismos maestros hablan de sí mismos, producto de la conversación con algunos de ellos en el Departamento de Biología, importantes en la medida que hacen parte del archivo como noción que involucra diferentes prácticas, entre ellas las orales. Sin embargo, estos sujetos no son asumidos en el marco del sujeto “parlante” cuya competencia comunicativa se reduce a construir proposiciones verdaderas o falsas, oraciones o actos de habla y, por lo tanto, no se trata de reconstruir el pensamiento de un sujeto ni el origen empírico o trascendental de su discurso (Núñez & Tani, 2006).

En este sentido, se busca despojar al sujeto de su rol fundacional, de su forma universal y soberana pero de ninguna manera omitir sus posibilidades creativas y autónomas, las cuales no dependen exclusivamente de él sino también de una cantidad de reglas, estilos, invenciones que se pueden hallar en el entorno cultural y social. Un análisis de este tipo permitiría captar las funciones de este sujeto, su intervención en el discurso y su sistema de dependencias; es un análisis del saber y de su discurso en tanto práctica, y no de la consciencia de un autor. En otras palabras, el sujeto no crea el discurso, sino que está sujeto a un conjunto de reglas. Es este conjunto de reglas y no el protagonismo aislado del sujeto lo que hace posible la emergencia de una “práctica discursiva” que se sitúa en el límite del discurso (no es ni interna ni externa al discurso) (Escolar, 2004 citado en Núñez & Tani, 2006).

En cuanto a los registros que constituyen este nivel de los documentos, se privilegian las narraciones documentadas por el Premio Compartir al Maestro ya que son experiencias escritas por maestros que se han puesto en el trabajo de narrar lo que hacen, con toda la singularidad que ello conlleva. Más allá de las críticas de las que son objeto estas prácticas, catalogadas como estratégicas para la profesionalización e instrumentalización del maestro el premio Compartir al

Maestro se ha constituido en un escenario de visibilización de la producción intelectual del maestro, que posibilita no sólo la reproducción acrítica de ciertos regímenes de verdad materializados en los sujetos sino apropiaciones singulares, inéditas y novedosas de lo que es y hace el maestro. Valdría la pena mencionar con Foucault, que precisamente este es el trabajo del intelectual, determinar no lo malo o lo bueno de las prácticas y los discursos, sino determinar cuál es el principal peligro del momento para ser estudiado, bordeado y delineado, es decir, los peligros del presente y sus efectos sobre los grupos y los sujetos

IV. Las redes y otras organizaciones colectivas de maestros

Este foco se refiere al conjunto de registros que hablan del maestro como sujeto colectivo, pues desde la emergencia de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) se vienen gestando diferentes modalidades de organización colectiva del maestro no sólo desde la lógica de lo sindical y laboral sino también desde la dinámica ofrecida por el saber, el conocimiento y la investigación. Estos escenarios se constituyen en otros lugares para la configuración del maestro necesario de visibilizar, analizar y problematizar, además porque desde las lecturas del poder y del gobierno posibilitan la emergencia de contraconductas que actúan como espacios de resistencia del maestro contemporáneo.

Estos registros incluyen documentos de formación sindical, artículos que hacen referencia al Movimiento Pedagógico como una de las primeras propuestas en asumir y proponer al maestro como sujeto intelectual e investigador. También incluye artículos publicados en el Magazín Aula Urbana relacionados con grupos de investigación de maestros que trabajan bajo la dinámica de redes y posibilitan otras configuraciones del maestro desde el saber y la investigación.

1.3.2 El trabajo con los documentos.

El trabajo con los documentos para la construcción del estado del arte de la investigación, implicó una primera selección de los artículos a partir de la lectura de sus títulos y resúmenes, se procede a realizar un resumen ampliado y categorización de los mismos como resultado de la lectura del artículo completo, ejercicio de análisis y síntesis que permite descartar algunos textos que no respondían a los intereses investigativos. El ejercicio en mención requiere el rediseño de una ficha (Anexo 1. Ficha de Resumen Ampliado) en donde además de detallarse el resumen (de máximo 300 caracteres) y la categoría correspondiente, permite recuperar información de la ubicación del artículo a partir de datos como título, revista⁵, autor y palabras clave, estas últimas según el criterio de la investigadora y no necesariamente congruente con las palabras clave del resumen del artículo. Las categorías que emergieron de la lectura de los artículos, pero que también obedecen a la problematización del objeto de estudio y, por lo tanto, a un ejercicio de construcción ponen en relación varios elementos recurrentes en la formación del maestro contemporáneo, entre los que se encuentran: la pedagogía, el saber pedagógico, la práctica pedagógica, la escritura, la reflexión, la investigación, la cualificación, las competencias, la subjetividad y la intersubjetividad.

En cuanto a la constitución del archivo, se involucra diferentes procesos, así como la utilización de varias herramientas de orden metodológico⁶, pues permiten operar y trabajar sobre los documentos.

⁵ Pare efectos de la elaboración de las fichas de resúmenes ampliados, en el espacio destinado para la especificación del nombre de la revista se manejó para cada una de ellas una abreviatura específica.

⁶ Es necesario aclarar que las herramientas metodológicas a las que se refiere el trabajo con los documentos no son los mismos instrumentos de investigación o conceptos metodológicos, ya que éstos involucran categorías conceptuales funcionales en el abordaje y lectura de los hallazgos investigativos, mientras que las herramientas metodológicas son diferentes medios que facilitan el trabajo operativo de los documentos como su desarticulación en temas centrales, establecimiento y cruce de categorías entre documentos. Entre estas herramientas son relevantes las fichas temáticas y las matrices.

Entre los procesos adelantados con los documentos se encuentra la tematización, una vez éstos han sido ubicados y rastreados a través de los focos de localización. A partir de este primer tratamiento, es posible registrar la información temática de los documentos primarios, en otras palabras, desarticular los textos en sus temas centrales o principales y facilitar la agrupación temática con lo que desaparecen los ejes definidos inicialmente.

Para el proceso de tematización, se utiliza la ficha temática (Anexo N° 2) en la que se registra la información bibliográfica, una cita del documento, la temática o temáticas que sea posible extraer de dicha cita y posibles comentarios frente a los hallazgos, cuya utilidad es notable para el establecimiento de hipótesis sobre el problema de investigación. Finalmente, es importante anotar el número de página en tanto permite la referencia a las citas de manera rigurosa, ubicándolas como la principal evidencia de lo reportado en los hallazgos, podría decirse que se trata de la voz de los documentos. El número de fichas temáticas correspondiente a cada documento seleccionado dependerá del conjunto de temáticas que sea posible extraer de su interior.

El segundo proceso, en términos del tratamiento de la documentación, es la conformación de categorías o agrupamientos temáticos los cuales son cruzados horizontalmente o entre documentos de diverso tipo y nivel. A partir de este cruce, es posible establecer las regularidades discursivas que es la articulación de lo dicho en los textos, lo que permite delimitar las nociones, conceptos, opiniones y percepciones en torno al objeto. De tal forma se rompe la unidad de los documentos y se debilita la noción causa-efecto. Dice Noguera (s.f.) “los discursos y prácticas no obedecen a un autor, los acontecimientos no obedecen a causas particulares: a lo sumo, el análisis histórico podría intentar establecer lo que Foucault denomina un poliedro de inteligibilidad, alrededor de los acontecimientos históricos”. Asimismo, el constitución de agrupamientos permite

establecer la dispersión general de discursos inscritos en diversas superficies: La dispersión es la condición propia del archivo de una época: los enunciados, aquellos elementos centrales del discurso, se encuentran dispersos en los diferentes registros, atraviesan diversos tipos de documentales y a pesar de la multiplicidad de formas de enunciados, son más bien escasos.

Este proceso contó con la utilización de la matriz de agrupación entre focos de localización, construida a partir de la lectura de las múltiples tematizaciones elaboradas que recoge las regularidades y emergencias que resultan de la lectura horizontal y vertical del archivo. También fue útil en la organización de las temáticas y la ubicación de los posibles enunciados.

Finalmente, las emergencias y las regularidades en las distintas superficies de análisis permiten construir una ruta escritural que facilite la reconstrucción del texto. En esta ruta se entretrejen los conceptos centrales del objeto de estudio (*saber, poder, gobierno, verdad, técnicas de sí, escritura*) con los hallazgos obtenidos del rastreo documental, y la desarticulación y lectura del archivo. Se trata así de la elaboración de trayectos en los que las “distribuciones de poder” o las “apropiaciones de saber” establecen “las matrices de transformaciones” y “los desplazamientos continuos”, formas no invariables de las relaciones saber-poder en las prácticas de formación de maestros.

Es pertinente mencionar la utilización de la ficha analítica (Anexo N° 3) al inicio del tratamiento de la documentación, aclarando que no se trata de una herramienta involucrada directamente con el levantamiento de hallazgos, consiste más bien en una hoja de trabajo que apoya el análisis de la documentación localizada dentro del proceso investigativo permitiendo ubicar los aportes de orden conceptual y metodológico en el conjunto de referencias y documentos relacionados con el problema de investigación o la temática seleccionada. Esta ficha actúa como un primer filtro en orden a la selección del conjunto de documentos y referencias bibliográficas

claves, susceptibles de ser introducidas dentro del horizonte conceptual, en el enfoque metodológico *ylo* como apoyo para la escritura de informe final de la investigación (Roa *et al.* 2009, p.5-6).

2. CAPÍTULO DOS

EL MAESTRO COLOMBIANO: EN BÚSQUEDA DE SUS CONFIGURACIONES CONTEMPORÁNEAS

El presente capítulo tiene como finalidad caracterizar el objeto de investigación a partir de la revisión de artículos publicados en diferentes revistas colombianas de importancia pedagógica y educativa entre los años 1978 y 2015, con el fin de dar cuenta de los discursos que a nivel investigativo circulan sobre la formación del maestro, así como las prácticas, los discursos y los enunciados desde los cuales se legitima dicha formación.

Las categorías que emergieron de la lectura de los artículos, pero que también obedecen a la problematización del objeto de estudio y, por lo tanto, a un ejercicio de construcción sitúan en relación varios elementos recurrentes en la formación del maestro contemporáneo, entre los que se encuentran: la pedagogía, el saber pedagógico, la práctica pedagógica, la escritura, la reflexión, la investigación, la profesionalización, las competencias, la subjetividad y la intersubjetividad.

La problematización a propósito del presente capítulo, “estado del arte”, permite visibilizar la emergencia de unas condiciones de posibilidad para la configuración del maestro contemporáneo que, a modo de lazos tensionan los espacios en los que este sujeto se moviliza, se piensa, se escribe, se forma, se transforma, se constituye y se problematiza. En este sentido, el ejercicio de categorización permitió poner sobre la mesa tres líneas de fuerza caracterizadas por la permeabilidad entre sus fronteras, es decir, diversos enunciados se mueven a través de ellas, sirviendo a uno o a otro para la edificación de sus espacios de existencia; no obstante es necesario tomar distancia y preguntarse si en realidad responden al mismo sistema de enunciados, si cumplen la misma función dentro del discurso. De manera paralela, se visibiliza la emergencia de ciertas

tendencias y regularidades en los enunciados que se movilizan frente al maestro, las maneras como se forma y como materializa su existencia, las prácticas que lo caracterizan, los discursos a los que responde y legitiman su ser y quehacer en la educación.

Las categorías en mención son: *subjetivación*, *cualificación* y *redes*, para cada una de las cuales se realizará una descripción, aludiendo a su proceso de construcción y problematización, seguido por la referencia a los artículos que permitieron constituir dichas categorías y sus respectivos aportes a la presente investigación, finalmente se propone un apartado de conclusiones a propósito de los hallazgos en las categorías. Es necesario aclarar que *subjetivación*, *profesionalización* y *redes*, en tanto categorías, emergen y funcionan como resultado de la presencia de varios elementos, por esta razón cada apartado se encuentra constituido a su vez de subapartados, desde los cuales se particularizan esas relaciones.

2.1 Maestro: La configuración de un sujeto y su subjetividad

Para la descripción de esta categoría es importante retomar algunas construcciones de Foucault (1990), según las cuales los hombres se transforman en sujetos a partir de tres modos: primero, el *saber* o mejor los juegos de verdad que nos constituyen como sujetos de conocimiento; segundo, el *poder* o gobierno de la conducta de los individuos que nos constituyen como sujetos actuando sobre los demás y, tercero la *subjetividad* o ética por medio de la cual nos constituimos como sujetos de acción moral. En este sentido, el sujeto es una contingencia histórica resultado de las múltiples relaciones que se pueden establecer entre estos modos de sujeción, siendo especialmente importante la subjetividad en la creación de nuevas formas de sujeto que rechacen los diferentes tipos de individualidad impuestos durante siglos. Precisando, el sujeto no está determinado para siempre de una única forma, sus configuraciones varían en el tiempo y en el espacio, a partir de las relaciones que establece consigo mismo, con los demás, con el saber, con

el conocimiento, con las estructuras políticas y con las prácticas que construyen el suelo de su cotidianidad.

Justamente la tendencia de los artículos que se sitúan en este apartado es la referencia a un maestro como sujeto que emerge de la contingencia, un lugar de enunciación dinámico, heterogéneo y cambiante, que se asume como objeto de transformaciones, siendo esta lectura de sí mismo una condición fundamental e inherente para la construcción de otras formas de existencia contemporáneas, movilizadas en el espacio de la resistencia, el límite, la lucha, la diferencia.

Sin negar la existencia de toda clase de discursos agenciados desde diferentes escenarios económicos y políticos, nacionales e internacionales orientados a la construcción de ciertas formas de ser maestro y demandas para su formación, el maestro tiene la potencia de resignificar esas formas de existencia que se le proponen (o imponen) externamente, asumiéndose como objeto de transformaciones y reflexiones que lo llevan a configurar su propio ser como un proyecto inacabado, al que constantemente vuelve para rehacerlo de acuerdo a ciertos fines. En palabras de Martínez (2010), se trata de un énfasis en el sujeto porque en él opera concretamente la mutabilidad, pero no por ideología o conciencia individual sino por la actualización de su fuerza, así, las únicas potencialidades que un individuo puede hacer realidad son las que están prefiguradas en su entorno y que el individuo actualiza por el hecho de interesarse por ellas.

La formación de este maestro que, además está constituido por diferentes esferas de lo humano, a saber: lo cognitivo, lo estético, lo ético, lo motivacional, lo político, se extiende a lo largo de la vida, es decir, la profesión docente con una forma de vida (Runge, 2006); se trata entonces de una concepción *formativa* de la formación docente, que hace parte a su vez de la formación de la personalidad e implica la participación activa y reflexiva del docente, razón por la

cual la práctica docente va más allá de lo técnico e instrumental y pasa a concebirse como una praxis social en la que intervienen percepciones, significados y acciones del maestro.

En consonancia con lo mencionado, las investigaciones de González y Aguilera, (2013), Méndez (2014) y Runge, (2006) se refieren al maestro como un sujeto activo y consiente de su momento histórico, político, social y ético, por lo tanto no se pliega a las demandas ni a los discursos del deber ser, resiste y habita en el límite de las practicas institucionalizadas y por eso parece más pertinente denominarlo como educador, un término que ofrece otras posibilidades a la escuela formal y al conocimiento legitimado desde la ciencia, inherentes a las subjetividades de maestro, profesor y docente. Para los autores en mención es de particular relevancia la condición política y ética del maestro que le permite asumir una postura frente a su conocimiento, frente a quienes está educando, a su contexto y al tipo de sociedad a la que le apuesta.

En este sentido, la revisión permitió evidenciar que el maestro es un sujeto que participa de manera activa en la configuración de su subjetividad a partir de, primero, *las prácticas de escritura y lectura* y, segundo, *la investigación y el saber pedagógico*.

2.1.1 Subjetividad, escritura y lectura.

En esta línea de trabajo pueden situarse los hallazgos del estudio de Lozano (2013) en tanto menciona que los trabajos de grado y los diarios de campo se constituyen en narrativas importantes, a través de los cuales los maestros se miran a sí mismos, miran a otros y reflexionan sobre el problema educativo y pedagógico. De esta manera, la narrativa se constituye en una herramienta con una relevancia en el proceso de construcción de identidad, en tanto la acción de narrar permite reconocer al sujeto que narra y posibilita la reflexión sobre la forma como se ve y se siente en relación con su proceso de formación y actuación como maestro, lo cual a su vez le permite posicionarse en la sociedad como un sujeto con un pensamiento crítico y propositivo.

En el estudio de García (2014), el autor establece una relación significativa entre las prácticas de lectura y escritura con la constitución misma del profesor en tanto profesional, más aún lo relaciona con la formación pedagógica, intelectual y hasta filosófica que debe caracterizar a cualquier profesional de la educación, así promover estas prácticas de lectura y escritura es volver a aportar elementos para la configuración de un sujeto capaz de decir su palabra, de pensar reflexivamente y de tomar distancia crítica en torno a aquello que aparece como establecido e inamovible. Vale la pena aclarar que la pregunta por la lectura y la escritura en la formación de los maestros, va más allá de la simple pregunta por los cursos que se ofrecen a propósito de competencias comunicativas, pues más bien se anida en el terreno de la formación, en una cultura pedagógica para un tipo de ser humano particular, el *homo pedagogicus*.

El autor también menciona que a razón de las reformas políticas educativas que desligan al profesor de una formación especializada (en instituciones dedicadas específicamente a su formación tales como facultades de educación) esta relación cultural, intelectual, pedagógica, académica, humanista y formativa de la escritura y la lectura con el ser maestro viene abriendo brechas mucho más amplias entre los mismos, deslegitimando tanto a las prácticas mencionadas como al mismo ser maestro, así las cosas, parece tratarse de procesos paralelos de invisibilización en la contemporaneidad.

Por su parte, Díaz (2006) establece que las historias de vida y los relatos de maestros son formas concretas de resaltar su subjetividad constituyente, alternativas de resistencia creativa a las determinaciones de las sociedades de control, en las que se vinculan nociones como movimiento social, agrupaciones de creación, organización de la multitud y de posibilidad de proyección. Estas modalidades de narración indagan sobre aquello que los maestros han construido como apuestas existenciales y demuestran en qué medida se constituyen en hacedores de vida social y cultural,

en agentes interlocutores capaces de enunciar y proponer una voz que vehicula el contenido experiencial de la vida escolar a través de la narración. La narratividad profesoral de naturaleza biográfica no es una evocación al pasado (retrospectivo) como tampoco una anticipación al futuro (prospectivo) sino que deja el camino abierto a múltiples inicios, es decir, es inco-activo permitiéndole al sujeto recorrer su existencia, interpretarse y reinterpretarse de manera continuamente creadora, así “la historia, el relato y la narrativa se convierten en escenarios donde tienen lugar la resignificación constante de la experiencia que logra dar forma a particulares maneras de existir en el mundo.

Además, Robayo (2015) afirma que la escritura, específicamente en la modalidad de narración-discurso desempeña un importante papel en relación con la visibilización de la subjetividad docente, el cual puede ser analizado bajo las dimensiones de experiencia de sí retomadas de Larrosa de la propuesta de Foucault, como resultado del entrecruzamiento de tecnologías ópticas (ver-se), formas discursivas (narrar-se), mecanismo jurídicos de autocontrol (juzgar-se) y autotransformación (dominar-se). El autor pudo testimoniar cómo las narrativas efectivamente ofrecen el análisis de los marcos interpretativos acerca del pensamiento que tenemos los docentes, de las posibilidades del ser humano en la acción educativa e incluso ofrecen explicaciones a nuestras prácticas.

Asimismo, Rivas (2014) afirma que el relato más allá del contenido de lo que cuenta, es parte de la construcción de la subjetividad por medio de la cual nos enfrentamos al mundo, pero además, es el mismo relato el que puede llevar a adelantar transformaciones en la forma como se vive la realidad, en tanto todo depende del relato que construimos, si cambiamos el relato, transformamos nuestra realidad.

Finalmente, Vásquez (2008) en su artículo *la escritura y su utilidad en la docencia*, establece un conjunto de relaciones entre escritura, investigación y docencia, situando la escritura como un dispositivo potente para devolverle la voz al maestro, fisurada con el devenir y auge de los medios de información, pero que ahora más que nunca le permite hacer público su pensamiento asociado a la producción intelectual y personal del propio maestro y no a la réplica del saber.

En este sentido, el autor enfatiza en cinco materialidades de esa reflexión vuelta texto, fundamentales en el arte de la escritura, de su afinación y su uso cotidiano en las prácticas de los maestros: el cuaderno de notas, el diario, la autobiografía intelectual, el guion y el ensayo breve. Cada uno de estos dispositivos permitiría al maestro ejercitarse en la escritura más allá de las exigencias de políticas nacionales, como parte de un proyecto de desarrollo personal y profesional, de crecimiento de sí mismo, de reconocimiento intelectual, de relación con el saber y con su construcción. Así las cosas, el cuaderno de notas funcionaría como un dispositivo de caza que permitiría atrapar las meditaciones, interrogantes y reflexiones en el mismo momento en el que atraviesan los pensamientos del maestro; el diario facilitaría el reconocimiento del maestro como un proyecto inacabado y en permanente formación personal y profesional; la autobiografía intelectual permitiría al maestro conocerse a sí mismo en tanto implica un ejercicio de elaboración de un relato sobre sí, lo cual a su vez estaría relacionado con la constitución de una identidad propia; el guion posibilita otras relaciones, sobre todo con esos con los que se encuentra a diario en el salón de clases, en términos de facilitar el organizar, prever, priorizar, señalar un camino, interconectar actividades, responder y marcar un derrotero. Finalmente, la escritura de ensayos breves requieren de un ejercicio de argumentación a partir de reelaboraciones de información, por otra parte sin duda muestra al estudiante una forma como el maestro se relaciona con el saber y un ejercicio indirecto de aprendizaje autónomo.

2.1.2 Subjetividad, investigación y saber pedagógico.

Las investigaciones de Martínez y Ramírez, (2007), Lozano, (2013), Gutierrez y Cubillos, (2011) y Vásquez (2008) ponen en evidencia la configuración de los procesos investigativos adelantados por los mismos maestros⁷ como una práctica que potencia la visibilización y reflexión de su práctica pedagógica y saber pedagógico, además del propio maestro como profesional, intelectual, productor e investigador; desde esta mirada, la investigación como quehacer del maestro despliega su capacidad de transformar no sólo las prácticas pedagógicas sino además al sujeto que agencia dicho quehacer. Así las cosas, la investigación es una experiencia que construye la subjetividad del maestro, pues lo sitúa en relación directa con: *1) la comprensión de su quehacer* en relación con un campo social, político y ético en el que se encuentra inmerso, *2) la construcción de saber pedagógico* capaz de incidir en transformaciones, acciones y decisiones de diferente orden y, finalmente, *3) con la constitución de sí mismo* como sujeto de acción pública y política.

La comprensión del quehacer del maestro a partir de la investigación implica un ejercicio de reflexión, cuestionamiento y movilización a partir de la problematización de las dinámicas escolares. Por ejemplo, Lozano (2013) menciona que la investigación es el eje transversal del proceso de formación, al incorporarse como elemento inherente al espacio denominado como práctica pedagógica, en la inmersión del maestro en formación a las dinámicas de la escuela y con los lentes de la investigación es posible que esta última se constituya en una posibilidad para cuestionarse, movilizarse, incursionar en nuevas experiencias, las cuales se articulan desde un problema y una pregunta orientadora.

⁷ Estos procesos investigativos son diferentes a las investigaciones realizadas sobre los profesores, es decir, adelantados por “expertos” sobre un grupo de maestros que se constituido como su objeto de estudio.

En las reflexiones de Vásquez (2008), la investigación tiene que ver con la posibilidad de nuevas formas de comprender lo que a primera vista era una acción repetitiva o un discurso espontáneo. Para el autor en mención, esa comprensión se encuentra facilitada por la escritura, una aliada en el maestro investigador, al punto de constituirse en la columna vertebral de cualquier proceso investigativo que quiera emprenderse. Desde el momento en el que las cavilaciones y especulaciones requieren ser atrapadas para no ser borradas por el olvido y el tiempo, pasando por su condensación en preguntas más sensatas y la elaboración de un anteproyecto hasta la construcción de los informes de avance, la escritura parece ser el común denominador.

Como consecuencia de la comprensión de nuevas realidades educativas por parte del maestro⁸, fundamentada en la problematización, reflexión analítica y transformadora de sus prácticas, se establecen procesos de sistematización de experiencias, acciones investigativas que construyen y reconstruyen saber pedagógico que posibilita impulsar transformaciones educativas y pedagógicas argumentadas y coherentes con los territorios de los cuales emergieron. En consecuencia, como lo mencionan Martínez y Ramírez (2007), docencia e investigación crean una acción sinérgica y de complementariedad que cualifica las prácticas educativas y pedagógicas de los educadores y la de su entorno. Así mismo para Lozano (2013), la investigación es un mecanismo que puede hacer que la formación se constituya en un principio de acción del maestro en tanto le permite volver sobre sí mismo y desplegar hacia el exterior esas experiencias que han sido reflexionadas en el proceso investigativo, modificando el acontecer en el aula y generando transformaciones en las maneras de pensar, conocer y aprender (Lozano, 2013).

⁸ De este modo, el escenario de producción del conocimiento sobre la educación se complejiza, ya que no se produce conocimiento solamente desde la perspectiva de ciencias positivas como la psicología y la sociología cuyas categorías no emergían de la dinámica propia de la experiencia educativa, sino que se apunta a que sea desde la perspectiva de los maestros, en tanto actores educativos desde los cuales se comprenden los contextos escolares y acorde a estas nuevas comprensiones se transforman.

Al respecto Herrera y González (2010), precisan la diferencia entre investigación educativa e investigación pedagógica importante en la legitimación del maestro investigador que viene siendo objeto de discusiones; esta diferencia puede entenderse si se asume que en la ciencia tiene lugar tanto un conocimiento con pretensiones de universalidad como un conocimiento que busca dar cuenta del carácter irreplicable de lo particular. En este sentido, la investigación educativa hace lectura de la educación como un proceso social a escala macro, mientras que la investigación pedagógica hace lectura de los procesos educativos a un nivel micro. La finalidad de la investigación educativa es la construcción de conocimiento dirigida a la comprensión global de los fenómenos educativos, mientras que la investigación pedagógica tiene por objeto la explicitación del saber pedagógico presente en las prácticas educativas. Así las cosas, sería la investigación pedagógica aquella que es realizada por los agentes educativos, esto es, los docentes en ejercicio, en procura de comprender y transformar sus propias prácticas pedagógicas.

Por último, inherente a la transformación de las prácticas por parte de los procesos investigativos adelantados por los maestros, es necesario mencionar la transformación de su mismo ser y la consecuente constitución de una identidad pedagógica e investigativa (Martínez y Ramírez, (2007) y Lozano, (2013), que sin duda ofrece un panorama opuesto del maestro instrumentalizado, reducido a la ejecución de métodos, formas de enseñanza y conocimientos prefigurados por expertos, totalmente ajenos a las dinámicas de la cotidianidad escolar. Así mismo, la experiencia de investigación toca el ser de los maestros en procesos de acompañamiento, por ejemplo, durante las tutorías (Pastrana, 2011) en tanto se constituye no solo en espacios de acompañamiento de otros (maestros en formación) sino también de sí mismo, es decir, como maestro que acompaña a otros maestros que han decidido dejarse acompañar y quieren pensarse a sí mismos se posibilita repensarse como maestro.

No obstante lo descrito en líneas anteriores, la idea de que los maestros estén relacionados con procesos investigativos, más allá del lugar de la población de estudio, es decir, la idea de que sean posibles los maestros investigadores, con una productiva relación con el saber y el conocimiento es relativamente reciente. Según Álvarez (2011), fue sólo con el devenir del Movimiento Pedagógico en la década del ochenta que se posibilitaron otras cuestiones alrededor de la escuela, la educación y la práctica pedagógica y en estos asuntos complejos emergió y se fortaleció la idea de un maestro intelectual e investigador, importante para la comprensión holística de los mismos.

En la actualidad, el escenario del quehacer del maestro se encuentra indudablemente marcado por esa tensión entre el maestro enseñante y el maestro investigador, como si fuesen modos de subjetivación mutuamente excluyentes. Al parecer en esta disyuntiva juega un papel importante lo que se ha denominado por Díaz (citado en Álvarez, 2011) como campos de la educación, en este sentido, en la educación sería posible encontrar un campo de reproducción, en donde residiría el maestro como ejecutor de las producciones de intelectuales; por otro lado, se podría situar otro campo denominado como intelectual o de producción, lugar por excelencia de los intelectuales e investigadores especializados encargados de producir conocimiento sobre educación. Desde esta perspectiva, la pedagogía sería un campo aplicado y se podría hablar de modelos, de corrientes, de métodos, pero no de teorías o de concepciones pedagógicas.

En este sentido, coexisten posiciones que defienden el lugar de la docencia del lado del oficio, en el cual los maestros no pertenecerían al campo intelectual de la educación, valga decirlo, no tendrían una capacidad especial para producir conocimiento o dar cuenta teóricamente de su quehacer práctico, solamente requerirían una habilidad innata o adquirida. En este lugar, lo

importante es que el maestro haga bien su trabajo y alcance los resultados esperados, relacionados mayoritariamente con las pruebas estandarizadas nacionales.

Las otras posiciones que coexisten defienden el maestro en tanto intelectual e investigador de la pedagogía y de otros de sus objetos de saber, identifican la docencia como una profesión, en la cual el maestro estaría en capacidad de dar cuenta, teóricamente hablando, de su quehacer. Desde esta postura el maestro es un profesional con unas características propias y por ello no cualquier profesional puede ser docente.

La docencia como oficio deja muy poco espacio a la movilización del maestro como sujeto, en los términos descritos al inicio de este apartado, es decir, a la constitución de su subjetividad a partir de procesos iniciados por él y apoyados en la investigación, que desde esta opción funcionaría como un proyecto externo y profesionalizante, estandarizado y orientado por principios de eficiencia y eficacia. Por lo anterior, en búsqueda de la construcción de esa subjetividad parece necesario leer el maestro desde el lugar del profesional, en el que se distinguen tres campos de conocimiento (Álvarez, 2011), siendo especialmente importantes el campo conceptual de la pedagogía y el campo del saber pedagógico, en tanto hay un reconocimiento del estatuto teórico de la pedagogía y del maestro como intelectual y sujeto de saber pedagógico (saber fundante de la profesión docente), resultado de su experiencia, de su práctica, de su formación intelectual y teórica. Estas singularidades legitiman al maestro para dialogar con otros actores que, aunque no sean investigadores propiamente dichos, están transformando las prácticas de subjetivación que antes estaban casi exclusivamente asignadas a la escuela. Además, la pedagogía como campo de saber abre camino a su diversificación impulsada por una práctica de trabajo generalizada entre el magisterio a partir del Movimiento Pedagógico, cuyo común denominador es la coexistencia de la investigación y la innovación en espacios que, pueden o no, reconocer los

parámetros de la epistemología, el reconocimiento en encuentros de pares y su proliferación por medio de mecanismos más o menos formales, más o menos institucionales, más o menos oficiales.

En estos campos de conocimiento del maestro como profesional, emergen trabajos adelantados por el IDEP y su propuesta de los Programas de Formación Permanente de Maestros (PFPD), para que sea el maestro mismo el que investigue sobre sus modos de enseñar y de trabajar con sus alumnos; aquí, aún más importante que la innovación lo es la apropiación de esta práctica investigativa como un proceso de producción de conocimiento que tendría unos referentes legitimadores propios. Así mismo con la consolidación de la Expedición Pedagógica Nacional y del Atlas de la pedagogía en Colombia, se posibilita visibilizar múltiples formas de ser maestro, de hacer escuela y de nombrar la pedagogía, procesos en los que los maestros son productores no meros portadores.

Un tercer campo de conocimiento, ciertamente menos relevante a los objetivos del presente texto, es el de las didácticas específicas que son el objeto teórico del que se ocupa el maestro. En este proceso de apropiación y disposición de conocimiento por parte del maestro hacia sus estudiantes, se produce un conocimiento propio del maestro, denominado como pensamiento del profesor, del cual, no obstante no es consciente él mismo sino gracias a la intervención de un experto, encargado hacerlo explícito para su estudio e investigación.

Hasta este punto parece necesario explicitar la idea expuesta por Messina (2011), según la cual el maestro investigador emerge en diferentes países de América Latina, entre ellos Colombia, como resultado de una aspiración de los movimientos educativos libertarios. En el caso nacional, ya se ha mencionado la trascendencia del Movimiento Pedagógico y su estrecha relación con el saber pedagógico en la valoración de los conocimientos de los propios docentes, a partir de las expediciones pedagógicas, las comunidades de aprendizaje, las redes, las revistas y los foros,

escenarios desde los cuales se fortalecen otras maneras de hacer y pensar la tarea del maestro. En este sentido, el maestro investigador aparece y se consolida como una alternativa a varias condiciones que vienen constriñendo el espacio de existencia del maestro, aunque paradójicamente también parece sumarse a otra serie de situaciones con otros rostros y otras formas de funcionamiento que buscan su circunscripción. Aun así, parece ofrecer alternativas a los centros de poder y saber, representados en cada país de América Latina por los niveles centrales de los ministerio y secretarías de educación, al docente como sujeto individual, dividido, fragmentado y normalizado, al docente como mero portador de saber dispuesto a transmisión, a la formación como un proceso de atribución externo de la legitimidad y profesionalización desde el centro.

En concordancia con las reflexiones suscitadas por Messina (2011), parece necesario concluir este importante subapartado de la subjetividad del maestro señalando las posibilidades del maestro investigador así como los peligros a los que se encuentra abocado. Y es que sin duda alguna, una experiencia como la descrita tiene enormes riesgos de ser fácilmente cooptada por instituciones y políticas neoliberales, desde las cuales prolifera la literatura que relaciona de manera indisoluble investigación formación y docencia, al tiempo que fomenta prácticas investigativas que se creen diferentes, liberadoras y revolucionarias pero que se mueven en las lógicas y el discurso profesionalizante, que sigue reduciendo la tarea del maestro “investigador” a la ejecución de políticas y programas predeterminados desde ciertos centros legitimadores. A la ligera se equipara investigación a prácticas tradicionales, repetitivas y homogéneas, que emulan el método científico, o se reduce a la aplicación sucesiva de talleres y a su acreditación en vista de la carrera profesional. Pareciera que la labor del maestro ha cambiado, pues ahora debe hacerse cargo de estudios rápidos, diagnósticos didácticos y aplicaciones de exámenes para evaluar el

rendimiento académico de sus estudiantes. Estos riesgos se inscriben en la lógica de la colonialidad.

¿Qué posibilidades quedan en este panorama a la existencia del maestro investigador? Pues bien, a pesar del complejo engranaje del sistema educativo, el maestro puede encontrar intersticios en los que funcione tanto su práctica como su ser, en el marco de las contraconductas, muchas de las cuales han sido descritas líneas tras: la investigación como forma de estar en el mundo (vinculado o no a la educación formal), de desocultar y revelar; la investigación como visibilización del complejo y singular entramado de la escuela, sus saberes y las comunidades que los dinamizan; la investigación como condición de posibilidad para el empoderamiento del maestro y de aquellos que comparten con él; la investigación como una práctica que se hace perdurable en el tiempo y en el espacio a través de la escritura, posibilitando a su vez la construcción de subjetividad.

2.2 La profesionalización: El camino hacia el logro del maestro competente

La emergencia de la categoría profesionalización es resultado de la confluencia de elementos legitimados principalmente, desde el discurso de la política educativa, de manera específica la Ley General de Educación, además de las elaboraciones del campo de la investigación educativa, las cuales validan esos juegos de verdad sobre la formación del maestro contemporáneo. A propósito de esta relación, Martínez (2003) menciona que en ningún otro ámbito de la política pública existe tanta incidencia en la política y en el discurso de la reforma como en la política educativa y en la investigación educativa orientada hacia la política.

Así mismo, una de las aristas para pensar la configuración del maestro, procede de la deriva de las reformas educativas, no porque el maestro cambie al cambiar una reglamentación, sino más

bien porque el maestro cambia en esa relación de fuerzas que lo ponen en diálogo, en aplicación, en resistencia con algunas de las discursividades de las reformas (Martínez, 2010).

Para empezar a trazar pinceladas de los elementos en mención y sus múltiples relaciones, se propone establecer un panorama muy general para después especificar las claves más fuertes en la definición de la categoría.

Son muchas y diversas las demandas que debe atender el maestro en nuestros días, algunas de ellas explícitas en la legislación nacional tales como la Ley General de Educación y los planes decenales de educación, otras existentes de manera tácita en los círculos y debates tanto académicos como no especializados, estas demandas emergen paralelamente con el auge de diversas reformas educativas adelantadas en los noventa, no sólo en Colombia sino en varios países de América Latina, que ubican a la educación en un lugar de particular importancia en la modernización social y en la competitividad de las naciones.

Ciertamente, Martínez (2003) advierte de la reactualización del discurso sobre la importancia de la educación en las reformas educativas de una gran variedad de países, desde el cual se facilita el terreno para las transformaciones que impone la globalización en la sociedad contemporánea. El autor se refiere a una reactualización del discurso ya que la educación adquiere trascendencia ahora desde otras prioridades que la equiparan con capacitación para el trabajo, entrenamiento y desarrollo de aprendizajes efectivos. Han sido los organismos internacionales, como el Banco Mundial, la Unesco o el Instituto Internacional para la Planificación Educativa IPE, quienes en su momento y, por supuesto aún, muestran mayor compromiso en la consolidación de esas nuevas retóricas desde las cuales la educación adquiere valor sólo en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción o si entra en el juego del incremento de las competencias económicas (Martínez, 2003).

En este sentido, la educación pasa a convertirse en una estrategia política y económica movilizadora por las organizaciones internacionales a través de expertos, consultores y asesores con los cuales ofrecen extraordinarias oportunidades para la legitimación y difusión del nuevo paradigma educativo, a partir del cual se reforman de manera drástica las relaciones entre educación, sociedad y Estado, colocando a los sistemas educativos de cara a los postulados del discurso del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación.

Con la incorporación de nuevas interpretaciones de la educación y de los sistemas educativos en general, se transforman los términos de sus problemas y sus esquemas de solución, generando a su vez estados de opinión favorables a determinados tipos de actuación sobre la educación, la escuela, el maestro y su formación, a la vez que problematiza otros que no están acordes con el mismo. Justamente, enmarcado por estas condiciones se configura la necesidad de un nuevo maestro con habilidades renovadas, que le permita liberarse de su innegable situación de crisis, al tiempo que lleva a la educación a la máxima expresión de la calidad.

Así, se puede ver que el maestro se constituye en uno de los principales focos de acción de las políticas educativas tanto de orden nacional como internacional, pues se presupone que al no contar con una adecuada formación, su situación estaría repercutiendo en los resultados obtenidos a nivel general en los sistemas educativos y en la calidad de la educación. En este sentido, las reformas educativas focalizan muchas de sus estrategias al denominado factor docente, una manera de objetivizar al maestro en las políticas educativas, en tanto protagonista del cambio educativo y receptor constante de prácticas de capacitación y medición. Paralelamente, las reformas legitiman y son legitimadas por la monopolización del discurso del malestar o crisis docente, a partir del cual se diagnostica el problema del maestro y de su formación en términos de deficiencias y carencias de los procesos.

Cabra y Marín (2015) mencionan que a partir de estos diagnósticos, la profesionalización se dibuja como una categoría desde la cual es posible pensar la formación de los maestros, panorama en el cual la investigación y la innovación se incorporaron en dicha formación, asociadas a las políticas de profesionalización docente. Según las autoras, el enfoque de esta formación deja de ocuparse de las prácticas de enseñanza y la ejercitación en el saber hacer, y comienza a hacer énfasis en la función docente, la centralidad del aprendizaje y el auge de los entornos virtuales, además de comenzar a instalarse en tareas investigativas destinadas a producir conocimiento pedagógico y con él transformaciones en el aula y la escuela. Así, pareciera que se está fortaleciendo la idea de un maestro-investigador, no tanto porque asuma una posición crítica y analítica frente a su quehacer como porque está sumergiéndose paulatinamente en los mecanismos de producción científica de las universidades y del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación del país.

A continuación, se da paso a la exposición de las claves desde las cuales se interpreta el maestro y su formación, a partir de la categoría profesionalización y los artículos situados en el presente apartado, dichas claves son: *malestar docente*, *función docente*, *competencias*, *profesionalización* y *nuevas tecnologías*.

2.2.1 De la monopolización del discurso al Docente Exitoso.

La gradual *monopolización del discurso* (Laval, 2003) relacionada con el problema de los maestros y reconocida de manera extendida como el *malestar docente* o *la crisis de la profesión docente*, ha permitido la incorporación de nuevas interpretaciones de las dificultades, las necesidades y las carencias de los maestros, discurso que induce comportamientos y rescribe actitudes. Entonces, el discurso es el primer paso, para modificar los términos de sus problemas y sus esquemas de solución.

Estudios como los de Saavedra y Saavedra (2015), Barragán (2011) y Santana y Bogoya (2007) ponen en evidencia una situación de crisis y malestar de identidad del profesorado, problemática que lleva a que no exista claridad sobre aquello que lo identifica y, en consecuencia, su papel se desdibuja cada vez más. Adicionalmente, es evidente que tanto el saber como la práctica pedagógica de los docentes, no cumple las expectativas de los diferentes agentes educativos ni de la sociedad en general, caracterizada por la constante transformación y su condición efímera. El meollo de la crisis parece residir en las maneras tradicionales de formación y capacitación ineficiente, que requerirían reformas sustanciales de forma y de fondo.

Otros autores como Álvarez (2010), Quiceno (2010), Torres (2004) y Martínez (2010), aunque ponen en evidencia un acontecimiento que da cuenta de un cambio histórico en la manera como se ha entendido la profesión docente, ciertamente no lo hacen desde el lenguaje generalizado de los desafíos o de los retos a muerte que parecen prefigurar, en el lenguaje común, su horizonte estratégico. Álvarez (2010) menciona cómo la misma legislación colombiana ha establecido unas condiciones para la desprofesionalización, aun cuando su intención explícita es precisamente todo lo contrario, pues el decreto 1278 de 2002 habla de una profesionalización docente al tiempo que afirma que un profesional de la educación puede tener cualquier otra profesión. Así, aunque la norma no produce el acontecimiento como tal, sí se constituye en condición de posibilidad para se den cambios en los imaginarios sociales que faciliten estas transformaciones, no en vano los profesionales no formados en docencia están ingresando de manera masiva a laborar en la educación pública. Obviamente también están ocurriendo otros cambios en otras esferas de lo contemporáneo, que sirven de condición de posibilidad a la desprofesionalización y que a la vez que son legitimadas legitiman la reforma educativa. Frente a este panorama muchas preguntas de

la pedagogía y sus relaciones con la formación particular de estos nuevos profesionales de la educación empiezan a ser problemáticas pues pareciera que empiezan a perder vigencia y pertinencia, una vez más se pone en evidencia que la formación de maestros es un asunto político.

Torres (2004) hace una crítica a la lógica de los listados, que emergen como resultado de la denuncia a viva voz de ciertas incapacidades en los maestros, un largo listado de competencias deseadas del perfil ideal del docente en los que destaca su simplismo respecto del cambio educativo que subyace a menudo dichos listados, su pretendida validez universal, así como el hecho de que se limitan a describir un conjunto de características deseables, pero no proveen los elementos que ayuden a definir cómo construir esas características en situaciones concretas.

Martínez (2010) aprovecha la situación de dilución del maestro como una posibilidad para la afirmación genuina del maestro, ya que al no haber rostros con los que identificarlo y que además remiten a aquello que es inmutable, se pueden distinguir otros caminos para liberarlo de las trampas de la sujeción. Las lecturas del maestro en la contemporaneidad deberían estar asociadas más bien a nociones como la de devenir, forma vacía, contingencia y configuración pues soportan transformaciones y la ruptura de un orden simbólico, normativo y cultural. Menciona el autor que la racionalidad del cambio educativo pone en relación fuerzas y tensiones que configuran al maestro en nuevos campos de formación, de profesionalización, regulación social, producción de saber y despliegue de subjetividad.

Quiceno (2010) se refiere a la crisis de la docencia como una crisis técnica y de las tecnologías, en donde la crisis implica dejar de ser un alguien determinado o con una identidad marcada, por lo tanto, se refiere a la emergencia de un nuevo sujeto que ha de encargarse de la educación. Este sujeto ya no es ni el maestro de escuela ni el docente, los cuales tienen características y lugares de emergencia diferentes, se trata de un sujeto que viene de las

profesiones, profesión entendida como una actitud mental de saber pensar, actuar y ser, respecto de los conocimientos. Precisamente esa sería la nueva identidad del educador, sea maestro de escuela o docente: ser profesional. El profesional se forma en la experiencia a partir de un saber, un saber hacer y un saber ser, que tiene como única identidad la relación con el mundo y la organización, es decir, puede funcionar en una institución educativa, en un banco o en una agencia. Este nuevo sujeto es conocido con el nombre de formador, orientador y acompañante, y sus funciones son las de operacionalizar estrategias, definir dispositivos, construir planes de acción, definir series y gestionar potencialidades, por lo cual la educación deja de ser estar encerrada en un espacio institucionalizado como la escuela, para diluirse en todos los ámbitos de la sociedad. Sintetiza el autor de manera clara que el maestro de escuela educa niños, el docente, adultos y el formador será un cualquiera, venga de donde venga, por lo tanto, el maestro de escuela era un ser especial, el docente a pesar de no ser único provenía de la educación, sin embargo, el formador no proviene de la educación, no se dirige a los niños o adultos, emerge de la profesión y a ella va.

Este panorama prepara el terreno para que nuevas formas de intervención sean aceptadas y hasta demandadas por los mismos maestros, llegando a plantearse la definición de un nuevo “perfil docente”, basado en prácticas de capacitación, programas de reciclaje, estímulos profesionales, introducción de material, uso de técnicas metacognitivas, desarrollo de competencias investigativas y la utilización de las nuevas tecnologías que faciliten su labor.

Dentro de estas nuevas competencias deseadas para el maestro ideal, hay unas que revisten total importancia en la búsqueda de la profesionalización del maestro, entendido en los términos de Martínez (2010), como un imperativo estratégico que se incorpora progresivamente a las formas de pensar y de hablar sobre los maestros y es, además uno de los elementos fuertes de la legislación educativa actual en América Latina. Estas competencias vinculadas a su profesionalidad son según

Rodríguez, (2009) la capacidad organizativa, el trabajo en equipo, la participación en la resolución de conflictos, la adecuada canalización del lenguaje no verbal en las situaciones de aula. Estas competencias juntas, complementando unas a las otras, harían parte de la actitud mental de saber pensar, actuar y ser, respecto a los conocimientos, característicos de la identidad del nuevo sujeto de la educación y fundamentales en el dominio de cualquier situación de modo que implique control y permanencia en la acción.

Adicional a las competencias anteriormente enunciadas, las cuales se pueden ubicar en el plano de lo exterior al maestro, de los otros y lo otro (estudiantes, padres, otros maestros, la norma) se visibilizan otras competencias que ponen en relación al maestro con su interior, es decir, posibilitan ciertas formas de leerse, de pensarse, de movilizarse, de transformarse; de ahí que empiezan a ser totalmente pertinentes capacidades como la reflexión, la autoformación, la automejora y la autoobservación (Vásquez- Alonso y Rodríguez, 2014; Romero, 2009). Tales prácticas tienen un efecto dual en el maestro, por un lado lo constituyen en ejecutor y por otro, en objeto, la finalidad de su auge pareciera estar relacionado con la necesidad de que el maestro hoy más que nunca se haga cargo de sí mismo, es decir, se constituya como empresario de sí, responsable y garante de su formación, por lo cual busque por todos los medios cumplir con esa exigencia que se le hace desde todos los escenarios posibles. A propósito, Pulido (2009) menciona que el sujeto adquiere dos lugares: “el de productor y el de consumidor, pues produce unos ingresos que le permiten formarse, comprar, darse gusto, proveerse, adquirir un estatus, llevar un estilo de vida; es decir, ser consumidor”.

Para llevar a cabo estas prácticas sobre sí mismo al maestro se le proponen herramientas como la escritura de diarios de campo, llevar registros de observaciones diarias y adelantar investigaciones en el aula, las cuales tienen la intencionalidad de que el docente reflexione sobre

la forma en que está orientando la clase y que compare si las actividades que desarrolla concuerdan con su planeación. A través de esta ejercicios los docentes, de manera consciente, regulan – modifican, refinan, mejoran– aquellos elementos de la planeación de la clase que no están funcionando de la forma deseada. Vásquez y Rodríguez (2014) mencionan que el perfeccionamiento de las habilidades metacognitivas en el desarrollo profesional de los futuros docentes es una forma de mejorar la calidad de la educación y de lograr la formación de profesores exitosos.

Por consiguiente, un docente exitoso es un maestro incorporado a la política del conocimiento especializado y del desarrollo tecnológico en general, a propósito de las características que diferenciarían este docente, autores como Barragán (2011), Vásquez y Rodríguez (2014), Moreno (2014), Sanabria et al (2014), Acuña (2007), Díaz (2010) y Romero (2009) mencionan entre las principales que un buen docente requiere distintos conocimientos y habilidades, formar ciudadanos socialmente responsables, ser un buen investigador y un buen gestor, saber cuándo evolucionar críticamente ante los nuevos requerimientos sociales, comprender la cibercultura, apropiar los instrumentos, actividades y materiales para preparar sus clases, dominar simultáneamente la materia científica de la enseñanza y las herramientas didácticas necesarias para su enseñanza, enfatizar en la metacognición sobre su práctica pedagógica, incorporar la tecnología, identificar dificultades de aprendizaje en los estudiantes y reconocer las diferencias individuales de los mismos, concebir la evaluación como un proceso formativo para retroalimentar y mejorar el establecimiento de sus estrategias pedagógicas.

2.3 Entre maestros: La configuración del sujeto colectivo

En el apartado anterior se ponía en evidencia la apuesta de la normatividad colombiana en materia de formación de maestros, es decir, programas que buscan prioritariamente instruir al

maestro para que en la mediación curricular obedezca acriticamente e introduzca los arreglos y las decisiones preestablecidas y dictadas desde los organismos internacionales que diseñan las macropolíticas. En este contexto, ha emergido una alternativa a dichos procesos y lógicas de formación impuestos, alternativa movilizadora por los maestros y para los maestros desde la cual se han construido otros modos de ser y de estar que, a la vez que amplían la mirada que tienen de ellos mismos, se constituyen en espacios de formación legitimados por las propias comunidades y por sus lógicas particulares.

Dicho lo anterior, es posible afirmar que las redes y las colectividades de maestros emergen como lugar de análisis necesario a la hora de intentar comprender la formación del maestro contemporáneo y, en el caso particular de esta investigación, se consoliden como una categoría, cuyo campo de legitimación es precisamente el de la investigación educativa. Según Martínez (2004), estas modalidades de organización vienen agenciándose hace más de dos décadas, siendo el Movimiento Pedagógico uno de los referentes más importantes de las formas emergentes de colectivización y de organización pedagógica de los educadores para su constitución como sujeto colectivo. Pareciera que otros antecedentes de las redes se ubican en el lugar de la norma, específicamente, con la Ley General de Educación de 1994 desde la cual se legitimó algunas iniciativas de participación existentes y animó la conformación de otras, como los comités estudiantiles, los consejos académicos, el desarrollo de proyectos pedagógicos transversales que convocaron al encuentro de maestros por áreas y permitieron hacer un acercamiento a la superación de currículos homogéneos.

Igualmente el hecho de que los programas de formación de maestros siempre fueran pensados desde afuera de la práctica educativa y pedagógica, obligó a impulsar propuestas alternativas de colectivos y redes de maestros organizados, que de manera autogestionaria o

impulsados por organizaciones educativas o universidades brindaran otras lógicas de formación. Finalmente, los procesos de acreditación de las Escuelas Normales y los proyectos originados a partir del apoyo a innovaciones por parte del MEN aparecen como antecedentes y hechos potencialmente importantes a la consolidación del fenómeno de las redes y las colectividades de maestros.

Ahora bien, no toda organización de maestros se eleva a la categoría de colectivos o redes pedagógicas, ante la banalización y cooptación de estas formas organizacionales por discursos políticos y politizantes, Martínez (2005) tiene la precaución de caracterizar las redes partiendo de esas experiencias gestadas del Movimiento Pedagógico y pensadas como contraconductas. Estos colectivos de maestros se caracterizan porque el interés colectivo es educativo y pedagógico, realizan acciones colectivas conectadas con su trabajo individual, han definido modos y momentos de interacción y estrategias de comunicación y circulación de saberes, sus integrantes se asumen como productores de saber pedagógico, y por lo tanto, como actores de cambio pedagógico y sociopolítico, su constitución es autogestionaria y su organización no se define por algún fin específicos, además se establecen interacciones e interrelaciones colaborativas, buscando conectarse, entre ellos mismos y establecer interacción –en red-, por esta razón el saber se construye desde la pluralidad, siendo en sí mismos comunidades de saber, sostenidos por la afición y el deseo de producir saber pedagógico, político, educativo y social. La permanencia de la colectividad en el tiempo está determinada por sus integrantes, quienes reconfiguran sus subjetividades individuales y colectivas, los desplazamientos del sujeto suceden en las propias subjetividades, en sus prácticas, en el aula, en su entorno local, regional, nacional, existe total libertad de sus integrantes para ingresar, permanecer, retirarse pues no se rigen por parámetros de la epistemología, de las instituciones, de la formalidad o de la oficialidad.

Además de las redes y colectivos constituidas solamente por maestros, podrían distinguirse otras organizaciones que involucran también a estudiantes, padres de familia y comunidad en general, teniendo en cuenta que la acción pedagógica es por excelencia una relación de alteridad, una relación con el otro, basada en la responsabilidad y en la hospitalidad (Ortega, 2006). Quizás por esta razón, basta una mirada rápida a nuestra labor para situarla en función de la relación con nuestros estudiantes, a quienes insertamos en las lógicas de la vida en común como si fueran esos recién llegados a un mundo viejo que les antecede.

Entonces el maestro, mejor denominado por González y Aguilera (2013) como educador, va más allá de la escuela y se inserta en las comunidades, siendo consciente de su momento histórico y de su hacer con los otros con quienes adquiere una responsabilidad política y social, no sólo cognitiva. El maestro moviliza procesos y proyectos que trasgreden los muros de la escuela y lo hace gracias a que aún en estos espacios no deja de adelantar esa acción pedagógica mencionada por Ortega (2006), aquí el maestro hace parte de un sujeto colectivo, se transforma, se piensa y se cuestiona como integrante dinamizador y gestor.

Al respecto, Bautista *et al* (2007) menciona que en este tipo de colectivos educativos, que se fundamentan en la escuela como un territorio de transformación cultural, la responsabilidad de rehacer las relaciones entre conocimiento, cultura y ciudadanía recae en el maestro. Luego, la práctica del maestro es fundamentalmente cultural, lo cual implica involucrarse en los rumbos sociales para sus grupos escolares, los imaginarios que desde sus relaciones con el conocimiento se promuevan sobre lo que somos, la configuración de espacios para pensar lo que queremos ser como colectivo, las formas en que los sujetos definen su diarios existir, las formas en que construyen sus proyectos de vida, los modos como imaginan sus espacios afectivos, familiares y comunitarios, las maneras en que se posicionan frente a las relaciones de poder que los constituyen,

el carácter que asignan a sus acciones sociales, en últimas, las formas como se piensan en sus relaciones con los otros, con el entorno y consigo mismo. Ciertamente se hace referencia a un maestro como sujeto colectivo.

Sin restar importancia a este tipo de colectividades, pues también se manifiestan como espacios de subjetivación, formación, resignificación, reconfiguración y recreación para el maestro, lo que propone a continuación es enfatizar en las redes y colectivos pedagógicos, la intención es orientar las reflexiones de la configuración del maestro en el lado de las relaciones con otros, específicamente con otros maestros, aquellos desde los cuales se reconoce como referente y como territorio constituyente ya no sólo en su condición de individualidad sino además de colectividad. Por ejemplo, en relación con la investigación es posible afirmar que el maestro investigador aparece y se consolida como una alternativa al docente individualizado, dividido y fragmentado, porque la investigación misma ha gestado el reconocimiento entre maestros como pares académicos y ha hecho que tal reconocimiento redunde en la construcción de diversas formas para comunicarse, conectarse y legitimarse. Por supuesto, la investigación es sólo uno de los muchos pretextos del maestro para encontrarse con otros como él, pues son diversos los intereses pedagógicos que pueden hacer que los maestros establezcan organizaciones colectivas, eso sí todas vertebrales a la configuración de una subjetividad que se caracteriza por ser compleja e inacabada, con participación en lo político, lo ético, lo estético, en las relaciones heterogéneas y diversas con el conocimiento, el saber, la innovación y la investigación educativa y pedagógica.

A continuación, la descripción de los elementos más relevantes a la hora de pensar la configuración del maestro contemporáneo desde la categoría redes, a partir de los hallazgos en el campo de la investigación educativa colombiana.

2.3.1 Mirada y expresiones de lo colectivo.

Martínez (2004) menciona que el concepto de redes pedagógicas surge en Colombia para referirse a grupos de maestros que se reúnen para reflexionar sobre su papel, sus alcances y sus realidades con la finalidad de interpretarlas y reconstruirlas. Estos grupos pueden ser convocados por una temática específica, un área de conocimiento, la problemática de una zona o un programa específico. Sin importar el tipo de iniciativa que reúna a los maestros, su como común denominador es la construcción de una propia dinámica de desarrollo, un plan interno de trabajo y la búsqueda de mecanismos de interconexión con otros maestros.

Debido a su dinámica horizontal, el trabajo en redes suele definirse desde la condición de intersubjetividad, luego, no se impone una noción de maestro, de pedagogía, de escuela o de enseñanza, todo es resultado de la construcción de vínculos entre colegas, con el campo conceptual de la pedagogía, con lo público, con la ciencia, con el arte. En esta línea, Bautista *et al* (2007), entiende la colectividad como un espacio de subjetivación para el maestro, pues es allí donde se redefine su práctica, se resignifican sus lazos comunitarios, se reconfiguran sus compromisos culturales, se recrean las utopías que movilizan su acción. Además, esta condición colectiva fortalece procesos de socialización que articularán unas determinadas formas de ser y estrategias para enfrentarse a los problemas de la escuela y posibilidades de compartir ideales y metas.

En un sentido más amplio, Vargas (2007) y Martínez (2004) reconocen las redes y colectividades como un fenómeno y objeto social y cultural en el que interactúa diversidad de elementos del sistema educativo. Asimismo, favorece la creación de tejido social en las interacciones que permite, además de la creación de nuevos imaginarios y modos de actuación y proporciona dispositivos potenciadores de participación de los actores educativos e intervención

en la toma de decisiones de lo público. En este caso, las redes propician las relaciones no directivas, constitutivas de un movimiento social.

La emergencia de redes y colectivos en Colombia se relaciona con tres situaciones que una vez más pueden dar cuenta de la configuración de subjetividades del maestro contemporáneo. La primera como resultado del agotamiento de los modelos de capacitación externa impuestos a los maestros, pensados por otros sujetos y para unos intereses ajenos a los de los propios maestros, en este sentido, son las mismas comunidades de saber las que legitiman la formación continua de sus maestros. La segunda como una necesidad de los mismos maestros, por generar espacios propios que permitieran reflexionar, auto cuestionarse y crear sus propias miradas de sí y del otro. La tercera como una forma de expresión colectiva posibilitadora de la creación de vínculos y contactos intelectuales y afectivos, dinamizadores de relaciones y creadores de intersubjetividad. Son experiencias que van más allá de organizaciones vistas como mecanismos para la mejora de la docencia o de grupo que atienden fines predeterminados, se apuesta más bien a formas de nucleamiento colectivo como constituyente de sujetos y saberes que agencian movilización y movimiento pedagógico y cultural y no redes para acciones funcionales a fines impuestos.

De acuerdo a lo anterior, es diverso el panorama de expresiones del movimiento colectivo de los maestros. Rodríguez y Echeverri (2013) aluden al termino equipo docente, Vargas (2007) desarrolla su propuesta de los colectivos educativos alrededor de la noción experiencia pedagógica, Martínez (2006), menciona que tales experiencias pedagógicas se materializan en proyectos educativos y pedagógicos alternativos, además de otras estrategias de trabajo grupal entre las que vale la pena resaltar los conversatorios, tertulias, talleres, carnavales, entre otros, los cuales actúan como dispositivos de transformación porque se convierten en dinamizadores de la acción colectiva entre los maestros de una o varias instituciones y en mecanismos para establecer conexiones más

próximas con las comunidades educativas. Finalmente, Lorenzo (2005) hace mención de la expedición pedagógica como otra de esas expresiones de la condición colectiva del maestro, entendida como una movilización social de carácter pedagógico que tiene como objetivo central explorar, reconocer y potenciar la riqueza y diversidad de modos de hacer escuela, ser maestro y construir comunidad educativa, a través de viajes y encuentros, en los que participan maestros, investigadores, docentes, padres de familia, estudiantes, autoridades educativas, comunidades y organizaciones sociales.

2.3.2 La mirada del maestro y su formación.

Como una alternativa a los procesos de mejora propuestos por los sistemas educativos funcionales en el marco de las políticas educativas, formuladas tanto por agencias internacionales como nacionales de la educación, las redes y los colectivos trascienden la mirada que hacen sobre el maestro y consonancia con ella, proponen nuevas dimensiones y lógicas para su formación.

En este sentido, desde la emergencia del Movimiento Pedagógico se ha venido luchando por consolidar la imagen de un maestro intelectual, un sujeto de saber, un maestro investigador, totalmente diferente al que se proponía desde las apuestas legislativas educativas. Lorenzo (2005) por ejemplo se refiere al paso del maestro plano al maestro saltarín y fugaz a partir de una analogía con el modelo atómico de Bohr: en la medida en que el maestro se aleje del centro y dependiendo del rol que desempeñe, los maestros de la periferia, del límite o borde fácilmente pueden falsear, escapar o fugarse del sistema, dichos saltos de nivel o fugas temporales del sistema están mediados por las cosmogonías, concepciones, teorías, paradigmas, deseos y aspiraciones de los actores individuales o colectivos. Las relaciones con otras periferias permiten generar espacios nuevos de reflexión y acción que a manera de redes de comunicación establecen escenarios con nuevas identidades.

El mismo autor, afirma que el maestro es ontológicamente un sujeto estético, ético y político, llamado a realizarse en la autonomía y la libertad, para convertirse en un actor social con capacidad de autotransformación. El maestro del borde rompe el paradigma epistemológico convencional de sujeto-objeto, porque él mismo se constituye en sujeto y objeto de saber; constituye una doble condición cuando toma distancia para mirarse a sí mismo y reconocerse en los rostros de los otros. Se potencia como actor en lo colectivo e institucional al fortalecer los procesos comunitarios, lo que le permite, en contexto, valorar y exaltar su cultura, región y tierra.

Precisamente en este contexto, el maestro deja de ser un sujeto individual para pensarse como un sujeto colectivo Bautista *et al* (2007), que comparte búsquedas, que discute hallazgos, que refiere dificultades en un espacio común a otros, es decir, un maestro que construye comunidad académica. Por su condición de sujeto se realiza con los otros en escenarios específicos, es un sujeto de acción y al reconocerse a sí mismo, se impulsa como actor social.

En coherencia con esa mirada sobre el maestros, sus procesos formativos cambian de perspectiva, se amplían, se complejizan. Los estudios de Martínez (2004), Martínez (2005), Martínez (2006) y Rodríguez y Echeverri (2013) reconocen la importancia de las redes como espacios que permiten la formación de diferentes dimensiones del maestro. Desde estrategias de formación permanente hasta espacios de potencialización política, la diversidad de expresiones de lo colectivo tanto en la formación inicial como en la permanente, ofrecen a los maestros otras formas de existir.

Como primera instancia, se visibiliza la importancia política de los grupos de maestros para la formación y potencialización de sus integrantes, así, el maestro se configura como sujeto político en compañía de otros que como él sueñan, tienen historias, deseos, esperanzas y temores. De este tipo de experiencias da cuenta la investigación de la profesora Martínez (2004), (2005) (2006), al

plantear que las redes y colectivos de maestros están configurando al maestro como sujeto político, es decir, en capacidad de adelantar acciones políticas, construyendo saberes y sujetos autónomos, formulando y desarrollando proyectos, prácticas y experiencias alternativas, constituyente de sus acciones y de sí mismo, con voluntad y decisión para intervenir en decisiones sobre lo educativo y sobre la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: institución, contexto local, regional o nacional y capaces de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza la de potenciar subjetividades políticas.

En el desarrollo de experiencias pedagógicas “de límite o de frontera” producidas por grupos de maestros, se suscitan cambios en estos sujetos, resultado de sus reflexiones sobre tales experiencias, las cuales redundan en modos de agenciamiento político. La autora moviliza su tesis en la mirada subjetiva y constituyente de la política, lo que permite acercarla al sujeto y legitimarlo como productor de la misma, además de configurar las experiencias como territorio agenciante de lo político.

En segunda instancia, pero sin perder relación con el punto desarrollado anteriormente, las experiencias de los colectivos de maestros actúan como espacios de construcción y contrastación subjetiva porque se provoca y sucede una doble mirada al maestro: a su mismidad, cuando se ve en el otro que es su par, y a su devenir como sujeto. Además, las acciones e interacciones que emergen de las experiencias, animan la resignificación de algunas prácticas pedagógicas y generan otras maneras de ejercerlas, en este sentido, pueden leerse como expresiones de resistencia crítica desde las que es posible luchar contra los poderes impuestos, no sólo en forma discursiva sino con acciones alternativas concretas.

En tercera instancia, las redes o colectivos maestros se constituyen en estrategia de formación permanente, porque en colectivo se rompe la lógica piramidal y jerárquica reinante los

programas de formación tradicionales. Esto es posible porque los participantes se convierten al mismo tiempo en protagonistas, autores y corresponsables de su propio proceso de cualificación. Asimismo, los resultados obtenidos de la reflexión sobre la práctica pedagógica, emergida en el marco de experiencias de grupos de maestros, se revierten en la cualificación de los procesos educativos y pedagógicos que realizan, cualificación legitimada y validada por la misma comunidad de saber.

2.3.3 Apropriación de la pedagogía.

Con la emergencia de las redes en Colombia, se han consolidado, enriquecido y diversificado las miradas de la pedagogía, de acuerdo con las expresiones que la han convocado, los intereses de sus participantes y las mismas condiciones sociales, políticas y geográficas que han enmarcado el funcionamiento de las experiencias pedagógicas y los grupos de maestros. Al respecto, Rodríguez y Echeverri (2013), presentan en su investigación la necesidad de formar un sujeto colectivo conocido como equipo docente, funcional en el marco de las escuelas normales del departamento de Antioquia. Precisamente, la propuesta es conocer los niveles de desarrollo y existencia de equipos docentes en estas instituciones, las cuales estarían en capacidad de acumular saber pedagógico, recontextualizarlo y apropiarlo a las experiencias y experimentaciones en las escuelas superiores. Mediante los campos aplicados, el equipo docente reflexiona, evalúa, autocorrigiendo, reúne y difunde las contribuciones de los núcleos en torno a las acciones, teoría, nociones y conceptos como directrices formativas encaminadas a la formación de maestros. Comprender las formas y modos en que la experiencia del maestro se organiza, regula, valida y se refleja es un punto fundamental al momento de construir un espacio capaz de alojar manifestaciones pedagógicas. Principalmente, lo que se busca es retomar la experiencia como

espacio productor de sentidos y significados que conjugado con otros elementos configura la práctica pedagógica.

De manera semejante, el estudio de Lorenzo (2005) retoma las reflexiones de maestros expedicionarios del Sendero Normales del Departamento del Tolima, manifestando el innegable papel que tienen las Escuelas Normales en la producción de saber pedagógico y la autogestión de procesos investigativos, asumiéndose como una conciencia colectiva comprometida con el desarrollo de nuevas lógicas de pensar y actuar lo humano y lo social.

Martínez (2006), menciona que la experiencia es, en sí misma, saber pedagógico producido en un territorio, es decir, geopedagogía hecha saber que puede ser compartido, extendido, comparado y relocalizado en otro territorio, no replicado, porque siempre habrá que preservar las singularidades necesarias. Por eso la experiencia pedagógica se distancia de las llamadas innovaciones educativas y de las experiencias significativas que buscan repetirse masivamente en contextos totalmente disímiles, como si los sujetos y los territorios fuesen idénticos. A propósito de esas diversas construcciones de la pedagogía en el territorio colombiano, la investigación de Lorenzo (2005) resalta los resultados de la Expedición Pedagógica como instrumento que ha permitido visibilizar y redimensionar las formas no sólo de hacer pedagogía, sino además de ser maestro, estudiante y político, de hacer escuela y comunidad.

3. CAPÍTULO TRES

PROFESIONALIZACIÓN

El rol del maestro es muy importante en la sociedad ya que, él puede lograr que el futuro de niños, niñas y jóvenes sea diferente, si es un maestro competente, que se actualiza permanentemente, que conoce y utiliza la tecnología, que conoce las necesidades de su comunidad. Él es capital humano y a su vez formador del capital humano: un bien para las empresas, la comunidad y el país. (Editorial, s.f. Ruta Maestra)

El maestro es el protagonista del escenario educativo actual, quizá más que los estudiantes, a pesar que estos últimos son el objetivo explícito de la educación y de las prácticas de enseñanza o, más bien de aprendizaje, evidenciadas tanto en la normatividad como en el discurso menos legal. En este sentido, somos testigos de la emergencia de un volumen prominente de estrategias y ofertas de todo tipo, que asumen al maestro como sujeto y al mismo tiempo como objeto de sus discursos, prácticas, tecnologías, enunciados y saberes, materializadas por ejemplo en el sistema de formación y desarrollo profesional de educadores planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012) y sus programas de formación para docentes en servicio⁹, el despliegue de distintas organizaciones comprometidas con la priorización de la educación como garante del perfeccionamiento del capital humano¹⁰ (entre ellas están la Fundación Carolina, Compartir y Santillana), así como la promoción y difusión de premios e incentivos de toda índole para fomentar prácticas en los maestros del siglo XXI acordes a las exigencias de estos tiempos y que mejoren el

⁹ Los programas de formación para los docentes en servicio que adelanta el Ministerio de Educación Nacional son: Fortalecimiento de la gestión educativa en directivos docentes y equipos de gestión, didáctica en competencias básicas, uso de medios y nuevas tecnologías en la escuela, atención a poblaciones especiales, bilingüismo, fortalecimiento de la transversalidad en la educación y la intersectorialidad entre el sistema educativo, el mundo laboral y la ciudadanía (MEN, 2005, junio-julio)

¹⁰ El capital humano asume que la productividad no sólo se incrementa por factores asociados al capital mismo sino especialmente por las inversiones que las personas hacen sobre sí mismas, de tal manera que se constituyen en agentes humanos definidos por el aprendizaje acumulado y la aptitud para aplicar este aprendizaje a diversas situaciones dentro y fuera del lugar de trabajo tradicional. En este sentido, los trabajadores se forman en capital humano a partir de la relación con la educación y de la inversión en conocimientos y competencias a lo largo de toda su vida. De este aspecto se profundizará en el siguiente apartado de presente capítulo.

aprendizaje y la formación de competencias en los estudiantes, incidiendo a su vez en la tan anhelada, pero a veces utópica, calidad educativa. También hacen parte de esta oleada de prácticas y discursos, aquellos programas de formación que pueden o no llevar a una titulación, encaminados a la actualización de conocimientos, técnicas, métodos y estrategias en torno a los nuevos problemas de la educación, de este escenario hacen parte las especializaciones, maestrías y, de manera especial, los diplomados y PFPD¹¹ que han ganado auge por funcionar bajo la modalidad de educación virtual. Así mismo, se encuentran las formas de trabajo colectivo tanto aquellas promovidas por las instituciones del estado como otras que emergen del interés y deseo de los propios maestros, tales como las redes y las comunidades de práctica y aprendizaje.

¿Qué tienen en común estas estrategias cuyo principal objetivo es la formación del maestro contemporáneo?, en la respuesta a tal interrogante reside la cuestión que convoca las problematizaciones del presente capítulo, es decir, *la profesionalización del maestro*. Así las cosas, la profesionalización es invitada al debate público, a las disertaciones de los expertos, a las publicaciones de agremiaciones sindicales, a la política intersectorial, a los lineamientos formativos de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales, pues ya sea para ser elogiada o criticada lo cierto es que se trata de un discurso fuertemente arraigado en la agenda educativa contemporánea.

La profesionalización se configura en campo caracterizado por las tensiones y confrontaciones de diversos escenarios donde converge el poder, en el cual se tejen relaciones, acciones y propuestas para intervenir, modificar y afectar la configuración del maestro,

¹¹ Los Programas de Formación Permanente de Docentes PFPD, son una estrategia de formación, en la que los docentes desarrollan actividades de actualización académica, experiencias de innovación y trabajan elementos de investigación educativa, en el marco de las líneas de investigación que ofrecen las entidades autorizadas para ello.

caracterizado también por la proliferación de literatura a propósito de la crisis de la identidad del profesorado, las competencias del profesional en educación, la calidad de la educación, el maestro competente y el capital humano, a partir de este campo se legitiman estados de opinión favorables a determinados tipos de actuación no sólo sobre el maestro y su formación sino además de la educación y la escuela, al tiempo que se problematizan otros que no están acordes con el mismo. De ahí que se afirme que la monopolización del discurso (Laval, 2003, p. 17) por parte de la lógica del mercado y las demandas de la economía han permitido la incorporación de nuevas interpretaciones de la realidad educativa, incluyendo la formación de maestros, y ha modificado su problemas y sus esquemas de solución.

En este escenario, la formación y el ejercicio del maestro contemporáneo se problematiza en clave de competencias, desempeños, índices de calidad y satisfacción de necesidades de aprendizaje, las cuales se traducen en las pruebas estandarizadas a las que son sometidos los estudiantes y, que por ende, son útiles para medir la efectividad de la práctica del maestro; bajo esta dinámica se presupone una idealizada unidireccionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, obviando la diversidad de condiciones, ambientes y ritmos, no sólo de las instituciones sino además de cada individuo en formación. A partir de la evaluación se miden los resultados, lo que hace posible clasificar, categorizar, determinar promedios, fijar normas, en definitiva se proyecta un orden artificial que define dos valores opuestos del bien y del mal: la escuela buena y mala, el maestro eficaz e ineficaz, la educación catalogada de baja calidad reside en los individuos que la hacen posible, los buenos resultados no se logran por la mera adopción de nuevos gestos técnicos o el aumento de reformas, sino porque las personas se asumen como clave del éxito de los mismos, son ellos los que deben trabajar en su perfeccionamiento y comprometerse con los métodos de redención. Desde esta lógica, se elabora una lectura negativa de la práctica del

maestro, cuya única causa pareciera residir en una formación tradicional y obsoleta para los avances y desarrollos requeridos en estos tiempos.

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

El malestar generalizado por la profesión docente, incluso manifestada y validada por los mismos maestros, estaría legitimando la incorporación del discurso de profesionalización y sus prácticas asociadas, entendida muchas veces como la capacitación en temas que hoy por hoy se constituyen en nodales a la educación, tales como las nuevas tecnologías, el bilingüismo, la formación en competencias, la atención a diversidad de tipos de población, la incorporación de habilidades de investigación o el trabajo por proyectos, los cuales tienen importancia en el mejoramiento de la calidad de la educación. En este juego de enunciados y de paradójico rescate de la labor del maestro, pues se menciona clara y reiterativamente como la clave del éxito de las políticas educativas, emerge el nuevo perfil del docente, un listado selecto de las características y competencias que diferencian a un maestro profesional, valga decirlo un “docente del Siglo XXI”, de un maestro artesano, que ejerce su labor de una manera intuitiva, automática y poco reflexiva, en otras palabras, el maestro bueno del malo.

Este sujeto contemporáneo, el maestro de la innovación y la competitividad, está sometido a las lógicas la evaluación y los concursos por meritocracia, gracias a su sentido de compromiso y responsabilidad consigo mismo y con la función que está llamado a desempeñar, apropia de la mejor manera la evaluación como mecanismo de subjetivación, es decir, que interviene en las

relaciones que el sujeto establece consigo mismo llevándole al continuo perfeccionamiento, evidencia de ese sentido de responsabilidad y compromiso. Entonces esta forma del maestro contemporáneo se configura en capital humano, invierte en cuanto curso “se atraviesa por su camino” y que le permite llevar a cabo la función de formar competencias en sus estudiantes, aprende a incorporar la herramientas tecnológicas en sus clases, aprende una segunda lengua, aprende destrezas de la investigación, en últimas aprende que debe aprender a lo largo de toda su vida¹² si quiere estar a tono con las competencias que le miden anualmente en las múltiples evaluaciones a que es sometido directa e indirectamente. En este sentido, lo que mejor caracteriza al maestro del siglo XXI es el gran compromiso con su desarrollo profesional, que se configura en una tecnología de autogestión a partir de la cual el maestro se proyecta como un empresario de sí mismo.

Como campo de fuerzas, tácticas y estrategias, la profesionalización es escenario de tensiones, las cuales parece importante ponerlas sobre la mesa, pues en ellas reside la posibilidad de encontrar heterogeneidad en un discurso que al parecer es uniforme. Así mismo estas tensiones permiten afirmar que la profesionalización es un campo tautológico, confuso, el cual se referencia a sí mismo, una y otra vez, pero que no sale del ciclo vicioso que vuelve siempre a los mismos enunciados de competencias, desempeños y calidad. Quizá indagando este carácter tautológico de la profesionalización, sea posible debilitar la legitimación natural de la cual goza hoy por hoy y entenderla en el juego y dinámica de las fuerzas del poder en la que se inserta, además se visibilicen

¹² El aprendizaje a lo largo de la vida emerge como una política mundial impulsada desde documentos y organizaciones internacionales (Reporte de Faure (1972), Informe Delors (1996), UNESCO, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, Organización de los Estados Iberoamericanos, OEI) que sitúa el aprendizaje más allá de las instituciones educativas, no confinado a un periodo específico de la vida y considera todos los contextos en los que los conviven las personas como familia, comunidad, trabajo, estudio, ocio. Pronostica un aprendizaje de la sociedad en la que todo el mundo pueda aprender de acuerdo a sus necesidades e interés individuales, en cualquier lugar y en cualquier momento de una manera flexible, libre y constructiva.

otras relaciones por ejemplo con la desprofesionalización, pues va en contravía de todo aquello que fundamenta en sentido estricto e histórico a las profesiones.

En este orden de ideas, a continuación se profundizará lo que hasta el momento se describió muy sucintamente, en cuatro apartados denominados de la siguiente manera: 1) **Relación malestar docente- profesionalización**, pone sobre la mesa algunos hallazgos en términos de condiciones de posibilidad del discurso de profesionalización, en el que parece tener especial relevancia el denominado malestar docente como elemento legitimador de la incursión de otros modos de interpretar tanto los problemas como los esquemas de solución de la formación y la práctica del maestro contemporáneo. En este apartado se hace un ejercicio de conceptualización de la profesionalización desde los documentos a partir del cual es posible afirmar que se trata de un campo en tensión, confrontación y, hasta tautológico. 2) **A propósito del maestro del siglo XXI**, discute que como resultado de la legitimación de unas prácticas de profesionalización se configura un nuevo perfil docente, asociado a calificativos como buen profesor, maestros del futuro, maestros competitivos, docentes de la innovación, entre otros. El nuevo y reciente papel protagónico del maestro en los asuntos que conciernen a la calidad de la educación, se relaciona con un acento general de las sociedades contemporáneas en el individuo, como clave de todos los procesos. 3) **Del desarrollo profesional y el capital humano**, despliega una descripción de las competencias profesionales de ese nuevo maestro, dentro de las cuales juega un papel decisivo su desarrollo profesional entendido como el compromiso personal que le permite al maestro mantenerse firme en el aprendizaje a lo largo de toda su vida y, en este sentido, configurarse como capital humano idóneo para formar a otros bajo la misma lógica y encaminado al mismo objetivo. En este sentido, en el tercer apartado se relacionan otros elementos como la evaluación por competencias y la lógica de la meritocracia. A partir del despliegue de hallazgos en los primeros

tres apartados, es posible construir y proponer un cuarto apartado que da cuenta de las tensiones evidenciadas en los documentos, algunas de ellas son la tensión entre un profesional de la educación pedagógico y otro caracterizado por la gestión educativa y los saberes de tipo administrativo, así como el tipo de formación requerida en estos tiempos para el maestro disputada entre una netamente académica y otra funcional en el marco de las competencias profesionales.

3.1 Relación malestar docente – profesionalización

La idea que se defiende en este apartado, relaciona dos elementos recurrentes en los hallazgos de la investigación, por un lado la manifestación de un malestar o crisis relacionado con el maestro y por otro, la irrefutable necesidad de incorporar unos cambios en su formación tanto inicial como continua para remediar las deficiencias evidenciadas por tal crisis. La denominada crisis docente se enmarca en una mayor, relativa a las diferentes formas de educación institucionalizada, especialmente la escuela, lo que a su vez se constituye en condición de posibilidad para la legitimación del discurso de profesionalización y sus prácticas de actualización, perfeccionamiento y desarrollo profesional.

Empecemos por aclarar estas relaciones. Se evidencia una tendencia generalizada de desesperanza, tanto a nivel internacional como nacional, regional y local, por la educación tradicional, académica y disciplinar asociada a prácticas reproductoras de una formación perteneciente al siglo pasado. El mismo escepticismo habita en la escuela, una institución que surge en la modernidad hacia el siglo XVII y se populariza en el XIX¹³, como resultado de una

¹³ La escuela como institución gestada en la modernidad se caracteriza por los siguientes elementos: 1) Surge como una institución controlada por el Estado, si bien es cierto en su emergencia confluye la reapropiación de prácticas pastorales (de comunidades laicas y religiosas) relacionadas con el gobierno y la conducción de los otros y de uno mismo. A partir de estos espacios, los sistemas disciplinarios se empezaron a extender y generalizar a otros espacios no religiosos. 2) Es una institución masificante e individualizante a la vez, resultado de la expansión de dispositivos disciplinarios. En este escenario de expansión de lo disciplinario, el panóptico de Betham emerge como un esquema

crisis de los dispositivos de gubernamentalidad disciplinar que la instituyeron y a partir de la cual se transita con mayor regularidad por formas de gobierno más económicas centradas en el individuo (que debe ocuparse de su conducción y gobierno), así aunque la disciplina puede lograr su fin tiene un costo en términos de energía y de gobierno, pues implica la incorporación, la asimilación y la apropiación de reglas exteriores al modo de hábitos.

A partir de dichas formas de gobierno denominadas de tipo neoliberal (Noguera, 2013) y que tienen en el sujeto aprendiente, la sociedad del aprendizaje y en el capital humano algunas de sus expresiones, se entiende la educación como aprendizaje permanente y responsabilidad del sujeto quien debe orientar sus acciones para ir aprendiendo de todas y cada una de las situaciones en las que se encuentra más allá del maestro o la escuela.

En consonancia con la falta de credibilidad de la educación en la escuela y el maestro se afirma, por ejemplo, que

para cualquier institución, o para toda una serie de instituciones, un aparato de saber y poder, en tanto individualiza, divide a las personas en unidades analizables, clasificables y jerarquizables, proceso en el que se extrae permanente todo un saber sobre los mismos. Con esta generalización, la escuela empieza a compartir elementos con otras instituciones como la prisión, el cuartel y el hospital, propios de los sistemas disciplinarios como la fijación espacial, extracción óptima del tiempo, aplicación y explotación de las fuerzas del cuerpo por una reglamentación de los gastos, actitudes y la atención, vigilancia constantes, constitución de un poder punitivo constante, organización de un poder reglamentario, que en su funcionamiento es anónimo, no individual, pero que conduce a un señalamiento de los individuos. 3) Surge a propósito de las condiciones de pobreza de la población que empiezan a verse con sospecha, ya no como una condición y dignidad asociada a Dios, sino como un elemento que obstaculiza la riqueza y la utilidad económica- social de los individuos (pobres-mendigos) para la consolidación y acrecentamiento del poder del Estado. En este sentido, se debe contrarrestar y encausar a través de la instrucción y representa un elemento asumido por el Estado, quitado de las manos de las comunidades religiosas que hasta el momento lo habían encausado, por lo cual la escuela consolida su posición estratégica para la constitución de la Razón del Estado. Asimismo, la escuela podría surgir como un espacio para el común, pues aloja el común de la población en términos de la población y vuelve común (produce) lo que allí se pone a circular tal como la lengua nacional, los hábitos y la disposición de los cuerpos. 4) Se caracteriza por estructurar unas formas del tiempo y del espacio que antes no se habían establecido en ninguna otra forma similar a la escuela. Esta parcelación tiene un sentido formativo y es característico a su vez de los dispositivos disciplinarios, en los cuales a través del tiempo y el espacio se gobierna y conduce la conducta de todos y cada uno al mismo tiempo. 5) Surgieron bajo un principio de unidad en términos de prácticas de enseñanza de fines, de hábitos, de instrucciones. Así, las enseñanzas son simultáneas para muchos sujetos, además estos sujetos deben aprender de un modo común (o de una misma manera) y encaminado a un mismo objetivo.

Los sistemas educativos han evolucionado más lentamente que el resto de la sociedad y la educación tradicional, centrada en un docente que transmite información y dicta clase, no promueve la creatividad, ni el pensamiento crítico, ni la interacción, ni el emprendimiento, ni el trabajo en equipo cooperativo, ni el desarrollo de habilidades para solucionar problemas ni para aprender a aprender. Las empresas están buscando personas que tengan estas capacidades y nuestros sistemas educativos no están preparando a los estudiantes para desarrollarlas. (Colbert., s.f., p. 9)

Otros autores como Diker (2010), Laval (2003) y Martínez (2004) se refieren a la crisis de la escuela y de la educación como una crisis de legitimidad, acontecimiento que conjuga diferentes elementos entre los que valdría la pena mencionar la deficiencia de la educación para revertir la crisis económica, el endeudamiento externo y el déficit fiscal sumado a la incapacidad de la escuela de lograr el progreso social que en algún momento se le confió, al punto de convertirse en todo lo opuesto, un escenario de selección social y sumisión del intelecto al orden establecido, marginación de sectores de la población e incremento de las desigualdades sociales. No obstante la desaparición del idealismo educativo y su reemplazo por el escepticismo, desde la década de los noventa viene impulsándose la reactualización del discurso sobre la importancia de la educación, claro está desde otros términos, escenarios y desafíos que ponen a tono los sistemas educativos con la lógica de los mercados internacionales y los llevan a acoplarse a una serie de reformas caracterizadas por su liberación y flexibilización. La definición de los problemas y de los esquemas de solución de la crisis de la educación ha cambiado, así como lo que se espera formar en los ciudadanos contemporáneos, en palabras de Martínez (2004)

El énfasis se coloca, ahora, en la adquisición de competencias básicas y en aprendizajes relevantes y pertinentes que respondan a demandas del entorno, definidas desde el

paradigma productivo. Desde la formación del ciudadano comprometido como el proyecto de nación hasta los individuos imaginados como agentes productivos para la competitividad hay un largo camino cuyos principales momentos expresan las mutaciones y confrontaciones que han caracterizado la historia política de la educación en América Latina en la segunda mitad del siglo XX. (p. 7)

De ahí que sea posible hablar de una desazón paradójica frente a la educación, porque el auge de reformas educativas le otorga un papel renovado para la consecución de las metas de desarrollo y progreso de los países. En este sentido, el MEN a través de Al Tablero afirma que

En un mundo globalizado, la educación debe servir para eliminar las barreras que impidan participar de los progresos de la humanidad. Estamos seguros de la capacidad de nuestros maestros, y somos conscientes de su papel transformador y modernizante. Por eso les estamos proporcionando nuevas herramientas para que puedan asumir los desafíos que el mundo de hoy exige, con el fin de enfrentar los retos del desarrollo. (MEN, 2005, abril-mayo, p. 2).

Esta crisis de legitimidad que no es exclusiva de la escuela (aunque es especialmente visible en ella) pues se instala en todas las instancias encargadas de la función se constituye en contexto de la crisis de autoridad del maestro (además de otros sujetos encargados de ejercer las prácticas de socialización características de la educación, como los padres) (Diker, 2010), en otras palabras, la crisis relativa a la escuela y a la educación institucionalizada enmarca la pérdida de los beneficios simbólicos del papel del maestro en términos de progreso, cambio e innovación. Se habla entonces del malestar docente, de la crisis del docente, de la crisis de la profesión docente o de la crisis de la identidad profesional, entre muchos más, para referirse a un fenómeno de desprestigio generalizado por el maestro y las prácticas que propicia desde la escuela. Al respecto

de esta crisis Diker (2010) se refiere específicamente a la autoridad del docente, asociada a tres cuestiones:

La crisis de la escuela como institución monopólica de transmisión de un saber legítimo y socialización de la infancia; la emergencia de nuevas formas de subjetividad infantil y juvenil que resulta de la multiplicación de interpelaciones sobre los más chicos que desbordan los límites de la familia y la escuela; el cuestionamiento a lo que había constituido una de las bases de delegación de la autoridad en los docentes: la posesión de un saber especializado. (p.35)

El malestar que se evidencia alrededor de la docencia y del maestro está asociada a muchas causas, por ejemplo, la falta de coherencia entre las prácticas de los maestros y los procesos que atraviesan a las sociedades actuales en términos de velocidad, interés, tecnología y utilidad en la vida práctica; de ahí que

El problema encontrado radica, principalmente, en que los docentes desconocen herramientas para lograr que los estudiantes conecten el pensamiento y la realidad, así mismo para que puedan modificar o al menos intervenir en funciones cognitivas para la producción textual y en procesos metacognitivos, que permita a los estudiantes reflexionar frente al proceso de producción de texto de manera consciente y los elementos que necesitan a nivel cognitivo para llevar a cabo este proceso. Al desconocer estos elementos, el docente de Educación Básica y Media no puede guiar a sus estudiantes en procesos de producción escrita, lo que incide en el aprendizaje del estudiante y lo va a afectar a lo largo de su vida académica en la universidad y en el ambiente profesional. (Vargas, 2013, p. 47)

Una de las críticas más fuertes hechas a los programas de formación de maestros en la actualidad es su falta de atención a las demandas del mundo globalizado, es especial a la omisión del enfoque de formación por competencias, el MEN (2012) afirma que

Mientras uno de los énfasis de la política de calidad, en el Plan Sectorial “La Revolución Educativa”, se otorga al desarrollo de competencias para la vida y se promueve la evaluación por competencias, los programas de formación de educadores, con algunas excepciones, no desarrollan un currículo por competencias y no sitúan la evaluación en este mismo ámbito.

Lo anterior expresa discontinuidades entre los procesos formativos y las realidades que enfrentan los educadores en el contexto del ejercicio profesional, situación que trae como consecuencia dificultades en los siguientes campos: en la organización de los aprendizajes escolares a partir de un enfoque por competencias, puesto que el educador no ha internalizado el sentido de este acercamiento teórico, sus procedimientos y finalidades, en su experiencia de formación. De igual manera repercute esta carencia en la actuación de los estudiantes, en las evaluaciones que paulatinamente han ido asumiendo el enfoque de competencias (pruebas Saber, pruebas de Estado ICFES, ECAES), y finalmente, son evidentes las dificultades del propio docente para una actuación consciente y exitosa en los procesos de evaluación del educador, definidos en el nuevo estatuto docente (selección para ingreso, evaluación del periodo de prueba, evaluación periódica anual de desempeño y de competencias para el ascenso en el escalafón o la reubicación salarial).

En este sentido, la falta de formación en competencias de los educadores colombianos haría parte del malestar docente, pues de esta manera el maestro no puede dar cuenta de lo que se le exige desde la política educativa que, a su vez parece traducirse en el imperativo del contexto

del ejercicio profesional. El maestro no atiende a esas necesidades de formación en competencias porque no ha sido formado bajo esas mismas lógicas.

La omnipresencia del paradigma de las competencias reduce toda la formación del maestro a estas y, por ende, todo se problematiza (y resuelve) en clave de las mismas: la lectura, la escritura, la investigación, las relaciones interpersonales, la subjetividad, la relación con la tecnología, el modo de enseñanza. Al respecto, Vargas (2013) afirma que

La mayor parte de los docentes poseen insuficiente comprensión y formación pedagógica, con vacíos en el conocimiento de herramientas didáctica que hoy ofrece la tecnología a través de la red. Adicionalmente se percibe un intenso retraso en la actividad lectora y de consulta en saberes y conocimientos afines e interdisciplinarios a los campos temáticos objeto de práctica educativa cotidiana. (p. 13)

Entre las competencias que más importan al escenario educativo contemporáneo está la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pues permiten dinamizar el aprendizaje y transformar los espacios tradicionales en ambientes de aprendizaje innovadores para las nuevas generaciones y sus formas de apropiación del conocimiento. Al respecto, el MEN es categórico en la importancia de generar espacios de formación para los maestros que permitan la incursión y permanencia de estas herramientas en las aulas de clase, como respuesta a la evidente deficiencia de maestros conocedores de las denominadas TIC

En relación con los medios y tecnologías de la información y la comunicación MTIC, se ha constatado que la vinculación de estas herramientas tecnológicas es aún incipiente en la formación de educadores, tal como lo muestra el estudio realizado por Rueda R y otros, acerca de la formación de educadores y las TIC, donde se analizaron 39 programas de

formación inicial docente, 36 licenciaturas en diferentes Facultades de Educación y 3 Escuelas Normales Superiores de Bogotá. Es necesario que la inclusión de los MTIC en los planes de estudio de los programas de las instituciones formadoras empiece por reconocer el carácter complejo de estas tecnologías y su incidencia en las formas de apropiación del conocimiento escolar, que permitan el diseño de escenarios virtuales educativos pertinentes y el desarrollo de nuevos principios que orienten su acción y otras formas de interactuar con el mundo. (MEN, 2012, p. 154)

Por otra parte, las capacidades investigativas de los maestros también son cuestionadas pues aunque se reconoce su importante función dentro de la formación inicial en Facultades de Educación y Escuelas Normales, reforzada además por el marco legal de la Ley General de Educación, parece ser un elemento formativo que brilla por su ausencia en las prácticas de los maestros, lo que a su vez debilita la producción de conocimiento pertinente a las necesidades de las comunidades educativas y hace inexistente la generación de innovaciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa del país. Así las cosas, parte del malestar docente reside en la desarticulación entre investigación y práctica pedagógica que, aunque se entienden como caras de una misma moneda, no están en sintonía y se proyecta como una deficiente formación investigativa del maestro contemporáneo. El MEN (2012) se refiere a esta situación como

Desarticulación entre la investigación y la práctica pedagógica en los procesos de formación educadores, situación que dificulta el avance del conocimiento pedagógico y didáctico. Se hace necesario que la investigación en las instituciones formadoras, especialmente en las universidades, articule los avances en los campos disciplinares con la indagación sobre la realidad de la escuela y la sistematización de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, los estudios disponibles muestran que, pese a la crucial importancia que la

investigación tiene para los educadores, ésta suele ser débil, poco sistemática y fragmentada. La principal explicación a este fenómeno es que la formación para la investigación es también débil, poco sistemática y fragmentada. (p. 150)

Como respuesta a esta preocupación por la deficiencia de maestros investigadores el MEN (2012) manifiesta que se “requiere fortalecer los procesos de investigación, articulados a la indagación sobre las prácticas docentes, pues este campo de conocimiento es poco explorado” (p. 151) y en coherencia con ello ha venido avanzando en este propósito con proyectos como la Red Virtual de Tutores y la red RENATA (Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada), cuya finalidad es

Interconectar redes regionales conformadas por más de 48 instituciones de educación superior, que permite el acceso a contenidos académicos y de investigación de alta calidad, al tiempo que pueden intercambiar información y conocimientos con otras instituciones y redes, para adelantar proyectos de educación, investigación y desarrollo que contribuyan a la competitividad y el progreso del país. (p.196)

Otros programas estarían relacionados con el área de formación de los educadores y constituirían complementación pedagógica, investigativa y disciplinar, y facilitarán la construcción y ejecución del Proyecto Educativo Institucional. Por ejemplo,

El Modelo Conceptual de Acompañamiento de Experiencias Significativas que facilitan la definición, recopilación, organización y socialización de las experiencias significativas del país, como una de las evidencias de lo que se hace en los establecimientos educativos, motivo de reconocimiento, objeto de análisis, y transferencia de aprendizajes (MEN, 2012, p. 193)

Otra de las competencias que evidencia falencias y a la que se apunta desde la política nacional de formación docente se concentra en la atención a las necesidades de poblaciones especiales, con el fin de materializar el ideario de inclusión, en este sentido, el MEN (2012) afirma que

Falta de especificidad en las propuestas de las instituciones formadoras para lograr el desarrollo de competencias que permitan la atención a poblaciones diversas como grupos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom y a grupos humanos con necesidades educativas especiales, en zonas rurales y urbanas. Por lo anterior, es de vital importancia revisar los procesos de formación de educadores para la educación de las comunidades de afrodescendientes, indígenas y poblaciones escolares con necesidades educativas especiales de nuestro país, retomando no solo las problemáticas nacionales sino las propias de cada grupo poblacional para poder construir propuestas educativas pertinentes. (p. 156)

Finalmente, la apropiación de una segunda lengua, teniendo en cuenta que el dominio del inglés abre camino en la complejidad del mundo globalizado, se consolida en un programa nacional de bilingüismo esperando

Fortalecer el dominio de un idioma extranjero es, sin duda, una herramienta básica de competitividad en un país inmerso en un entorno globalizado. Y el inglés es el idioma de la comunicación global. De esta manera, el Ministerio se ha comprometido con la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de esa lengua en Colombia y como un medio para la promoción de la competitividad de nuestros ciudadanos. (MEN, 2009, Mayo- Junio p. 4)

Como se puede evidenciar, este escenario de crisis de los modelos de formación de maestros, prepara el terreno para la incursión, aceptación y hasta demanda del discurso de profesionalización y sus prácticas asociadas, pues se convierte en la tabla de salvación a las deficiencias del maestro contemporáneo. La crisis de las instituciones modernas como la escuela, la insatisfacción por la educación tradicional en términos de producción de saber y la recurrencia de un malestar general por el maestro se constituyen en condiciones de posibilidad de tal modo que “se ha hecho necesario reemplazar el modelo por uno nuevo, más funcional, llamado profesionalización” (Martínez, 2010, p. 32).

Las implicaciones de la renovación del modelo de formación se ven reflejadas en las nuevas subjetividades que se esperan formar y de manera particular, para este modelo, en la lista casi interminable de características, habilidades y funciones, todas reducidas a competencias, que debe internalizar el sujeto que incursiona en el salón de clases. En este sentido, la profesionalización “se trata de un mecanismo recurrente que funda la necesidad de diseñar un nuevo perfil para el docente, y para ello tiene que justificar que el perfil existente es altamente negativo” (Ávila, 2012, p. 21). La profesionalización surge a propósito de la crisis y el cuestionamiento de la función del maestro en las actuales demandas de la educación y, en un contexto más amplio, de la sociedad globalizada, Martínez (2010) la define como “un emplazamiento nacido de un cuestionamiento generalizado sobre el papel, el estatuto, pero sobretudo la funcionalidad del maestro al interior de lo que hoy abarca lo educativo” (p. 31).

En este sentido, la profesionalización del maestro emerge más como un elemento estratégico de la política que del lado del saber, de la pedagogía o la enseñanza como profesión, de hecho pareciera que va en contravía de todo lo que se define como profesión o fundamental a su fundación. Ávila (2012) afirma que

La profesionalización docente es un recurso institucional utilizado por las políticas educativas de mayor auge en Latinoamérica, para definir un perfil docente, establecer un discurso de valoración y categorización sobre las condiciones actuales de la profesión, y concretar unas nuevas normas y regulaciones sobre sus requisitos de formación, los procesos de selección, sus incentivos, las condiciones para asegurar su desarrollo profesional y los mecanismos para evaluación y supervisión. (p.20)

La profesionalización como discurso institucional tendría la función de posibilitar la circulación de una cierta valoración y categorías (de las que parten juicios de valor que estigmatizan) a propósito de la profesión de la enseñanza, además de definir los perfiles que se demandan a tal profesión, por lo tanto la selección, evaluación y rendición de cuentas, desarrollo profesional permanente y la motivación constituyen los pilares centrales de lo que en adelante se denominará profesionalización.

Conviene subrayar que Martínez (2010) hace un repaso a propósito de los elementos que caracterizan a la profesión, permitiéndole afirmar que lo que “se nombra como profesionalización tiene muy poco o nada que ver con la historia y con la lógica de las profesiones ligada a criterios de conocimientos, al ejercicio de una acción ética y política propia de un sujeto autónomo” (p. 27). Según el autor en mención, la actividad de un profesional parte del reconocimiento de la autonomía profesional desde la cual se legitima la toma de decisiones, la ejecución de acciones y la capacidad de crear, las cuales residen en una confianza, competencias y ética e implican una responsabilidad que tiene consecuencias jurídicas, sociales y económicas. Todo lo anterior, supone un saber en el sentido más amplio del concepto (saber académico, saber especializado y saber experto), es decir, un cuerpo teórico, unos métodos y unas técnicas probadas e innovadas, que le sirven al profesional

para tener una gama de posibilidades para incorporar en el uso singular, con lo cual no parte de cero.

De ahí que la diferencia entre los términos profesionalización y profesión vaya más allá de un análisis semántico, pues concierne a unidades con diferentes regímenes de funcionamiento, circulación, utilización y efecto sobre los sujetos, no pueden confundirse ni en el ejercicio investigativo tratarse como la misma cosa. De acuerdo con esta aclaración, el oficio de enseñanza no cumpliría los requisitos de la lógica de las profesiones pues “tanto su autonomía como su capacidad decisoria es en nuestro orden legal y cultural: restringida, al igual que sus matices de prestigio y de reconocimiento social y material” (Martínez, 2010, p. 28)

A la falta de autonomía del maestro en su ejercicio como profesional, basta con mencionar todas las instancias a las que debe rendir cuentas a través de herramientas como las evaluaciones de competencias y de desempeño, las cuales “verificarán que en el desempeño de sus funciones, (...) mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado” (MEN, 2002, p. 6.), los cuales valorarán los siguientes aspectos de los docentes

Dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño; habilidades en resolución de problemas; nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudios de la institución; actitudes generales hacia los alumnos; manejo de las relaciones del grupo; trato y manejo de la disciplina de los alumnos; sentido de compromiso institucional; preocupación permanente por el mejoramiento de la calidad de la educación; logro de resultados (p. 8)

La autonomía del maestro ya adolecía de escasas desde su misma emergencia como sujeto histórico a finales en el siglo XVIII, ya que tanto en la persona del sacerdote, del virrey y, posteriormente, del alcalde, el maestro fue subordinado y desplazado por otros sujetos que hablaron por él, definiendo históricamente su condición, su estatuto, lo que debía decir y hacer. Al momento de establecerse una autorización legal por parte del Estado y reconocerse el ejercicio público del oficio de enseñanza, surgen instrumentos que controlan al sujeto que ejerce este oficio, como centro de miradas, motivo de rigurosa vigilancia, calificación y control. También se ciñe sobre él una autorización de tipo moral dictaminado por el poder eclesiástico, pues el maestro surge investido de una ética que le impone una forma de vivir, dirigida al control del cuerpo. En el terreno intelectual y en su relación con el saber el maestro siempre ha pasado a un segundo plano, después del cura un sujeto que privilegiadamente se arrogaba el título de intelectual por excelencia, “era él el depositario de la verdad divina, dominaba la lectura y la escritura, conocía el latín, había sido formado en Teología y Filosofía, y además, poseía toda una tradición como sujeto enseñante” (Martínez, A.; Castro, J. & Noguera, C., 1999, p. 115). Posteriormente, con la proliferación de especialistas, disciplinas y lenguaje experto que se arrogan un saber científico que legitima diferentes acciones sobre el maestro, su práctica, su formación y su evaluación, nuevamente se reactualiza la vigilancia, la calificación y control del primer maestro de escuela.

En la actualidad, las instancias de control de la autonomía del maestro pueden haberse proliferado y diversificado hacia los diferentes usuarios de la educación, al respecto el decreto 1278 (MEN, 2002) menciona

Se podrán emplear entre otros, los siguientes instrumentos de evaluación: pautas para observación de clases y de prácticas escolares; instrumentos para evaluaciones de superiores y colegas; encuestas para evaluación de los padres y estudiantes; criterios para

el análisis de información sobre logros de los estudiantes; evaluación del consejo directivo; autoevaluación del docente y del directivo docente; evaluación de los directivos por parte de los docentes. (p. 8)

Retomando las características de las profesiones, desarrollada por Martínez, la existencia y validez de un saber propio es fundamental en la transformación de un oficio a profesión. Para el caso de la profesión de enseñanza, es claro que tal saber sería la pedagogía en tanto está constituido por un conjunto amplio de nociones, conceptos, categorías y métodos históricamente configurados, que permiten la movilización del maestro por distintos niveles, desde los más sistematizados (conceptos, nociones, teorías) que sería el campo propio de la pedagogía como disciplina, hasta otros más abiertos que están en permanente intercambio con otras prácticas (Martínez y Unda, 1995, p.102). Así, es desde la pedagogía como saber que el maestro se pregunta tanto por las relaciones entre ésta y la didáctica, los saberes enseñados y los problemas de pedagogía en la interioridad de las ciencias de la educación, como por las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea (Zuluaga y Echeverri, 2003, p.79).

La pedagogía es entendida fundamentalmente como el saber propio del maestro, que permite las movilizaciones de pensamiento desde los niveles más sistematizados hasta los que están en constante diálogo con otras prácticas y discursos, con la cultura, con el contexto del ejercicio de enseñanza. Así, el saber pedagógico permite contemplar como objetos de validez e importancia para el maestro no sólo los que desde una mirada tradicional se han relacionado con él, como pueden ser los conocimientos disciplinares que se disponen para el aprendizaje de los estudiantes en la escuela o las mejores técnicas y métodos para garantizarlo. Esta única ubicación del lugar del maestro y de los objetos por los que debe preguntarse, despoja al pensamiento

pedagógico de toda la complejidad que le es propia y parece implicarse en la división del trabajo en educación-unos piensan y otros aplican- con lo cual se restringe el trabajo del maestro a un oficio netamente metodológico y a éste en un operario o, máximo, un facilitador de aprendizaje (Martínez y Unda, 1995, p.102).

A partir de la profesionalización se empieza a hacer énfasis de manera explícita en las funciones que debe desempeñar el maestro y que lo debe caracterizar más que cualquier otro elemento, pues desde la lógica de la profesionalización él debe ser funcional al sistema, lo que tiene implicaciones en ciertos elementos formativos que dejan de ser absolutamente necesarios para el cumplimiento de las funciones manifestadas en el modelo de profesionalización, como el saber que hasta el momento se consideraba fundante de su ejercicio, es decir, la pedagogía. Evidencia de ello es el Estatuto de Profesionalización Docente, decreto 1278 de 2002, régimen vigente para Colombia que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal el cual, por un lado, se desarrolla alrededor del término función docente y, por otro, deja establecido la no obligatoriedad de certificación de estudios en Facultades de Educación y Escuelas Normales para entrar a la carrera docente.

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. (MEN, 2002, p. 1)

La enunciación de la pedagogía suele estar supeditada a funciones netamente prácticas y operativas relativas al aprendizaje de los estudiantes, lo cual reduce el campo complejo en el que funciona el saber pedagógico. Por otra parte, aunque la pedagogía no desaparece del discurso

alusivo al maestro, a su ejercicio y hasta a su formación, se evidencia un desplazamiento de su importancia formativa al dejar de ser requisito la formación estrictamente pedagógica para ejercer la docencia

Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores. (MEN, 2002, p. 1)

En este orden de ideas, la pedagogía viene a convertirse en objeto de una forma renovada de enriquecimiento que, para Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Sáenz, J., Álvarez, A. y Quiceno, H (2003), se refiere a la restricción de la acción y el campo del concepto de enseñanza debido al desplazamiento de ésta por la educación dentro de las denominadas Ciencias de la Educación, lo cual resulta en el empobrecimiento y pauperización de la pedagogía. Tal fenómeno se expresa en problemas como la subordinación de la pedagogía a quien se le delega una región de las Ciencias de la Educación reducida a los procesos que se verifican en el salón de clase y que no permiten pensarla en relación al conocimiento, la sociedad y la cultura, así los procedimientos pedagógicos han sido reducidos a una existencia básicamente operativa.

Por otra parte, convierte a la pedagogía en un saber instrumental dando lugar a todo tipo de confusiones, pues se ha llegado a considerar como equivalente de la educación, la enseñanza, la instrucción y la didáctica; la instrumentación de la pedagogía redundante en la reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje, en este sentido la pedagogía pasa a declararse como una disciplina aplicada colocándola en un papel pasivo, “al instrumentarse el campo de la pedagogía, las funciones del maestro van a predominar sobre sus funciones

intelectuales, acentuando su papel de vigilar e instruir al amparo de operaciones psicotécnicas” (Zuluaga et al., 2003, p. 6).

En el Estatuto de Profesionalización Docente, lo pedagógico apenas aparece como actualización y perfeccionamiento, lo que reduce su complejidad de saber a herramientas operativas y metodológicas

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo (MEN, 2002, p.1)

La reducción de la pedagogía de saber a herramienta operativa queda acentuado al momento de equiparar la formación de cinco años de un licenciado a un curso de hasta seis meses, solicitado a los profesionales no licenciados que aprobaron el concurso de ingreso a la carrera docente

Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional. (MEN, 2002, p.3)

Igualmente la pedagogía empobrecida en función de la operatividad de las herramientas, destrezas y competencias está supeditada a la medición por parte de las evaluaciones de desempeño y a su actualización a través de métodos, cursos y capacitaciones para mejorar el desempeño del maestro, en este sentido no es raro que sea necesario “medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos, con el fin de detectar necesidades de capacitación” (MEN, 2002, p.7). En otras palabras,

Los instrumentos de evaluación de desempeño estarán diseñados de forma tal que permitan una valoración de los siguientes aspectos de los docentes evaluados: dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño; habilidades en resolución de problemas; nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudios de la institución; actitudes generales hacia los alumnos; manejo de las relaciones del grupo; trato y manejo de la disciplina de los alumnos; sentido de compromiso institucional; preocupación permanente por el mejoramiento de la calidad de la educación; logro de resultados. (MEN, 2002, p.8)

Según Zuluaga et al. (2003), las consecuencias del enrarecimiento de la pedagogía sobre la formación de maestros son múltiples

De una parte existe la ausencia de un objeto común que ligue lo teórico, lo conceptual y lo experimental a los saberes específicos en el proceso de formación de maestros; de otra parte, las políticas estatales de corte profesionalizante, que encontraron una buena acogida entre saberes informativos, no han permitido al maestro la posibilidad de relacionarse con otros conceptos y de elevarse a la condición de hombre público y de intelectual capaz de pensarse a sí mismo. (p.8)

En este sentido, el empobrecimiento de la pedagogía causada por el modelo de profesionalización contemporáneo tiene como consecuencia la legitimación de tal esquema de formación de maestros, el cual reduce aún más la importancia de la pedagogía como saber y la arrastra al campo operativo de la práctica escolar; en la teoría de sistemas este círculo vicioso en el cual se amplifican o potencian ciertos cambios o desviaciones introducidos en un sistema, para que este pueda evolucionar o crecer hacia un nuevo estado de equilibrio, diferente del anterior se denomina retroalimentación positiva, lo que lleva a afirmar que si desde el discurso de la profesionalización no se da el lugar a la pedagogía como saber fundamental a la profesión del maestro, su asociación exclusiva a prácticas netamente operativas solamente se agudizará con el paso del tiempo.

En la monopolización del discurso de la enseñanza y de la pedagogía en función del aprendizaje, del estudiante y de la formación de ciertas competencias útiles a las demandas laborales y ciudadanas, el maestro en tanto sujeto pasa a tener un papel pasivo a partir del cual se imposibilita el pensamiento sobre sí mismo, “como si el desarrollo cognoscitivo del niño exigiera la infantilización intelectual y afectiva del maestro, formándose siempre a imagen y semejanza del alumno” (Zuluaga et al.,2003, p.9).

La dilución de la enseñanza en la contemporaneidad va de la mano con la dilución de la pedagogía, del maestro y de su configuración como sujeto intelectual, acontecimientos en los que parece ser relevante un proceso de instrumentalización continuo a partir del cual se reduce cada vez más las posibilidades de hacer una lectura activa de este sujeto y los saberes que constituyen su quehacer. Como consecuencia de la dilución y la instrumentalización se agudiza la situación del maestro como intelectual de segunda categoría, dependiente de otros sujetos para suplir esas falencias que en términos de conocimiento y saber lo acompañan desde su emergencia histórica.

En este orden de ideas, se propone a la enseñanza como el elemento de la pedagogía que permite consolidar al maestro intelectualmente, es decir, una enseñanza que va más allá del reduccionismo del método.

Desde esta dinámica, la relación capacitación- profesionalización se hace fuerte al punto que la primera posibilita la segunda y viceversa, en otras palabras, el maestro se capacita para profesionalizarse y la profesionalización es capacitarse en un conjunto de acciones y procesos educativos demandados social y laboralmente, así en el decreto 1278 de 2002 se habla de

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones. (p. 9)

3.2 A propósito del maestro del siglo XXI: El maestro competitivo.

Como consecuencia de la monopolización del discurso y las prácticas de formación de maestros por el modelo de profesionalización, se pone en marcha la reconstrucción del perfil docente, caracterizado por una retórica¹⁴ que exalta constantemente al maestro y su papel en la

¹⁴ Retomando a Foucault (el gobierno de sí y de los otros) la retórica es un arte o una técnica de disponer los elementos del discurso con el fin de persuadir, pero no es esencial que ese discurso diga la verdad. La profesionalización se caracteriza por ser un discurso retórico ya que su función es convencer al otro de cierta verdad, aparenta que es un discurso de verdad, pero no permite al sujeto una relación genuina y personal con lo se dice, con esa verdad, sólo lo persuade dentro de un modelo prefigurado con anterioridad o lo que el mismo Foucault llama enunciado performativo, el cual implica cierto contexto, más o menos institucionalizado, y un individuo que tenga el estatus necesario y formule ese enunciado. El primero se refiere a un conjunto de elementos y efectos conocidos

calidad de la educación, la enunciación de una lista casi interminable de competencias pertinentes para la función que debe desempeñar dentro del sistema educativo y, como consecuencia de esta última, la proyección de un orden “artificial” sobre la base de dos valores opuestos del bien y del mal: el mal maestro (generalmente, el maestro artesano cuyas prácticas son catalogadas de tradicionales, repetitivas y academicistas) y el buen maestro (sinónimo del maestro profesional, propio del siglo XXI, el maestro competitivo y competente, el docente de la innovación).

El maestro que transita desde prácticas tradicionales y pasivas hacia otras sustentadas por teorías constructivistas que sitúan en el centro de los asuntos educativos el aprendizaje del estudiante, se legitima como el salvador y líder de las transformaciones requeridas en el mundo contemporáneo posicionando la educación como motor del desarrollo del país. En este sentido, el MEN afirma a través de Al tablero (2005, abril- mayo) que

Por medio del desarrollo de competencias, contribuyen a la construcción de tejido social, al fomentar lo que los estudiantes son, saben y saben hacer para participar activamente y de forma constructiva en la sociedad, siempre propendiendo por el bien común. Los maestros hacen productiva la escuela, ante todo participando en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación y, específicamente, en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. (p. 4)

El maestro como clave del éxito de las políticas y reformas educativas contemporáneas, emerge en el marco de la funcionalidad del nuevo perfil docente a las lógicas del paradigma productivo que rige la educación, cuyo valor no se limita a su dimensión social y cultural sino que trasciende a la capacitación para el trabajo, el entrenamiento o el desarrollo de aprendizajes

y regulados de antemano y, el segundo, se refiere al hecho de que con sólo pronunciar determinada verdad configurada en el modelo es suficiente para ese discurso.

efectivos. Según Martínez (2004) este cambio de paradigma impulsó la importancia de la educación a partir de una reconversión de los argumentos que la sustentaban, privilegiando la atención de recursos y su uso eficiente en la adquisición de competencias básicas y en aprendizajes relevantes y pertinentes a las demandas del entorno, en detrimento de la dimensión pedagógica de la educación y de la enseñanza como acontecimiento complejo. Con la incidencia de acontecimientos internacionales como la Conferencia Mundial de Educación para Todos se pone en circulación una retórica educativa que legitima la reestructuración de las políticas y estrategias educativas en América Latina, dando gran importancia a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y al aprendizaje a lo largo de la vida. Desde este escenario se impulsan diferentes prácticas que hacen posible la reconstrucción del perfil docente, a través del “diseño de nuevos programas de formación, el establecimiento de la acreditación de las instituciones de formación y, sobre todo, la introducción de las teorías constructivistas en la educación” (Martínez, 2004, p. 9).

Así, el maestro tiende a volverse central en la política educativa nacional sobretodo por los consensos logrados en las conferencias mundiales mediadas por las organizaciones internacionales y las políticas educativas impulsadas por estas, las cuales son puestas en marcha al pie de la letra por los gobiernos de la región, incluyendo el colombiano. Al respecto Zambrano (2012) menciona que

Si bien es cierto que después de la década perdida ha existido en nuestro país una relativa preocupación por la formación de los docentes esta no siempre ha sido el resultado de una política de educación para la transformación de la sociedad. Casi se podría afirmar que lo adoptado en materia de legislación es producto de las tendencias internacionales, las recomendaciones de organismos internacionales, los procesos de transformación en la economía global y los cambios en la política externa. (p. 49)

El nuevo perfil docente impulsado por las organizaciones internacionales y acogido por el gobierno a través de las reformas educativas, es el punto de partida para la determinación de las competencias básicas que se esperan de los jóvenes maestros que acaban de concluir su formación, pero también de los más experimentados a través de prácticas de actualización y perfeccionamiento, además de permitir el posicionamiento uniforme de la profesión en el lenguaje estandarizado de las competencias. Así, el maestro catalogado como clave de la calidad de la educación debe ser ante todo

Un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos. (...) Es aquel capaz de convertirse en líder, en mediador entre la comunidad y el conocimiento y que por lo tanto debe ser un ejemplo ante sus alumnos y ante la sociedad de buen ciudadano: respetuoso de la ley, de amplias convicciones democráticas y dotado con la actitud, los conocimientos y las herramientas necesarias para superar el esquema centrado en la información y la memoria, que permitan orientarlo hacia nuevos modelos de desarrollo de competencias. (MEN, 2005, abril- mayo, p.1, 2)

A partir de la definición de las competencias, las cuales son un efecto de constitución del maestro contemporáneo se establecen los elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de habilidades y destrezas de su desempeño, los cuales caracterizan el perfil profesional del educador. El Ministerio de Educación Nacional (2012) ha propuesto que estos elementos sean mínimamente en las siguientes competencias:

Competencias básicas, competencias en el dominio disciplinar, pedagógico y didáctico, competencias para organizar y desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizajes

escolares, competencia para intervenir en contextos diversos y adecuar su accionar a las necesidades y características de las poblaciones involucradas, competencias para reconocer y evaluar los procesos de aprendizaje propios y los de los estudiantes, competencias para asumir los roles de gestor y dinamizador de proyectos educativos y sociales y actuar en colectivo. (p. 183)

En este orden de ideas, el MEN (2012) afirma que el maestro contemporáneo es idóneo para desempeñarse en el desarrollo de competencias para la vida en sus estudiantes, las cuales les permitan seguir aprendiendo, contribuir al proyecto educativo de una educación de calidad, comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos, construir currículos pertinentes que atiendan las necesidades de sus estudiantes, interiorizar los estándares de aprendizaje, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas para transformarlas, a través de la actividad investigativa y la innovación educativa, identificarse con su profesión y ser consciente de la necesidad de los procesos de formación continuos en la cualificación de su desempeño profesional, comprender los procesos propios de desarrollo profesional y buscar mejoramiento continuo, involucrar los medios y tecnologías de la información, la comunicación y una lengua extranjera para transformar sus prácticas pedagógicas e intervenir en la sociedad del conocimiento y orientar una adecuada educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.

Dentro de las competencias y desempeños más importantes en el maestro contemporáneo están las relacionadas con las habilidades interpersonales e intrapersonales, es decir, aquellas que sitúan al maestro en relación con los demás y consigo mismo, pues le permiten mayor adaptación a los entornos laborales cambiantes y flexibilidad a las diversidad de necesidades de las comunidades, “capacidades socioemocionales indispensables para tener éxito, entre ellas, solucionar problemas complejos, autorregularse, perseverar, tomar decisiones, trabajar en equipo

y convivir armónica y pacíficamente en una sociedad más global y compleja” (Díaz, 2014, p. 17).

Al respecto, Colbert (2014) afirma que

Es necesario formar a los docentes para que creen ambientes adecuados en donde los estudiantes puedan adquirir los aprendizajes requeridos en el presente siglo, construyendo socialmente sus conocimientos, practicándolos y aplicándolos en situaciones de su vida diaria, para que retroalimenten y evalúen permanentemente su progreso; para que los involucren activamente en su proceso de aprendizaje desarrollándoles capacidades que les permitan aprender a aprender; para que promuevan el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo; para que involucren a los padres y las madres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

En la medida que el maestro del siglo XXI esté formado en el enfoque de competencias, estará capacitado para formar a sus estudiantes bajo las mismas lógicas y así responderá a las demandas del presente siglo, en palabras de Colbert (2014)

Aprender a aprender, liderar procesos, tomar decisiones, sintetizar información, pensar críticamente, participar de manera constructiva y eficaz en la vida social y profesional, manejar las emociones, utilizar recursos digitales, desarrollar un espíritu emprendedor fundado en la iniciativa, la creatividad, la planeación y, muy especialmente, trabajar en equipo, entre otras. (p. 9)

Es desde estas competencias que se compromete al maestro con su desarrollo profesional y se le responsabiliza del éxito o el fracaso de su labor, es el maestro quien debe garantizar encontrarse al día con las demandas que le hace la sociedad, los padres de familia, los estudiantes, los directivos, el sector productivo, entre otros, este escenario hace que los maestros sean

responsables de automotivarse, ser creativos y capaces de asimilar y adaptarse a los nuevos cambios y realidades, de actualizarse en los medios de la información y la comunicación y en una segunda lengua, de asumir la evaluación como un instrumento de retroalimentación, autocomprensión y autoperfeccionamiento y no de clasificación y juzgamiento. De ahí que Masschelein y Simons (2014) afirman que el perfil profesional funciona como “un instrumento para evaluar, ajustar y desarrollar el profesionalismo del profesor en ejercicio” (p. 65).

Aquí el metaaprendizaje y en general las capacidades metacognitivas le permitirán al maestro evidenciar por sí mismo sus falencias y buscar métodos para resarcirlas mejorando sus prácticas y, por ende, la calidad de la educación en su lugar de trabajo; Masschelein y Simons (2014) se refieren a esta capacidad como una meta-competencia, la cual le permitiría asegurar al profesor competente que sus competencias están siempre disponibles para su utilización y que él mismo está disponible según lo demande el entorno laboral en el que se encuentre, así “un profesor que ya no es empleado (en el sentido de ocupado) sino que puede ser desplegado en cualquier parte” (p. 68) y, en este sentido, se proyecta como un trabajador fundamentalmente flexible y móvil.

Se configura entonces una correspondencia del sujeto con el sistema educativo, desde la cual se naturaliza el ejercicio de ciertas prácticas funcionales al mejoramiento de la calidad de la educación bajo la lógica economicista, característica de las nuevas subjetividades contemporáneas. Al respecto, Calixto (2013) una maestra galardonada con el premio Compartir expresa que

La motivación de mis estudiantes no bastaba, era necesario actualizarme, leer, estudiar a aquellos pedagogos que tras muchas investigaciones y experiencias habían llegado a planteamientos de peso. Consideré necesaria esta dedicación, este metaaprendizaje, tal vez allí encontraría esa luz que buscaba para iluminar mi camino. (p. 30)

3.3 Del capital humano y el desarrollo profesional.

La transformación de la enseñanza en una profesión, a través del modelo de profesionalización se caracteriza por la estandarización de un sujeto y de un oficio bajo el nombre de perfil profesional, este maestro ideal es alguien cuya idoneidad se fundamenta en un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores catalogado como válido, fiable y objetivo, resultado de “teorías, modelos y métodos científicamente demostrados, (...) incluso, de una deontología científicamente validada” (Masschelein y Simons, 2014, p. 64). Legitimado por el discurso científico universal, este saber experto sustenta la necesidad de su incorporación en la diversidad de realidades educativas pues queda demostrada su efectividad en el cumplimiento de determinados resultados de aprendizaje y en la formación de las competencias para la vida, principales demandas del mundo contemporáneo a la educación y al maestro. Así quedan definidos los elementos que deben ser implementados por el maestro para cumplir las funciones y tareas exigidas en la escuela, como su lugar de trabajo.

A partir del perfil docente se establece para el maestro una función clara y una tarea concreta dentro del sistema educativo, también la definición de unos resultados de los cuales debe dar cuenta y validar a través de los procedimientos de evaluación. El maestro del discurso de la profesionalización es asumido como un sujeto trascendental caracterizado por competencias idealizadas, de las cuales deben responsabilizarse las personas de carne y hueso que pretenden ocupar ese lugar dentro del discurso.

El conocimiento, las destrezas y las actitudes del maestro ideal se reducen a las competencias profesionales básicas y se constituyen en ese saber experto no definido por la pedagogía, ni por el maestro, ni siquiera por la misma educación y la escuela sino demandado de una diversidad de escenarios contemporáneos: desde el alumno, el mercado laboral, el gobierno,

las expectativas sociales hasta los nuevos problemas de la educación como la comunicación en lengua materna y en otra lengua extranjera, el pensamiento matemático, la ciudadanía, la ciencia y tecnología, y el manejo de la información. El maestro competente es quien utiliza de todo un arsenal de capacidades aquellas que el entorno de trabajo actual le exige, pero además la competencia va más allá pues se constituye en “una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo” (MEN, 2002, P. 8).

Así, el discurso de las competencias trasciende el “simple” escenario de las habilidades y destrezas que hacen parte de un profesional, en este caso del maestro, para ubicarse e incorporarse a las formas de vida, a las subjetividades del maestro contemporáneo, de tal manera que guie su actuar en todo momento y no sólo en el salón de clases y la escuela. Se posibilitan así ciertos juegos de verdad acerca del maestro y ciertas lecturas sobre sí mismo, se posibilita además el deseo de actualizarse constantemente para poder renovar o incorporar esas capacidades que lo harán idóneo para la función docente, ya que

Las competencias involucran de manera simultánea conocimientos, valores, responsabilidades, modos de hacer. De hecho, las características propias de una profesión obligan al sujeto a actuar de manera integral frente a situaciones problema, las cuales conjugan conceptos, procedimientos, heurísticas, actitudes y valores en actuaciones propias de un saber profesional. El sujeto profesional requiere actuar integradamente. Esto conduce a reconocer que el campo de formación profesional se caracteriza por el desarrollo y la formación de competencias transversales y específicas relacionadas con las prácticas sociales profesionales. Las transversales, vistas como lo básico, se refieren al ser

profesional, cultural y social del maestro en el contexto institucional; y las específicas son las que identifican su praxis en un campo educativo disciplinar. (MEN, 2005, junio-julio)

Pero las competencias no funcionan en el discurso de la formación y la profesionalización del maestro de manera aislada, sino que emergen en el marco de la teoría del capital humano, fundamental en el neoliberalismo asumido no sólo como un modelo de pensamiento económico sino especialmente como una manera de sentir y pensar que configura ciertos sujetos funcionales a dicho modelo (Foucault, 2007). Son centrales en este modelo prácticas de privatización del conocimiento y de la información, de acumulación de experiencias, conocimientos, competencias y en general cualquier capacidad por parte del individuo para sí mismo, además de la inversión y capitalización en el individuo lo cual le permite constituirse en capital humano (no sólo inversión educativa, escolar y profesional, pues también el tiempo, los estímulos culturales y las atenciones médicas garantizan que el capital humano se forme lo mejor posible).

Con el auge del modelo neoliberal se posibilita una nueva lectura sobre el trabajo como factor de producción de bienes, poco explorado en la economía clásica. Al ser objeto de análisis económico y desde el punto de vista del trabajador, el trabajo se asume más allá de una mercancía reducida por abstracción a la fuerza y al tiempo durante el cual se lo utiliza para convertirse en “un capital conformado por un conjunto de factores físicos y psicológicos, que otorgan a alguien la capacidad de ganar tal o cual salario” (Foucault, 2007, p. 262), es decir, es una fuente de ingreso; como en esta lectura del trabajo el capital es indisoluble de su poseedor, no se puede separar del trabajador mismo, del individuo humano, este tipo de capital comporta unas características especiales a otro tipo de capital y se denomina capital humano.

Lo anterior a propósito de las prácticas que se ponen en circulación con el discurso de la profesionalización del maestro entendida como actualización, capacitación, renovación,

innovación y perfeccionamiento constante de las capacidades relacionadas con el desempeño profesional del maestro, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios, encaminado al mejor cumplimiento de sus funciones. El maestro emerge como un sujeto acumulador de capital humano a través de la investigación, la escritura, la producción de libros de texto, la reflexión, la formación en diplomados y otros programas de tipo virtual, la participación en redes y comunidades de práctica y aprendizaje, y la formación y asesoría entre colegas (estrategia de coaching), prácticas a partir de las cuales puede ascender en Escalafón Docente, hacerse más competitivo para poder acceder a mejores ingresos y hasta desempeñarse en escenarios diferentes a la escuela. El maestro se constituye en un empresario de sí, en tanto es él mismo su propio capital, su propio productor, la fuente de sus ingresos y en consonancia con ello debe invertir en sí mismo para estar a tono con las exigencias laborales del contexto educativo. Por lo anterior,

Es evidente que el maestro está en la obligación de actualizar sus conocimientos y desarrollar de forma constante habilidades y actitudes que le permitan responder efectivamente a los retos, por medio del desarrollo de lo que sus estudiantes deben saber, saber hacer y ser. Así, la formación en competencias (básicas, ciudadanas y laborales), en sus estudiantes, es a la vez un incentivo para su desarrollo personal. (MEN, 2005, abril-mayo, p.3)

En este contexto, se hace hincapié en la generación de innovaciones de las prácticas pedagógicas a partir de la cualificación del maestro, estas innovaciones son resultado de inversión que el maestro ha hecho en sí mismo a través de programas de actualización y perfeccionamiento, es decir, la innovación como un producto de la renta del capital humano. Al respecto, el MEN (2012) afirma que

Una experiencia significativa es una práctica concreta (programa, proyecto, actividad) que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de las competencias; que se caracteriza porque se retroalimenta permanentemente a través de la auto - reflexión crítica; porque es innovadora, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, tiene una fundamentación teórica y metodológica coherente y porque genera impacto saludable en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa. (p.194)

El desarrollo profesional es un enunciado que particulariza el funcionamiento del discurso del capital humano en la formación del maestro contemporáneo, en tanto a título de él se exige cierta relación consigo mismo caracterizada por la actualización permanente y una constante preocupación por responsabilizarse de su formación para “garantizar el desarrollo y fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción” Robalino (citado en MEN, 2012, p.3). Según el MEN, el concepto de desarrollo profesional según el MEN (2012)

Alude a las distintas acciones ejecutadas por el educador en su proceso de formación posibilitando su desempeño profesional, la creación de identidades y el mejoramiento de sus competencias profesionales. El desarrollo profesional de educadores se entiende como proceso integral y permanente que involucra tanto la formación como la autoformación y requiere de instancias de organización que logren responder a las necesidades personales e institucionales de formación. (p. 144-145)

Por lo tanto, el desarrollo profesional se entiende como el proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional que integra desde la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio (a través de programas formales), la

superación permanente en el nivel local (entre pares, en los equipos de maestros) y la autoformación.

El desarrollo profesional del maestro debe responder a las nuevas problemáticas de la educación del siglo XXI, de lo contrario no sería pertinente a las demandas de la sociedad contemporánea. Según el MEN estas problemáticas que son nuevas, pues la sociedad globalizada exige de sus ciudadanos capacidades relacionadas con la flexibilidad laboral, la adaptación a los cambios y el mejor aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para renovarse constantemente, entre otros, configuran como necesarias las siguientes competencias dentro de su desarrollo profesional:

Uso eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación y el fortalecimiento de habilidades para manejar el bilingüismo (...); asimismo, la incorporación de los estándares básicos de competencia en el currículo y la implementación de los proyectos transversales -educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, educación para el ejercicio de los derechos humanos y educación ambiental. (MEN, 2009, Mayo- junio, p.3)

Al lado del papel central de las competencias en la sociedad contemporánea, se reestructura la evaluación como instrumento de control que permite dar cuenta de las competencias en los maestros del siglo XXI, a través de desempeños particulares en contextos determinados, teniendo en cuenta que éstas no son directamente observables (son características intrínsecas de las personas). Así, “una persona demuestra que es competente a través de su desempeño, cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de forma flexible y creativa” (MEN, 2012, p.205). En este contexto, la evaluación aparece como elemento fundamental que garantiza la efectiva materialización de las competencias profesionales del maestro en la diversidad de

contextos educativos, además porque se rigen por la estandarización, característica pertinente para relacionar el plano local con el global, facilitando establecer comparaciones en diferentes niveles de la sociedad y del sistema educativo global: entre sujetos (maestros y estudiantes), instituciones educativas y países.

La normatividad vigente para el ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro para los maestros estatales en Colombia contemplan por lo menos tres tipos de evaluación: de período de prueba, ordinaria periódica de desempeño anual y de competencias. Cualquiera que sea la modalidad de evaluación tiene la misma finalidad y se legitima desde el mismo enunciado: la calidad de la educación:

La evaluación verificará que en el desempeño de sus funciones, los servidores docentes y directivos mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado. (MEN, 2002, p. 6)

Como mecanismo de subjetivación del maestro contemporáneo, la evaluación es fundamental en el compromiso que éste debe tener con su actualización constante ya que su función es “estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional, su rendimiento y la capacitación continua, en búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación” (MEN, 2002, p. 7). La evaluación se concibe como una estrategia de mejoramiento y parte esencial del proceso de formación y de desarrollo profesional docente, “para lo cual no es suficiente el conocimiento de la teoría de la evaluación sino que requiere postular la evaluación como eje de los desarrollos curriculares y como práctica cotidiana del dominio de competencias para el mejoramiento profesional docente y el desarrollo del sistema institucional de evaluación” (MEN, 2012, p. 179).

Así la evaluación expresa el tipo de maestro, lo correcto de sus acciones y decisiones, permite el análisis del sujeto por sí mismo pero también por otros que lo juzgan, recriminan y deciden sobre su vida, su formación y hasta sus valores. El llamado a la evaluación permanente, es una premisa que se extrapola de la escuela y contribuye al crecimiento personal del maestro, configurándose en un buen maestro de acuerdo a los estándares vigentes; Ball (2008) se refiere a estas implicaciones en el sujeto como una consecuencia del concepto de desempeño puesto en circulación en el discurso de la política pública, a partir del cual

Nos motiva a que nos convirtamos en unos profesionales más efectivos, que logremos más de nosotros mismos hacia nuestro automejoramiento, y también, nos hace sentir culpables o inadecuados si nosotros no logramos dicha meta. Pero este concepto también opera dentro de un marco de referencia de juicio dentro del cual el mejoramiento nos es impuesto, indicado y exigido a los individuos como medidas de calidad y de productividad. (p. 118)

La incorporación de este tipo de prácticas evaluadoras por parte del maestro posibilita la emergencia de nuevas subjetividades de maestros funcionales al modelo educativo actual, naturalizadas por expresiones como la siguiente “no hay formación sin evaluación de competencias y no hay calidad de la educación sin la evaluación de lo que los maestros hacen y saben” (Piloneta, 2014, p. 40).

Bajo la lógica de la neutralidad, objetividad, imparcialidad y equidad en la participación funcionan las diferentes modalidades de evaluación a las que son sometidos los maestros, características que generan márgenes de confiabilidad no sólo en los procesos evaluativos sino además en los procedimientos en los que se establecen estímulos para los maestros que adecuan sus prácticas a las consideradas deseables e idóneas, funcionales bajo la denominación de meritocracia, otra forma contemporánea para clasificar y legitimar unas prácticas como mejores

validando su idoneidad para cumplir determinadas funciones en su entorno laboral, así como el “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se consideran imprescindibles para el desempeño de la función docente” (MEN, 2002, p. 4). De ahí que el mérito se considere como “el fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón” (MEN, 2002, p. 4).

Además el resultado de los logros de los estudiantes es otro elemento que se adiciona al complejo de procesos evaluativos por los cuales es medido el maestro, por lo tanto es necesario que éste contribuya a la formación de competencias efectivas en sus estudiantes y proponga metodologías eficientes de aprendizaje garantizando con ello su continuidad laboral, además de posibles recompensas y reconocimientos. Por el contrario, los maestro que no sean capaces de evidenciar su idoneidad a través de las múltiples evaluaciones reflejado, por ejemplo, en un puntaje bajo frecuente en varios periodo de evaluación serán marginados y separados de su puesto de trabajo.

Con esto queda demostrado que para que el ideal de una educación de calidad comience en la escuela, el maestro debe ser el primer sujeto competente, quizás en toda la sociedad globalizada, caracterizado por su liderazgo, capacidad de aprender a aprender, de innovar, de automotivarse y persistir frente a los problemas lo cual garantizará que propicie los ambientes de aprendizaje, las competencias y el seguimiento evaluativo pertinente a las demandas del mundo globalizado.

3.4 La profesionalización como campo de tensión

A pesar que la profesionalización es un discurso recurrente en cualquier escenario ocupado de la formación del maestro contemporáneo, no hay unanimidad en los términos bajo los cuales se debe definir esa profesionalización. Desde la política nacional e internacional, el asunto de la

profesionalización no tiene discusión como tampoco la necesidad de implementarla bajo todas las modalidades posibles de formación inicial y continua en el país. Esta profesionalización tiene una clara tendencia instrumentalizadora del maestro desde la cual se hace énfasis en su funciones administrativas y de gestión educativa, y deja por fuera el saber pedagógico como fundamento de la profesión, lo cual se evidencia en el estatuto de profesionalización 1278 de 2002 en el que se contempla como profesionales de la educación no sólo las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior sino además cualquier profesional con título diferente.

La pedagogía como saber fundamental del saber del maestro devendría un instrumento para suplir las habilidades u destrezas de las cuales carecen los profesionales no docentes. En otras palabras, la pedagogía pierde su poder de saber y queda plegada al interés más técnico, reducida a la operatividad de los instrumentos (Zambrano, 2012, p. 51)

Por otra parte, el discurso gremial de los maestros colombianos reunidos, principalmente, por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación consideran que aunque es imperativo la definición de la profesionalización del maestro, esta debe tener un giro radical respecto a la actual legislación, es decir, se requiere una profesionalización que conciba al maestro como un sujeto intelectual, social, cultural y político, con garantías en términos salariales y con reivindicaciones de tipo social.

La profesionalización está ligada a nuestro compromiso con la educación. Ese compromiso se expresa por la defensa de la ética, por la promoción de la inclusión, por el combate a la discriminación, por el cultivo de prácticas democráticas en nuestro trabajo y en nuestras militancias, cualesquiera que sean. Es, también, ese compromiso que permite la suma de energías para buscar la emancipación que pretendemos. (Jucara, 2012, p. 25)

Teniendo en cuenta lo anterior, FECODE ha liderado desde hace más de diez años la búsqueda de la derogación del estatuto de profesionalización 1278 y la expedición de otro que contenga sus demandas en materia de formación pedagógica y disciplinar, ascenso y evaluación, entre otros.

El nuevo estatuto debe dar la máxima importancia a la formación inicial y en servicio de los educadores, porque es en el conocimiento o dominio de los saberes pedagógicos y disciplinares donde se fundamenta la profesionalidad docente: en ella radica la posibilidad que la transmisión construcción del conocimiento sea más efectivo y dialectico. La formación es un factor que determina la educación de calidad y que incide poderosamente en el aprovechamiento al máximo de los ambientes escolares, los contenidos educativos pertinentes, las tecnologías de la comunicación y el oportuno y adecuado trámite de los conflictos educativos (Niño, 2012, p. 43)

La profesionalización también se configura en un campo en tensión ya que se encuentra jalonada por fuerzas que consideran que la formación academicista no puede dejarse de lado en los procesos formativos de los maestros, y por otras, que enfatizan en la necesidad de cambiar este modelo de formación por uno que privilegie las competencias profesionales.

Desde la dimensión curricular, en los programas de formación de educadores, existe aún predominio de prácticas academicistas sustentadas en el dominio de los contenidos de las disciplinas, que a pesar de ser indispensables resultan insuficientes en el desarrollo de competencias profesionales (funcionales y comportamentales) con la apropiación de didácticas específicas para el desempeño de los educadores en los distintos contextos educativos y para atender la diversidad de los grupos poblacionales (MEN, 2012, p. 42)

Finalmente se encuentra en el campo de la investigación y de la academia educativa la discusión sobre si el sólo uso de la noción profesionalización ya es conflictiva para la configuración de un maestro como profesional, pues a pesar de su retórica en la necesidad de asumir al maestro desde las profesiones todas las características del discurso llevan a un distanciamiento de lo que se concibe de manera teórica y práctica como una profesión. En este caso se hace referencia más bien a una desprofesionalización del maestro y, por ende, a la necesidad de acudir a otras nociones menos contaminadas por la jerga educativa actual y posibilitadoras de otras relaciones entre el maestro y su formación.

La vía de la profesionalización es angosta, funcionalista, podría incluso afirma que diluyente. El maestro, como sujeto de la pedagogía es también sujeto de la política cuando más allá de cualquier voluntarismo deviene en actor de su propio destino a partir de interrogar su práctica, su experiencia y su saber

Perrenoud (citado en Martínez, 2010) aclara que todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones, es decir, que el estatus de la profesión sólo la reciben oficios muy específicos que denotan cierta categoría a la que no se le establecen procedimientos o manera de cómo proceder. Generalmente, un maestro acepta y hasta demanda indicciones precisas que prescriben paso por paso lo que debe hacer en el salón de clase de tal manera que no interviene en la decisión de que enseña o como lo enseña, por lo tanto como no ha decidido qué y cómo hacerlo, tampoco es directamente responsable y no cumpliría esa condición del profesional.

La profesionalización da cuenta de una acción funcional. Su dinámica interna como su conceptualización no se aproxima a los criterios de los trabajos de profesionales, puesto que señala mejor la caricatura de un nuevo perfil para el docente, cuya subjetividad es menos visible en la enseñanza pero más objetivable en la interacción con el sistema. Profesionalizar resulta ser mejor

un mecanismo para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales de formación del profesorado. Este desplazamiento de la formación a la profesionalización es un campo nuevo en donde reconceptualizar sirve en tanto habla de competencias profesionales funcionales con el sistema educativo.

4. CAPÍTULO CUATRO

EL MAESTRO COMO UN SUJETO COLECTIVO

Nos encontramos con dispersión, con el arco iris de experiencias que intentan hablar por sí mismas y que buscan niveles de coordinación entre ellas para “sacar de la soledad al maestro innovador”, como diría algún viajero, o para romper, en general, con la insularidad a que han sido sometidas las prácticas de los maestros.

(Unda, Martínez y Medina, s.f., p.3)

Las diferentes modalidades de organización colectiva del maestro colombiano vienen desempeñando un papel importante en su configuración pedagógica, investigativa, cultural y política. Principalmente con la emergencia del Movimiento Pedagógico Colombiano hacia la segunda mitad de la década del setenta, se abre camino al auge y desarrollo de diferentes formas de organización pedagógica experimentadas por el magisterio colombiano entre los que se encuentran las redes pedagógicas, las comunidades de aprendizaje, los semilleros, los Centros de Innovación Docente, los Centros de Estudios e Investigación Docente –CEID-, los círculos pedagógicos y los grupos de estudio, investigación y discusión.

Aunque algunas de estas propuestas no emergen propiamente por iniciativas de los maestros, pues son impulsados desde estrategias políticas del gobierno nacional, regional o local, lo cierto es que su vigente fuerza como espacios de configuración del maestro los convierten en un escenario susceptible de análisis, discusión y problematización para los intereses de la presente investigación, por tal motivo es a propósito de estas organizaciones que se configuran en espacios legitimados por el discurso y en la práctica como posibilitadores de la formación, la autoformación y la cualificación del maestro colombiano contemporáneo, que se desarrollaran los hallazgos del presente capítulo.

Como parte de los registros que permite la configuración de los hallazgos y sus relaciones descritas a continuación, se referencian documentos de formación sindical de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación- FECODE- y artículos de la revista “Educación y Cultura” que, desde el congreso de Bucaramanga en 1982 (el cual permitió la fundación del Movimiento Pedagógico), se constituye en el órgano de difusión y “expresión de dicho movimiento pedagógico, en donde tendría su expresión todas las corrientes del pensamiento” (Gaona, 2012, p. 11). Así mismo, se hace referencia a algunos artículos del Magazín Aula Urbana del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP, que se “propone divulgar orientar, promover y socializar los programas y proyectos pedagógicos y educativos que conforman la estrategia de calidad contemplada en el Plan Sectorial de Educación” en la ciudad de Bogotá. Uno de los programas directamente relacionados con el asunto de las organización colectivas docentes, de manera particular las redes son los Centros de Innovación del Maestro entendidos como “espacios para que las redes se apropien de los escenarios encuentren que en ellos pueden proponer unas agendas y demostrar lo que pueden hacer y los procesos de formación que pueden encaminar” (Prada, 2016, p. 4), es decir, una estrategia que espera potencializar las redes de maestros ya constituidas y permitir la emergencia de otras teniendo como premisa el reconocimiento del valor del interaprendizaje y el diálogo de saberes.

La organización colectiva del maestro colombiano se visibiliza desde dos aristas: la primera la lucha colectiva sindical, desde la que predominan las prácticas que buscan reivindicar las condiciones salariales de los maestros como gremio de trabajadores públicos y funcionarios del estado, que reclama y busca mejores condiciones laborales. Las demandas de este tipo están atravesadas también por la exigencia de ciertas condiciones para el funcionamiento de una educación pública, gratuita y de calidad, como un derecho y no como un servicio supeditado a las

exigencias económicas del modelo neoliberal abanderado por los gobiernos de turno. La segunda arista de la organización colectiva los maestros responde a una lucha de tipo intelectual, a partir de la cual se reconozca al maestro más allá de lo estrictamente reivindicativo, es decir, “el reconocimiento del maestro como intelectual, y la posibilidad de que su saber construido socialmente, fuera conocido, divulgado como una fuerza social, intelectualmente hablando” (Peñuela y Rodríguez, 2004, p. 55); estos escenarios de la lucha colectiva magisterial serán abordados a continuación.

4.1 FECODE y la lucha colectiva sindical

Quizás la lucha más antigua del magisterio colombiano se desarrolló en el marco de las reivindicaciones salariales, esta batalla conocida como la Marcha del Hambre¹⁵ y que marcaría un hito en las movilizaciones permitió exigir un mejor salario y su pago oportuno para los maestros de la época; por otra parte la lucha de más de una década por la reglamentación de un Estatuto Docente (el decreto 2277 de 1979) obedeció principalmente a finalidades reivindicativas profesionales de los docentes colombianos.

En este sentido, desde su fundación en 1959, FECODE ha estado atravesada por acciones que buscan mejorar las condiciones de vida y trabajo de los maestros y, su preocupación por los temas de educación y la pedagogía apareció después de veinte años de haber centrado su accionar en las reivindicaciones de tipo laboral, salarial y profesional. Al respecto Morales (2012) menciona que

¹⁵ Así se conoció a la marcha histórica realizada por los maestros el 24 de septiembre de 1966, recorriendo los 1.600 kilómetros que separaban a la capital del Magdalena de la capital de Colombia, Bogotá.

Alcanzado el estatuto que aseguraba la estabilidad laboral y conseguida la seguridad de una carrera docente unificada para los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media, cuyos docentes se agrupaban en los sindicatos de la Federación, la dirigencia sindical del magisterio dirigió su mirada hacia los temas que constituyen la esencia de la actividad laboral de los docentes: la educación, la enseñanza, la pedagogía (p. 15)

Pareciera que esa huella inicial de su constitución se ha mantenido en la percepción de la sociedad y de los mismos maestros, quienes reconocen principalmente de FECODE su militancia sindical. Los documentos del sindicato ponen sobre la mesa la prevalencia de los asuntos laborales, mientras que la federación entrega al Movimiento Pedagógico la labor de liderar la lucha colectiva en el campo intelectual y pedagógico. Un proyecto de investigación adelantado por la Fundación Konrad Adenauer (s.f.) a propósito de los sindicatos docentes y las reformas educativas en América Latina afirma que

Las reivindicaciones del sindicato se organizan alrededor de dos grandes bloques. El primero se refiere a las exigencias de tipo laboral entre las cuales se encuentran los salarios, las prestaciones, la atención en salud y las pensiones, así como todo lo relacionado con las condiciones mismas del trabajo y su reconocimiento, como son la defensa de derechos humanos y la profesionalización. En el segundo bloque se ubican las exigencias relativas a la discusión más amplia de política educativa, ya sea en el plano pedagógico como en el organizacional y de gestión. Caben aquí temas como las reformas curriculares, la autonomía del educador, lo relacionado con la financiación de la educación pública y los modelos de gestión, desde la descentralización hasta la gestión escolar (p. 21)

Según lo anterior, la acción de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación ha estado dividida en estos dos bloques desde 1982 cuando se impulsó la construcción de un

movimiento pedagógico, bajo la consigna de “educar y luchar por la liberación nacional” (Gaona, 2012, p. 11), como resultado de la apertura a discusiones y debates de fondo pedagógico en el congreso de Bucaramanga de ese año. Según Gaona (2012), a partir de ese suceso histórico para el magisterio colombiano dicho movimiento debía

Recuperar al maestro como trabajador de la cultura y su proyección social al interior de toda la comunidad, este movimiento debía contar con la participación de todos los maestros, de los estudiantes, padres de familia, investigadores, instructores y visibilizar los trabajos de carácter pedagógico existentes en diferentes rincones del país (p. 11)

Además, FECODE cuenta con el Centro de Estudios e Investigación docente, CEID, estructura organizativa adscripta a la Federación que bajo la dirección del Comité Ejecutivo tiene como misión garantizar el desarrollo del Movimiento Pedagógico y la realización de los congresos pedagógicos nacionales. Dentro de sus actividades se cuentan el estudio de las políticas educativas y de la problemática pedagógica, la orientación de la práctica educativa del maestro en el aula, la asesoría en la elaboración de los programas curriculares, la elaboración de la revista Educación y Cultura y el manejo de un centro de documentación educativa.

En este escenario el sindicato avanzó en una propuesta de Proyecto Educativo Nacional Alternativo, que más tarde se recibiría el nombre de PEPA (Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo), a partir del cual se elabora toda una apuesta general de la educación con el fin de presentarse en la elaboración del Plan Decenal de Educación 2006-2015, convocado por el gobierno nacional como parte de las obligaciones establecidas en la Ley General de Educación. Así se puede observar que la federación ha dado pasos para transitar de un sindicalismo reivindicacionista a uno más participativo en términos de la definición de la política educativa. En este sentido, Martínez (1997) menciona que precisamente uno de los efectos movilizadores del

Movimiento Pedagógico fue la “transformación positiva en torno a las luchas magisteriales, pasando de una confrontación básicamente salarial y contestataria (...) a otras formas renovadas de lucha que afirman la plenitud de su condición de sujeto político y de saber” (p. 17).

4.2 Movimiento Pedagógico Colombiano: Posibilidad para la lucha colectiva intelectual

Uno de los logros más importantes del Movimiento Pedagógico para la configuración contemporánea del maestro, en tanto brinda elementos que le permiten problematizarse y posicionarse en un escenario alternativo al de las políticas educativas vigentes, es su lectura como sujeto intelectual con claras implicaciones en la construcción del pensamiento y la cultura del país. En este sentido, Gaona (2012) afirma que

Uno de los avances del movimiento pedagógico en los años ochenta tiene que ver con la forma como definió una concepción del maestro dándole una triple dimensión, primero el maestro como trabajador, como funcionario del estado, que reclama y busca mejores condiciones laborales. En segundo lugar establece la idea del maestro como intelectual, como trabajador de la pedagogía, la ciencia y la cultura. En tercer lugar la definición de maestro en su papel de ciudadano y político que ven en la defensa de la educación pública una labor política. En síntesis en movimiento pedagógico de los años ochenta además de definir la enseñanza como objeto de la pedagogía, le dio al maestro el estatus intelectual, político y laboral. (p. 11)

Además en el escenario del discurso de la tecnología educativa y la renovación curricular a partir del cual se agenciaba una de las formas de instrumentalización del maestro, el Movimiento Pedagógico se consolidó como un acontecimiento que posibilitó la confluencia de prácticas y discursos dispersos fundamentales para las apuestas que se adelantaban en el momento a propósito

del maestro colombiano: núcleos de maestros que venían adelantando innovaciones pedagógicas¹⁶ y experiencias de educación no formal en diferentes lugares del territorio nacional, grupos de investigadores educativos en educación popular vinculados a la universidad pública y a organizaciones sociales, formas alternativas de hacer educación, en definitiva el movimiento posibilitó una importante y dispersa actividad intelectual alrededor del maestro, la educación y la pedagogía, que hasta el momento no conocía precedentes. En palabras de Peñuela y Rodríguez (2010)

El Movimiento Pedagógico Colombiano visibilizó una serie de experiencias y prácticas discursivas sobre y desde el maestro en la búsqueda de su reconocimiento y auto-reconocimiento intelectual, a través de la investigación y de un acercamiento a expresiones política culturales diversas, atravesando las relaciones maestro- sindicalista, maestro-ciudadano, maestro-pedagogo. (p. 348)

Los asuntos que centraron la atención de esta escena como la educación y la pedagogía, posibilitaron generar un verdadero debate pedagógico que permitió reconocer al movimiento como uno de carácter pedagógico. Con ello también se dio cabida a la problematización de la enseñanza propuesta desde los procedimientos de diseño y permitir que el maestro, quien es el protagonista de este quehacer, pueda configurarla de diversas maneras a través de su experiencia y su saber. Desde esta mira el MP “abre para los maestros la posibilidad de afirmarse de otro modo más del poder y del saber establecido; como también de ganar autonomía frente a los esquematismos

¹⁶ Martínez (1997) menciona como las experiencias más significativas de ese momento a “la comisión de la Asociación Distrital de Educadores, ADE, el grupo pedagógico de Ubaté, las expediciones pedagógicas de Caldas y Guaviare, el grupo pedagógico de Aipé, la experiencia sobre enseñanza de las ciencias de la Escuela Pedagógica Experimental, EPE” (p. 17)

metodológico o disciplinarios. Vale decir, para poder gobernarse a sí mismo” (Martínez, 1997, p. 16).

Según, Peñuela y Rodríguez (2010) a este primer momento caracterizado por la dispersión y el encuentro, por su grado intermedio de resignificación y producción de saberes frente a los discursos educativos estatales vigentes, le sigue un momento de estabilización y mayor consolidación discursiva en el que existe una posición más clara y explícita como Movimiento, “aparecen nuevos discursos desde la pedagogía que hablan sobre el papel de la misma y su relación con lo social, lo político y lo cultural, la función del maestro como intelectual y su compromiso ético” (p. 349).

Al respecto, Mejía (2010) menciona que posterior a la vinculación de intelectuales venidos de diferentes campo del Movimiento Pedagógico y su articulación a la estructura gremial para desarrollar un trabajo alrededor de los CEID y la revista Educación y Cultura, al debate sobre el lugar de lo pedagógico en el sindicato, a la recolección del acumulado intelectual a propósito de los procesos de innovación y de experimentación pedagógica, además de las construcciones del Primer Congreso Pedagógico en 1987, se posibilita la participación e incidencia del Movimiento Pedagógico en las políticas educativas, que podría denominarse como el climax en el desarrollo del movimiento caracterizado por una destacada capacidad de discusión en torno a asuntos de la educación, la cual tuvo un papel importante en el debate de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que a pesar de todas las críticas y reparos posteriores, representó una participación novedosa en el escenario de la educación por parte del magisterio colombiano.

Este fortalecimiento del Movimiento Pedagógico permite definir sus compromisos y hacerlos explícitos (FECODE, 2013), en tanto

La tarea intelectual del Movimiento Pedagógico es la teorización y análisis de la educación y la pedagogía en relación con esas políticas que inciden en su quehacer; su acción política es impugnar toda la contrarrevolución educativa que pretende imponerse como política de Estado, generando organización y movilización para la resistencia y la lucha contra hegemónica a una educación regida por principios neoliberales y encaminada a estar subordinada a la economía del capitalismo globalizado. (p. 35)

A partir de este momento el Movimiento Pedagógico impulsa la emergencia de diferentes espacios como los CEID, los círculos Pedagógicos y las Experiencias Pedagógicas Alternativas, los cuales desde diferentes niveles permitirán la construcción nacional, departamental, municipal y escolar del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo – PEPA, entendido como la apuesta político, pedagógica y educativa de FECODE el cual permitirá “potenciar el Movimiento Pedagógico y su indeclinable compromiso con la defensa de la educación pública y en la lucha contra la imposición de políticas neoliberales en educación” (FECODE, 2013, p.14). Desde estos espacios se agencian formas de organización colectiva del maestro contemporáneo que ponen acento en sus posibilidades investigativas, políticas y culturales y por ende se constituyen en espacios de formación alternativos a los que se proponen desde la política estatal.

Como propuesta nacional, el PEPA se desarrolla en dos vertientes, la primera, de política pública educativa e implica un trabajo teórico y político de argumentación y formulación de unos derroteros distintos a los del neoliberalismo. La segunda vertiente que es de transformación pedagógica tiene lugar en la escuela y es impulsada por los maestros colombianos para “transformar las instituciones escolares e incidir en los cambios de las políticas educativas en una perspectiva emancipatoria” (FECODE, 2013, p. 39), a partir de esta vertiente del PEPA se

consolida la idea que el acto educativo del maestro tiene una intención política, ética y estética materializada en la orientación de los sujetos en formación y en la

Apropiación de lo más avanzado del conocimiento científico y tecnológico; para educar y formar sujetos críticos, reflexivos, autónomos, solidarios, justos y comprometidos en la palabra y en la acción por una sociedad de derechos, firmes contra las discriminaciones y las inequidades sociales, económicas, políticas y culturales, y radicales en la conquista de la dignidad humana como principio ético universal (FECODE, 2013, p.39).

La creación del CEID (nacional y regionales) permite consolidar la tarea investigativa del Movimiento Pedagógico y continuar en la reflexión sobre el maestro como crítico e investigador de manera permanente, en este sentido, se dota a los CEID de “herramientas organizativas, financieras y administrativas para adelantar los procesos de investigación, formación y participación indispensable en el desarrollo del Movimiento Pedagógico” (FECODE, 2013, P. 15), facilitando los espacios para continuar el debate y la construcción del PEPA.

En un escenario más local y como parte de las estrategias del MP para consolidar sus compromisos en términos de investigación y transformación de los contextos escolares hacia la construcción del PEPA, se crean los círculos pedagógicos como formas de organización a nivel escolar y regional, es decir, colectivos desde los que se estudia, reflexiona, discute y realizan proyectos dinamizados por la investigación cuyo objeto es la política educativa, la pedagogía, los métodos de enseñanza y de aprendizaje y la crítica a las prácticas y políticas educativas. Por su naturaleza deliberante, dialógica, investigativa y política los círculos pedagógicos se constituyen en espacios de formación, autoformación y cualificación para los maestros que además generan otras formas de organización y movilización de lo político, lo público y lo democrático.

En este sentido, los círculos pedagógicos permiten la consolidación de las propuestas del PEPA desde el saber y la experiencia de los maestros, las aulas de clase y los contextos sociales, articulando tres tareas: 1) la lectura, análisis e interpretación de la realidad de la escuela que permitan elaborar planteamientos político-pedagógicos sobre la defensa de la educación pública, 2) la discusión y elaboración de Políticas Educativas Alternativas y propuestas pedagógicas para formular el PEPA y 3) la socialización y fortalecimiento de Experiencias Pedagógicas Alternativas como punto de partida para pensar y hacer una pedagogía distinta, ejercer la práctica dialogante como método de estudio, reflexión y socialización del saber pedagógico (FECODE, 2013).

Finalmente, la materialización de las prácticas investigativas impulsadas por el Movimiento Pedagógico a través de los CEID y de manera más particular por los círculos pedagógicos se visibiliza en lo que se ha denominado como Experiencias Pedagógicas Alternativas –EPA- las cuales son una expresión del acumulado de conocimiento, saberes, prácticas y reflexiones de los maestros como intelectuales de la educación y la pedagogía, permitiendo afianzar su compromiso profesional y político por la defensa de la educación pública. A partir de las EPA la escuela se constituye en territorio para el empoderamiento del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo que posibilite otras lecturas de la educación, del maestro, de la pedagogía, de la formación diferentes a las impuestas, lo que implica poner en duda e interrogar las prácticas pedagógicas escolares y las condiciones materiales e históricas en que se desarrollan. En este sentido, en el territorio escolar, en las aulas de clase, en el carácter del conocimiento, en los contenidos del currículo y el plan de estudio, en las relaciones con la comunidad y el contexto, en las relaciones de poder en la organización escolar el PEPA adquiere sentido y vida (CEID-FECODE, 2012).

Las experiencias pedagógicas se constituyen en una de las modalidades de trabajo colectivo contemporáneo del magisterio, impulsados y fortalecidos desde la FECODE y, particularmente a través de los CEID, caracterizadas por “la reflexión y discusión de su horizonte educativo, por el análisis y definición de contenidos que reivindiquen el conocimiento científico y el popular, así como la formación de sujetos críticos y la constitución de comunidades educativas” (FECODE, 2013, p. 40). Su carácter alternativo viene dado por la presencia de los siguientes elementos (CEID-FECODE, 2012)

Orientados en la búsqueda de posicionar y reivindicar el lugar de los sujetos de la educación, esto es, reconocer su condición socio histórica; se distancia de la racionalidad técnico instrumental y del pensamiento empírico analítico y busca otras racionalidades: comunicativas, éticas, estéticas, socio afectivas, dialógicas; se fundamenta en la Pedagogía, en sus relaciones con el sujeto y el conocimiento; su trabajo y práctica pedagógica se inspira y desarrolla a partir de procesos dialógicos, el conocimiento y sus contenidos son de carácter científico y humanístico; no se fundamenta en los estándares ni en las competencias; promueve la democracia, la convivencia democrática y busca profundizarla; promueve la investigación sobre la propia práctica; reivindica el lugar del estudiante como sujeto crítico y con conciencia histórica y social; asume la identidad del maestro como intelectual, trabajador de la cultura y ciudadano. (p. 52)

Adicional a los espacios creados para la materialización de la investigación en todos sus niveles, la problematización de la educación y la consolidación de propuestas que propendan por una educación vista desde la perspectiva del derecho y no del servicio, la federación impulsó la creación de un importante estrategia de difusión que “continúa orientando y dando elementos para el debate y el rechazo a las políticas neoliberales” (Gaona, 2012, p. 14). La revista Educación y

Cultura emergió como un instrumento valioso en la lucha colectiva y le permitió desde sus inicios al MP llevar sus construcciones a toda Latinoamérica, de ahí que FECODE (2012) afirme que

Es fundamental el fortalecimiento de la Revista Educación y Cultura con la implementación de estrategias administrativas y de promoción para su posicionamiento masivo en el magisterio y en todos los sectores interesados en estudiar la crítica permanente que hace la Federación a las políticas neoliberales, en conocer los avances de la pedagogía y la didáctica y la socialización de Experiencias Pedagógicas Alternativas. (p. 41)

A partir del escenario descrito hasta el momento, se evidencia que el MP en su momento de consolidación discursiva posibilita la proliferación de prácticas que buscan relacionar la investigación con el quehacer del maestro en la escuela, reactualizadas dentro de la dinámica de la federación en los círculos pedagógicos y las EPA, algunas de las modalidades de colectivos contemporáneos de maestros cuyo “ejercicio político buscan reposicionar el lugar de la academia y de la investigación desde un compromiso con la transformación de las condiciones materiales e intelectuales del maestro hoy” (Rodríguez, 2012, p. 29).

Así mismo, se evidencia en este apartado que nuevamente la investigación emerge en el discurso y las prácticas educativas a propósito de la configuración del maestro, como un elemento que no sólo caracteriza el quehacer del maestro en solitario o una de las estrategias políticas agenciadas desde el poder oficial, funcional al gobierno de las prácticas pedagógicas del maestro, sino además como un elemento que permite el encuentro de diferentes saberes enmarcado por la problematización de las realidades educativas de los maestros en favor de otras formas de enseñar, de formar, de conocer, de hacer pedagogía, de ser maestros y estudiantes.

La investigación que emerge como un proyecto político del maestro colombiano en la década de 1980, sigue orientando la dinámica del quehacer del Movimiento Pedagógico en sus formas contemporáneas posibilitando la constitución de equipos de trabajo, colectivos y comunidades académicas y de saber, además de proporcionar “elementos para el debate académico, riguroso, teórico y de argumentación, desde el cual es posible elaborar lógicas que sobre la praxis de lo teórico y lo empírico aportan elementos para el debate sobre las políticas neoliberales, su incidencia en la educación” (FECODE, 2013, p. 17). Por último, no se puede omitir la importancia de la investigación en la consolidación de una propuesta y apuesta de proyecto educativo nacional, materializado en la PEPA, de tal manera que la investigación educativa y pedagógica “aporta explicaciones, interpretaciones y a su vez, si este es el interés, genera transformaciones en la dinámica misma de la escuela” (FECODE, 2012, p. 42).

No obstante los importantes logros del Movimiento Pedagógico, se reconoce que en la actualidad se encuentra en un momento de cambios y transformaciones que al parecer le han restado la fuerza y representatividad en el escenario educativo y cultural. Peñuela y Rodríguez (2010) mencionan los siguientes factores

El cambio en la cúpula sindical, el desarrollo de la asamblea constituyente las nuevas políticas nacionales (...) con claras orientaciones de organismos internacionales, la falta de difusión del MP, el arribo de fuerzas e intereses políticos en el sindicato y la salida de muchos intelectuales académicos y de otros que hacían parte de grupos de investigación de universidades y de organizaciones sociales independientes, el Movimiento Pedagógico se disgrega. Debido a su ruptura con el apoyo institucional dado por FECODE.” (p. 350)

Mejía (2010) menciona la disolución del movimiento gremial magisterial como uno de los siete hitos del Movimiento Pedagógico relacionado con la reglamentación de la Ley 115, las

discusiones y pactos políticos internos en el sindicato que terminaron por coartar el debate y permitir la formación de un pensamiento hegemónico sobre la pedagogía y lo educativo, empobreciendo la presencia del mismo en el debate político- pedagógico y político- educativo a nivel nacional.

Otro de los elementos que parece tener relevancia en el descenso del MP es “la cooptación de discursos, prácticas y hasta sujetos. Muchos de los cuales son puestos a funcionar luego, con sentidos diferentes” (Peñuela y Rodríguez, 2010. P. 351), es decir, algunas de las prácticas de resistencia del magisterio apropiadas y puestas en funcionamiento como una estrategia estatal, de tal forma que “pareciera” que el Estado y la FECODE están hablando de lo mismo, pero en realidad son enunciados y prácticas discursivas que obedecen a diferentes racionalidades y juegos de verdad.

Frente a este panorama, maestros e investigadores deberíamos tomar las precauciones necesarias al momento de referirnos a un sin número de enunciados y de objetos de discurso¹⁷, que suelen tratarse indistintamente en campos diferentes (político, pedagógico, educativo, económico) cuyas finalidades, juegos, estrategias y posibilidades son igualmente diferentes. Como menciona Alberto Martínez Boom en diferentes textos, esta diferenciación terminológica no obedece a una análisis semántico sino más bien a las lecturas que posibilita o imposibilita, las relaciones con las prácticas que los sujetos efectúan sobre sí mismo, los tipos de sujetos que permite o impide. Precisamente ese es el papel de la investigación como posibilidad de pensamiento, como una condición que permite el reposicionamiento del maestro como intelectual de la cultura y sujeto

¹⁷ Por mencionar sólo algunos ejemplos de estos objetos podrían mencionar el aprendizaje, la calidad de la educación, la profesionalización, la investigación o la educación.

activo políticamente (...), como posibilidad de desterritorialización del maestro, de búsqueda de otros lugares, territorios no solamente físicos sino también epistémicos (Rodríguez, 2012. p. 31).

Finalmente, aunque atravesamos por un momento de debilitamiento del MP, también evidenciamos la emergencia de otras formas de resistencia colectiva que pueden estar relacionadas con la transformación del movimiento como forma de lucha, como proceso que continúa, se diversifica y se amplía, siendo referente importante de otras emergencias más próximas a nuestros días, como la Expedición Pedagógica y las redes. Martínez (1997) se refiere a “movimiento” del MP como devenir en nuevas manifestaciones, nuevas espacialidades y experiencias “devenir en redes, devenir en maestro y sobre todo en expedición pedagógica” (p.11). En este sentido, no se trata de despertar nostalgia por un movimiento que no refleja el mismo esplendor de sus inicios, pues evidentemente han cambiado las condiciones sociales, políticas y epistémicas que permitieron su emergencia, así como las relaciones de poder en las que se inscribió y las formas de resistencia que posibilitó, es una lectura que busca reconocer el MP como un acontecimiento importante que posiblemente aporta elementos a la consolidación de otras formas contemporáneas de estar en colectivo, pero que no son equiparables, tanto el uno como los otros son singulares. Peñuela y Rodríguez (2010) se refieren a este momento como “de recomposición del MP rizomático... líneas de conexión y diferenciación con las redes pedagógicas” (p. 353). Precisamente estas nuevas emergencias de organizaciones de maestros serán abordadas en el siguiente apartado.

4.3 La Expedición Pedagógica: Otros movimientos, otros maestros, otras escuelas

Aunque la propuesta de realizar una Expedición Pedagógica Nacional se vislumbró en el Congreso Pedagógico de Bucaramanga de 1982, sólo hasta 1999 se materializó a través de su inclusión como uno de los programas del Plan Decenal de Educación 1996-2005 “orientado

básicamente a generar una movilización nacional que permitiera concretar acuerdos territoriales, sectoriales o institucionales por la educación” (Unda y Guardiola, s.f., p. 1). De ahí que pueda afirmarse que sus inicios estuvieron marcados por la institucionalidad y la política, en tanto

La UPN elabora la propuesta, la incluye en su Plan de Desarrollo Institucional y conviene ponerlo en marcha con el Ministerio de Educación, con recursos provenientes de un Fondo que éste tenía con el ICETEX destinado a un proyecto denominado *Apoyo a Redes e Investigación Pedagógica*. (Unda y Guardiola, s.f., p. 1).

No obstante el distintivo institucional de la fase inicial de la EPN, hoy se define como un movimiento con grupos ligados a las educaciones y la escuela, que a pesar de contar con el apoyo y participación de los sindicatos, así como de universidades, centros de investigación y otras organizaciones sociales, “son las decisiones de los maestros y no las definiciones institucionales, las que definen su rumbo y la han convertido en una oportunidad de formación, de intercambio y enriquecimiento mutuo” (Unda y Guardiola, s.f., p. 3).

Mejía (2010) menciona que la Expedición Pedagógica Nacional es “un proceso social que da continuidad a las tareas del Movimiento Pedagógico Colombiano” (sin página), ya que afirma la condición de los maestros como sujetos de saber, que a pesar de estar vinculados a unas instancias políticas y de tener que garantizar la formación de ciertas competencias en sus estudiantes, pueden ir más allá de lo que le ordenan y le exigen de manera externa, descontextualizada y homogeneizante. Por su parte, Unda y Guardiola (s.f.) mencionan en un texto balance de la EPN después de casi diez años de su nacimiento, que la “Expedición es un retorno al Movimiento Pedagógico pero de manera diferente” (p. 2).

Desde esta lógica, la EPN buscó visibilizar las múltiples formas de ser maestros y de hacer escuela en el país, reconociendo que hay una enorme diversidad pedagógica casi equiparable a la biodiversidad que caracteriza nuestro territorio nacional. De ahí que la expedición iniciara el recorrido a “192 municipios del país con 450 maestras y maestros viajeros y cerca de 4000 maestras y maestro anfitriones” (Mejía, 2010), en búsqueda del reconocimiento de tal diversidad de regiones culturales y pedagógicas de nuestro país.

Según Unda y Guardiola (s.f.) la expedición se caracteriza por plantear el viaje como su propuesta metodológica a partir de la cual se reconoce la pedagogía como una emergencia y una expresión del territorio, de sus condiciones sociales, políticas, económicas y culturales singulares y de las lecturas que posibilita de esos territorios, de sus problemas, sus necesidades, expectativas y sueños. En este sentido, la pedagogía es un saber que se apropia de acuerdo a las singularidades de los territorios donde emerge y está estrechamente ligada con esas formas de hacer escuela “conectadas con un momento histórico y unos lugares específicos, no existen por fuera de su conexión con los territorios y las poblaciones que posibilitan e inspiran la creación de unas determinadas formas de hacer pedagogía” (p. 6); estos hallazgos han dado lugar a la utilización de la noción geopedagogía y a la posibilidad de participación y construcción de las políticas públicas en materia de educación.

Esta marco metodológico de la expedición permite reconocer al maestro como sujeto colectivo productor de saber pedagógico, es decir, transitar de la reproducción a la producción de saber a través del encuentro, intercambio e interacción entre experiencias locales, regionales y su traducción en el ámbito nacional “que no niega ni homogeniza las anteriores, pero tampoco es simplemente sumatoria de ellas” (Unda y Guardiola. s.f., p. 3).

Finalmente vale la pena mencionar la relación de la Expedición Pedagógica Nacional con otras formas contemporáneas de organización colectiva de los maestros, tales como las redes, relación que parece ir en doble vía, es decir como posibilitadora y, al mismo tiempo, como posibilitada por redes que gracias a su confluencia en varias regiones del país y a la decisión de entidades que se comprometieron con su diseño político y financiero, pudieron permitir el nacimiento de la EPN.

4.4 De las redes¹⁸ pedagógicas y otras emergencias colectivas

La red como forma de organización colectiva cuya disposición no privilegia la verticalidad de sus elementos (sistema de pirámide o jerarquía) sino más bien el carácter horizontal en las relaciones entre los mismos, es una emergencia bastante difundida por estos días pues no sólo funciona desde un discurso eminentemente marginal (asociado a las movilizaciones de resistencia de maestros) sino que ha sido incorporadas como parte de las estrategias políticas del gobierno nacional y varios regionales y locales. De alguna manera podría decirse que la búsqueda inicial por configurar las redes como espacios de resistencia no permeados por la política educativa y su discurso homogeneizante ha sido perturbado; Aguilar, Calderón y Yarza (2010) mencionan que las redes y expediciones pedagógicas han sido cooptadas por la estrategia estatal, a partir de lo

¹⁸ Edwards (como se citó en Martínez, 2004) ubica el concepto red hacia la segunda mitad del siglo XX, en relación con nuevas formas de asociación, en respuesta al agotamiento de las organizaciones burocráticas características de los estados naciones, en términos políticos y administrativos, además de las formas de organizar la producción en las sociedades industriales. Martínez (2004) vincula el concepto red al campo conceptual de la Sociología y de la Antropología en la búsqueda de teorías y métodos que permitieran estudiar la expansión de fenómenos y procesos de urbanización y modernización, que surgieron especialmente después de la segunda guerra mundial. Por otra parte, en el marco de la globalización como proceso político, económico y cultural, las redes también adquieren validez en términos de las nuevas formas de gestión del conocimiento y su importancia para la consolidación del capital humano, principal recurso económico. La educación también se vuelve funcional a los procesos globalizadores gracias a la organización en red en tanto se diversifican los escenarios donde se educa y las relaciones entre estos, principalmente por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación. Por último, podría asociarse también la red como la forma de organización que privilegia el flujo de capitales característico de la globalización económica. En definitiva la red es la organización privilegiada en la contemporaneidad, lo cual incluye las nuevas formas de lucha y resistencia de actores sociales como maestros.

cual podría concluirse que su naturaleza de resistencia inicial se ve ensombrecida por los modos de organización e institucionalización recientes. Sin embargo, como lo corroboran los mismos autores se trata de una afirmación apresurada que no tiene en cuenta la naturaleza polimorfa del poder, su complejidad, movilidad y carácter productivo. En este sentido, aunque no se puede negar la estrategia de apropiación del discurso hegemónico de enunciados y prácticas que tuvieron otros lugares de emergencia, en este caso de estas formas de resistencia del magisterio, acomodándolas y apropiándolas según sus intereses y finalidades, tampoco se puede negar la riqueza que continua alojando el corazón de dichas organizaciones colectivas, pues existe la posibilidad de seguir estableciendo otras relaciones de poder, otros juegos en planos y terrenos diferentes, asumiendo el ejercicio de poder como móvil, inestable, que depende del uso de tácticas mejor aprovechadas según sea la ocasión. Aguilar, Calderón y Yarza (2010) al respecto

Las redes de maestros pueden continuar funcionando como formas alternas de agrupación de los maestros, que responden al intento de disgregación de las agremiaciones magisteriales evidente en las políticas, estatales, no solamente con la falta de garantías a los sindicatos, sino también con la vigencia de dos estatutos disímiles; por ende, los maestros tienen la posibilidad de hacer una *ocasión* del auge que han cobrado dichas redes, para no volver a la insularidad y resistir la disgregación (p. 397)

Desde las redes tanto el MPN como la EPN encuentran otras maneras de existir, de expandirse, generan otras posibilidades y espacios de encuentro y de intercambio entre maestros que rompen radicalmente con los modelos de formación y prácticas de capacitación vigentes. Las redes permiten replantear otras relaciones con instituciones como la universidad y establecer vínculos más enriquecedores con la escuela, en las cuales el maestro emerge como un sujeto idóneo para realizar reflexión e investigación de su propia práctica. Algunas de estas redes, que emergen

a propósito de una crítica e insatisfacción por las prácticas de formación en el maestro son según Unda, Martínez y Medina (s.f.)

La Red CEE, Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, se plantean como alternativas frente a la incapacidad de los modelos de investigación realizados por investigadores externos a la escuela para comprometer acciones y solucionar los problemas educativos de los centros escolares, Red TEBES, Red Nacional Transformación de la Educación Básica desde la Escuela, se estructuran sobre la base de la necesidad de consolidar concepciones y prácticas diferentes a las de la cultura tradicional hegemónica en la escuela Red IRES, Red de Investigación y Renovación Escolar. (p. 5).

En cuanto a las redes promovidas como estrategia de la política, se impulsan desde el mismo sistema de formación y desarrollo profesional de educadores (MEN, 2012) de tal manera que

Se sugiere el impulso de redes pedagógicas como un espacio de formación en servicio, cualificación y actuación del educador. Las redes se constituyen de manera voluntaria para la expresión disciplinar e interdisciplinar del trabajo pedagógico que trasciende las fronteras geográficas. En este sentido, se contribuye a legitimar la trayectoria investigativa de los grupos de investigación, el conocimiento profesional de los educadores y en consecuencia, su construcción como sujetos de acción (p. 213)

A partir de las redes se dinamizan los procesos de intercambio de saberes y se validan las experiencias de innovación producto de la investigación en el aula, además se “promueve la profundización del conocimiento disciplinar y didáctico y en esa medida, posibilita la generación de saber pedagógico y el fortalecimiento de la identidad profesional docente” (MEN, 2012, p. 212)

Así mismo se establecen vínculos con otras organizaciones como las comunidades de práctica y aprendizaje, concebidas como “una estrategia fundamental en la formación en servicio, coherente con las otras estrategias que promueven la práctica como eje orientador de los procesos de formación” (MEN, 2012, p. 216). En relación con estas estrategias, el MEN ha fortalecido su consolidación a través del desarrollo de herramientas virtuales que permiten lograr comunicación de los diferentes grupos, desde lugares distantes, los cuales han podido socializar sus experiencias de aula y en el campo pedagógico e investigativo a través del Portal Colombia Aprende. Así, “la vinculación de lo virtual a las comunidades de práctica permite conocer lo que hacen los educadores en nuestro país, intercambiar experiencias y poder reconocerse con otros educadores porque se comparte una intención: transformar la educación en Colombia” (MEN, 2012, p. 217).

La relevancia de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en la actualidad también se evidencia como elemento aglutinador de la Red de Tutores Virtuales de Educación Básica y Media, cuya cobertura es nacional. En este sentido, la finalidad de dicha red es la “capacitación de los docentes colombianos por medio de la experimentación y el aprendizaje del manejo de herramientas virtuales: los wikis, ambientes virtuales, blogs, mapas conceptuales y redes sociales” (MEN, 2009, Mayo- junio, p. 28).

Las redes cuya superficie de emergencia es la política se enmarcan en procesos de formación, autoformación y actualización permanente del maestro con la participación de otros maestros, lo que les permitirá estar preparados para brindar la educación que necesita Colombia en el siglo XXI. Desde esta lógica, las redes como espacios de formación ponen en evidencia el funcionamiento de las competencias del maestro contemporáneo, en términos de ser autónomo en su aprendizaje y búsqueda de espacios que le permitan actualizarse para dar respuesta a las demandas de su entorno laboral.

En cuanto a la política regional (MEN, 2009, Mayo- junio) vale la pena mencionar la red Maestros que Aprenden de Maestros y la Red Departamental de Maestros de Maestros del Huila, así como el Plan de formación de docentes y directivos docentes de los municipios no certificados del departamento – período 2008 - 2011 del Cauca y el Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes 2008 – 2011 de Antioquia, ya que organizan la comunidad educativa a través de redes o mesas de trabajo y fortalecerlas promocionando, divulgando y socializando experiencias significativas, además fomentan el aprendizaje por pares, la construcción colectiva a partir de la crítica-reflexiva de la práctica docente y el aprendizaje colaborativo. En el caso del Plan Territorial de Formación docente en Bogotá, se explicita el apoyo a los grupos, redes y organizaciones colectivas de saber pedagógico de maestros a través del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico -IDEP.

La importancia otorgada a las organizaciones colectivas de maestros ha llevado a que en Bogotá se dé continuidad a las programas de formación que apoyan el fortalecimiento de las redes de maestros en cabeza del IDEP. De ahí que se enfatice que la secretaría abre espacios y canales de comunicación, materializados en los Centros de Innovación del Maestro, pero lo fundamental lo hacen los maestros, quienes son los dinamizadores de la estrategia. En este sentido Prada (2016) afirma que

Los maestros en Bogotá tienen una producción y un reconocimiento intelectual muy grande. Lo que se buscaría desde estos centros es encontrar escenarios donde se encuentran maestros, quienes reflexionan permanentemente sobre su práctica pedagógica y son investigadores no solo desde la escuela, sino en función de su práctica pedagógica. Espacios que permitan comunicar, divulgar, producir y tejer una comunidad con sentido pedagógico (p.4)

En este escenario aunque las redes funcionan en el marco de una estrategia distrital, su misma dinámica deja espacio para que sean los maestros quienes a través de su práctica pedagógica posibiliten la emergencia de las redes de acuerdo a sus necesidades, intereses, expectativas y problematizaciones particulares, de hecho se hace hincapié en que los centros de innovación son un espacio que promueve y apoya el encuentro, la reunión, la reflexión y el compartir el saber y la experiencia sobre el quehacer. A partir de este ejercicio de formación y autoformación el maestro es asumido como intelectual, poseedor de un saber pedagógico producido a partir de su práctica con influencia en su comunidad. Gómez (2016) afirma que

En Bogotá las redes de maestros se han convertido en espacios físicos y virtuales que propician el intercambio de experiencias que están dinamizando las prácticas y cualificando el saber de los docentes (p. 10)

La iniciativa empezó a consolidar la Red Distrital de Docentes Investigadores (RDDI) gracias al apoyo de un grupo de maestros y de la SED, estableciendo como objetivo principal “articular iniciativas de los maestros y maestras del Distrito en torno a la investigación e innovación pedagógica, para contribuir activamente en la definición del horizonte teórico y práctico de la educación en el ámbito regional, nacional e internacional” (Gómez, 2016. p. 10), es decir, organiza el trabajo de los maestros en red en la investigación y la innovación. Según Gómez (2016) la RDDI, estructuró 10 líneas de investigación, permitiendo la apertura de otras si fuera necesario:

1. Orientación escolar, sexualidad e inclusión
2. Aprendizaje y didáctica
3. Lenguaje
4. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
5. Ciencias y matemáticas
6. Gestión educativa y políticas públicas
7. Bilingüismo
8. Medio Ambiente
9. Artes, Educación Física y cuerpo
10. Convivencia, Ciudadanía, sociedad y cultura” (p. 10)

El trabajo en red se ha visto fortalecido por dos convocatorias realizadas por el IDEP¹⁹ que les han permitido a los maestros de Bogotá tener una fundamentación teórica, consolidar el trabajo en red en sus experiencias y visibilizar su práctica docente. Además permitió reconocer e identificar redes de maestros ya consolidadas y sus proyecciones.

El saber específico de enseñanza y el saber pedagógico dinamizan algunas de las redes de maestros de Bogotá²⁰, además de otros asuntos que desbordan los límites de las disciplinas pero que igualmente atraviesan la formación en la escuela: las Ciencias Naturales, las Matemáticas, la Educación Ambiental y los PRAE, la cátedra de afrocolombianidad, las Ciencias Sociales y Humanas, el cuerpo y los estudios de género y equidad de género.

Como objetivos de estas redes se enuncia: compartir experiencias pedagógicas que permitan problematizar la práctica y la enseñanza de las disciplinas en la escuela, problematizar la situación sociocultural de la escuela, el maestro y los estudiantes, cualificar la praxis como maestros y maestras, reconocer e interpretar acciones que conduzcan a una propuesta educativa en ciudadanía y convivencia, desde las particularidades epistemológicas, filosóficas y políticas del colectivo, capacitar a los docentes y el desarrollo de proyectos de investigación, visibilizar el legado social, político, económico y cultural de los pueblos afrocolombianos en la historia nacional y, con ello disminuir el racismo y la discriminación racial en las instituciones educativas,

¹⁹ Gómez (2016) referencia que tales convocatorias son: IDEP Red, fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación docente realizada en alianza con la Fundación Universitaria Cafam (2015) y el diplomado realizado junto con la Universidad Distrital (2016) ‘Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no violencia.

²⁰ Algunas de estas redes referenciadas en el Magazín Aula Urbana (N° 104, 2016) son Red Tulpa, Fundación Red Eleggúa, red Tejiendo sueños y realidades, red IBERCIENCIA, Enrédame de TIC, Red de Docentes de Educación Física, red Maestros en Colectivo, la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, Red de Docentes para la Equidad de Género, REDEG.

resignificar el cuerpo en la escuela, usar nuevas herramientas de enseñanza de las ciencias, las tecnologías y otras asignaturas escolares relacionadas, intercambiar experiencias de enseñanza, aprendizaje y ejercicios de investigación a través de las TIC, complementar la práctica a partir de las reflexiones y planteamientos sobre los Ambientes de Aprendizaje de Aula, constituyéndose en un espacio, reconocido como un seminario de autoformación, el cual se ha ido reafirmando como un entorno de cualificación pedagógica de los maestros participantes del colectivo, contribuir a construir una comunidad académica, científica e intercultural que fortalezca de manera significativa los estudios sobre la oralidad en los distintos campos de saber y su proyección en los contextos sociales y culturales, intercambiar saberes y fortalecer el colectivo de maestros y maestras.

Estas redes que emergen en la capital, por lo regular se expanden en la geografía no sólo nacional sino también de Iberoamérica, de tal manera que se relacionan con redes de otros países lo que sin duda alguna las fortalece y permite la construcción de subjetividades en los maestros participantes, en tanto “en la interacción de los sujetos de la red, se van modificando o transformando y enriqueciendo las maneras de pensar y sus integrantes. La dinámica de la red invita a romper las paredes de la escuela, a cruzar las fronteras afectando el territorio para realimentar el aula. Se establecen alianzas interinstitucionales con Universidades como de la Sabana, Pedagógica, Los Andes, y con el IDEP, Sinapsis, Red de Emisoras Alternativas Territorio Sur-Reats-, Flor de Fango, la Quinta, Acción para el Medio Ambiente y el Desarrollo (ENDA, por sus siglas en inglés) para América Latina, Fundación Alma, la Mesa Ambiental de Organizaciones Comunitarias (MAOC), las casas de la cultura de Suba, la Expedición Pedagógica Nacional y el Encuentro Iberoamericano de Redes y Colectivos, entre otras.

4.5 El sujeto colectivo: lecturas para la investigación, la pedagogía, la resistencia y la formación

Los procesos de organización pedagógica de los maestros colombianos se constituyen en escenarios posibilitadores y potencializadores de lecturas alternativas al discurso estatal frente la investigación, la resistencia, la formación y la pedagogía, a pesar que tanto los colectivos de maestros como estos discursos son objeto de cooptación y su incorporación como parte de las estrategias políticas homogeneizantes es evidente.

Esta potencialidad reside en la lectura que se hace del poder, el cual no se asume como una cosa que se detenta por unos y se desea por otros, sino como una fuerza que es ejercida en diferentes niveles y por diferentes sujetos a partir de las acciones que tienen frente a otros. Justamente el maestro como sujeto colectivo entraría en ese juego de confrontación no sólo como oposición al orden establecido en otros niveles del ejercicio del poder sino especialmente como producción de otros estados de cosas en lo local y reticular de la política, a partir de la investigación y de la pedagogía.

La investigación emerge como una posibilidad para que el maestro cuestione su quehacer y, aunque puede estar o no atravesada por las denominadas demandas sociales, de ninguna manera se circunscribe a ellas, pues la investigación dota al maestro de otras lecturas, otras miradas, la potencia de iniciar prácticas que lo saquen de la lógica rutinaria de la cotidianidad de la escuela. Aunque ciertamente la investigación se presenta como una estrategia necesaria y funcional al discurso de la calidad de la educación, de las competencias y del aprendizaje, el maestro que se asume como un investigador de su práctica pedagógica ya posibilita de entrada nuevas relaciones con los demás, con sí mismo, con el mundo y con el saber, y esto en definitiva es algo que no puede ser cooptado por el poder oficial. Así, “las experiencias innovadoras, aunque cooptadas y

poco duraderas, pueden ser puntos que le permiten al maestro fugarse y no tenerse que identificar con los rostros que el Estado quiere imponerle, sino con los rostros que él quiere construir de sí mismo” (Aguilar, Calderón y Yarza, 2010, p. 393).

Se podría hablar de la investigación como una práctica de libertad ya que se trata de una actitud ante la vida misma que pone en relación un sin número de elementos que atraviesan la subjetividad del maestro y configuran a su práctica y a él mismo de otras maneras, “como opción de vida en la que la investigación es un acto que permite no sólo el conocimiento de discursos y prácticas disciplinares sino también conduce al conocimiento y a la transformación de sí mismo” (Rodríguez, 2012. p. 32).

Por su parte, la pedagogía como saber fundamental en el maestro²¹ organizado en redes y otros colectivos se consolida de tal manera que deja de ser objeto de instrumentalización para constituirse en el saber que permite establecer relaciones entre saberes y disciplinas como la filosofía, la ética, las ciencias sociales, las ciencias naturales, entre otras, con el fin de permitir la lectura de la condiciones de su práctica pedagógica y es un saber que se reactualiza con la práctica y se construye con la experiencia del maestro.

Desde este escenario, la investigación y la pedagogía se constituyen en condiciones de posibilidad para que las organizaciones de maestros se configuren en experiencias de resistencia tanto individual como colectiva: resistencia a la evaluación punitiva del desempeño docente, a la

²¹ Este saber pedagógico, como lo define Zuluaga (1999) está constituido por un conjunto amplio de nociones, conceptos, categorías, métodos, que históricamente se han configurado. En el saber pedagógico se localizan distintos niveles o umbrales que irían desde los más sistematizados y estructurados (conceptos, nociones, teorías), que serían el campo propio de la pedagogía como disciplina, hasta otros más abiertos que están en permanente intercambio con otras disciplinas. En este último nivel se encontrarían las discusiones y construcciones que los maestros de las organizaciones colectivas dinamizadas por las investigación elaboran, por ejemplo, a propósito de la implementación de nuevas propuestas didáctico- pedagógicas, basados en los aprendizajes generados desde las experiencias investigativas.

cosificación del maestro, a la desprofesionalización, a las prácticas educativas homogeneizantes, al currículo impuesto por el Estado, a la definición de ciertas formas de ser y pensarse maestro.

Aguilar, Calderón y Yarza (2010) realizan una lectura de las redes de maestros como una forma de resistencia contemporánea entendida como aquellas prácticas, hábitos, usos y maneras de hacer que emergen en la cotidianidad y en el interior de la estrategia dominante, en este caso en la estrategia estatal. En el marco de la noción de táctica, las redes como resistencia funcionan desde poderes que funcionan de manera anónima, desde fuerzas que no buscan la hegemonía ni la totalización, pero sí la transformación de lo nuclear, reticular y local de las práctica cotidianas, así la conquista de las redes como una experiencia de resistencia (desde la noción de táctica) no reside en el número de políticas puestas en marcha o cuántas experiencias significativas y exitosas se replicaron en otros contextos, más bien en la renovación de los juegos de poder, la reactualización de sus fuerzas las cuales redundan en otras subjetividades, en otras relaciones con el saber, con los otros y consigo mismo.

En consonancia con lo anterior, Martínez (2005) a partir de su acercamiento a las redes pedagógicas apuesta al reconocimiento de estas formas de organización colectiva como territorio constituyente de subjetividades políticas, en la medida que permite la potenciación de otras capacidades en los maestros relacionadas con acciones como concertar, crear, gestionar, decidir, contextualizar e intervenir en instancias de definición de políticas locales. Siguiendo a Quiceno (2006) las políticas públicas no sólo se deben entender en el marco del Estado central, sino además en el de la política que emana de micro- poderes como la familia, la escuela y el propio individuo, desde esta dinámica la producción y la transformación de otras prácticas, lecturas, formas de existir y de hacer ya se inscriben como ejercicios del poder que tienen lugar en un nivel subjetivo de la política. Martínez (2004) resalta que

Los maestros/as de las redes y colectivos, afirman su condición de sujetos en cada encuentro porque les posibilita reencontrarse y mirarse a sí mismos en y con los otros. Al interactuar con los otros su deseo de saber se incrementa, su capacidad de relacionarse entre iguales lo potencia, le da valor, le dota de un saber-poder más firme, más social, que les da fuerza para hacer resistencia a políticas educativas hegemónicas que distan de soluciones y posibilidades reales de formación y para rediseñar y reinventar su práctica pedagógica (p. 20).

Lo político de los maestros se relaciona con estas movilizaciones y desplazamientos evidenciados en su discurso y en sus prácticas, en las lecturas que hacen de construcción de país, en las apuestas de enseñanza y pedagogía que materializan con sus estudiantes, en las formas de ser maestro que adquieren cuerpo en sí mismo.

5. CAPÍTULO CINCO.

MAESTRO: DEVENIR Y SUBJETIVACIÓN

María Alicia es tejedora, tejedora de identidad. María Alicia es maestra, una gran maestra que ha encauzado a sus estudiantes y a la comunidad de Iles, Nariño, en un riguroso proceso de recuperación de la memoria social y del patrimonio cultural de su territorio, a tal punto que han creado un centro de memoria histórica donde reposan centenares de piezas y fotografías donadas por los lugareños, debidamente organizadas y clasificadas, que les hablan de lo que son, lo que han sido y lo que pueden aportar, pues han comprendido que nadie carece de saberes y que todos pueden enseñar. (Castillo, 2010, p. 21)

Aunque la presente investigación se moviliza en su totalidad por la búsqueda de esa *forma* contemporánea e incierta denominada *maestro*, es posible afirmar que en los hallazgos de este capítulo él tiene un papel protagónico. En otras palabras, el acento está en el sujeto y en las prácticas que adelanta sobre sí mismo para constituirse estéticamente, proceso a través del cual coloca a tono sus pensamientos, saberes, sentimientos, experiencias, convicciones, expectativas, y las prácticas que materializa día a día en aquello que ha escogido como su *forma de existencia*: la enseñanza y la educación.

Lo evidenciado en el estado del arte de la investigación²², ratifica los hallazgos que se entretejen en este apartado, a saber, el maestro tiene una indudable importancia en su propia configuración contemporánea, a pesar de las incontables estrategias de todo orden que se ciernen sobre su subjetividad, buscando domesticar²³ su relación con los otros (los niños), con su saber y consigo mismo. Precisamente la fuerza que adquiere esta mirada en los cerca de 50 documentos

²² Para profundizar los hallazgos del estado de arte de la investigación, revisar el capítulo dos.

²³ La domesticación es entendida como una estrategia contemporánea que, junto a la neutralización, se materializan en la profesionalización y la flexibilización, cuyo fin es actuar para transformar la relación de amor del maestro (amor por los niños y por el mundo) por una relación de obediencia a las demandas de la realidad definida al modo empresarial, transformándose por ende en proveedores de servicios (Masschelein y Simons, 2014).

revisados, hace necesario volver la mirada al sujeto y a los procesos de subjetivación agenciados por sí mismo como una emergencia, resultado no sólo de la apuesta teórica, apoyada principalmente por las construcciones de Michel Foucault, sino sobretodo cruzada en su mismo corazón por los hallazgos.

En este sentido, se pone en evidencia la construcción de otras formas de encarnar la educación, la enseñanza y la pedagogía en nuestros días, el agenciamiento de procesos de reflexión, escritura, investigación, producción, problematización, formación y cualificación muy diferentes a los que se proponen y afirman como identitarios en las políticas y reformas educativas nacionales e internacionales alrededor del maestro. Son diferentes no tanto porque utilicen nociones y prácticas novedosas, traídas de otros mundos, sino porque aunque funcionan dentro de las mismas formaciones discursivas de las competencias y la cualificación, cuyas pretensiones son claramente homogeneizantes, son apropiadas de otra manera por los sujetos posibilitando lecturas y miradas diferentes.

Es difícil negar la condición de nuestro presente, caracterizada por la avalancha de discursos que ponen como fin último de la educación la formación de ciertas competencias útiles a las demandas del mundo globalizado, igualmente difícil negar la influencia que esos discursos tienen en los maestros y las movilizaciones que generan en ellos y en sus prácticas de enseñanza, como consecuencia estos sujetos se apoyan en sus enunciados, los validan, habilitan su funcionamiento y circulación, pero también generan formaciones particulares y apropiaciones²⁴, debido a su entrada en diferentes coordenadas de la práctica social. Así las cosas, a partir de estos mismos sistemas, al parecer inquebrantables, se posibilitan puntos de fuga, escapes y posibilidades

²⁴ La apropiación se refiere a un proceso del orden del saber, en donde el conocimiento no solo está sometido a la lógica del campo científico sino además a los mecanismos de poder (Zuluaga, 2005)

para lo impensable, pues la estructura del poder que, es reticular no piramidal, se encuentra disperso entre los individuos a quienes les es posible y permitido generar espacios de resistencia, cuya posición es interior a las relaciones de poder (Foucault, 1979).

El poder asumido en términos de fuerzas, estrategias y tácticas ejercidas por individuos libres sobre las acciones de otros, se ven implicadas en procesos de lucha y confrontación inmanentes a las mismas relaciones de poder, los cuales configuran un campo de posibilidades en el cual pueden darse diferentes conductas, reacciones y modos de comportamiento. Lo anterior, pone de relieve que el poder nunca determina de manera exhaustiva las posibilidades de un sujeto y además especifica este campo relevante de posibilidades como el campo de la conducta, en el sentido más amplio del término (Foucault, 1988).

En este sentido, el maestro tiene otras opciones, otros caminos y otras lecturas porque tiene la libertad de resistirse, de confrontar las imposiciones de diferentes escenarios del poder, pues en él reside la posibilidad de ejercer un poder más local e inestable resultado de la relación pedagógica con sus estudiantes y, en muchas ocasiones, con toda una comunidad que gira alrededor de los procesos que son movilizados y dinamizados por el maestro. En esta relación pedagógica atravesada por prácticas destinadas a conducir las conductas de los otros, emerge la posibilidad de modificar y estructurar las relaciones de poder (de fuerza), de perturbar las organizaciones estabilizadas localmente y, por lo tanto, afectar de manera novedosa las posibilidades de acción de los otros.

De ahí que el sujeto y, en nuestro caso particular, el maestro sea leído como una forma vacía que es ocupada por diversidad de individuos, cuya existencia es inmanentemente nómada, ligado y atravesado por la historia, por las huellas de su aparición como acontecimiento y por los vertiginosas transformaciones a las que se encuentra tensionado en estos días. Así, se toma

distancia de la defensa o conservación de una identidad, asociada a los interminables listados de los perfiles docentes o a las competencias que lo deben caracterizar, en cuyo corazón reside la idea del sujeto trascendental, definido en términos perennes y esencialistas, que poco lugar dejan a la mutabilidad y contingencia de esa forma denominada maestro, que harían imposible reconocer caminos de liberación a las trampas de la sujeción. En consonancia con Martínez (2010) “No existe una condición sine qua non para el maestro a la manera de un horizonte que lo determine, que le brinde identidad, que lo adjetive como perteneciente a una naturaleza específica, que le de índole o propiedad universal” (p. 135).

Resultado de esas expresiones de resistencia, contraconducta²⁵, experiencia y movimiento creativo individual se evidencian en maestros que producen, crean, proponen, sueñan y trabajan para que estos sueños se hagan realidad, como Cecilia (Maestra Ilustre 2001, Ciencias Sociales) que junto a sus estudiantes, además de los padres de familia, emprendieron una investigación por su departamento y publicaron un Atlas del Magdalena, texto de estudio exclusivo para la región; o Sandra (Gran Maestra 2013, Educación Artística) quien impulsó el Festival de Danza Institucional alrededor del cual giran no sólo cuerpos sino especialmente sueños y expectativas de toda la comunidad educativa o Edith y Oswaldo (Maestros Ilustres 2015, Educación Artística) quienes se propusieron abordar la asignatura de Artes Plásticas como una herramienta expresiva,

²⁵ Foucault (como se citó en Davidson, 2012) entiende la noción contraconducta en sentido positivo, móvil y productivo, es decir, como una diversidad de movimientos que utilizan, reutilizan, reapropian o recrean elementos tácticos del poder, pertinentes para la lucha en una conducción diferente a la implementada, que puede encontrarse en la forma de un comportamiento individual o en grupos fuertemente organizados. En este sentido, la contraconducta no está en una posición de exterioridad respecto al poder, un fenómeno meramente negativo o reactivo de la desobediencia, sino que implica la activación de algo tan creativo, inestable y generador como el poder mismo. De ahí que se afirme que donde hay poder, hay resistencia.

pero al mismo tiempo investigativa, crítica y sanadora de las experiencias de vida de las estudiantes y, en consecuencia, generaron la Exposición Fotográfica de las Fridas²⁶.

Estas formas de contraconducta aparentemente individuales o personales, además de tener una clara dimensión ética²⁷ connotan una de tipo político, por cuanto modifican las relaciones de fuerza entre los individuos representados en esos estudiantes que se involucran con las opciones de vida que les presentan sus maestros, con esos intereses que se encarnan en sus propios cuerpos y que como resultado logran actuar sobre sus posibilidades de acción.

Por otra parte, sin pretender equiparar los hallazgos del capítulo a los desarrollos de otros autores, los cuales apuestan por *formas de maestro* novedosas, alternativas y deseables para las condiciones del presente, pues se reitera el compromiso con la idea de maestro como forma vacía y devenir (Martínez, 2010), es evidente que esas sugerencias intelectuales insinúan puntos en común sumamente potentes para pensarlo y problematizarlo en términos éticos, políticos, estéticos, intelectuales y creativos. Entonces, la ilusión de encontrar a un maestro activo y comprometido más allá de la función asignada desde el marco legal, deja de ser una fantasía para convertirse en una posibilidad real a la que se llega a través de la investigación y la visibilización de lo marginal, así es posible resistir los estereotipos del discurso que homogeniza a un sujeto que claramente tiene más de una forma y más de una opción de existir en el pedazo de mundo que le tocó vivir. De ahí la importancia del maestro amateur desarrollado por Masschelein y Simons

²⁶ Los relatos de estos y otros maestros se obtuvieron de la publicación “Nuestros Mejores Maestros” de la Fundación Compartir. Premio Compartir al Maestro.

²⁷ Entendiendo esta dimensión en el sentido esquematizado por Foucault (2003) a partir de la filosofía de la Antigüedad griega y grecorromana, la ética podría constituirse en una condición muy fuerte de existencia, que consistía no sólo en una reflexión sobre la conducción de la vida, sino también, y no en menor medida, de una praxis, ya que por ética se entendía la relación con uno mismo que se lleva a cabo en la acción.

(2014) y del maestro de la vida propuesto por Dávila (2015), sugerentes propuestas que me permitiré mencionar en sus aspectos más interesantes y funcionales para este punto del capítulo.

El maestro amateur es una figura pedagógica que habita la escuela y se distingue del profesional, porque no tienen claramente definida una tarea. Ama al mundo y ama a los niños, y por lo tanto es un entusiasta cuyo amor no se limita a las horas de trabajo. Los maestros de escuela poseen el arte de disciplinar (en el sentido positivo de centrar la atención) y de presentar (en el doble sentido de traer al presente y de hacer público), dicho arte no se puede poseer solo a través de su conocimiento y de sus destrezas, sino que implica incorporarlo y encarnarlo, es decir, corresponderlo a una forma de vida. En este sentido, el arte de presentar se refiere a hacer que algo exista, conferir autoridad a un pensamiento, a un número, a una letra, a un gesto, a un movimiento, a una acción, es decir, traer ese algo a la vida. Al hacer que exista se anima, se compromete y se invita al estudiante a participar en la tarea en la que se está, por lo tanto se crea un interés, pero sólo a partir de una posición encarnada (Masschelein y Simons, 2014).

Justamente este último elemento llama poderosamente la atención, *corporeizar el amor al mundo* (y por ende a los niños) o a la materia parece ser una huella en los maestros que hicieron posible el capítulo que procuro perfilar aquí. Son maestros que sienten en sus cuerpos, en sus sentimientos y en sus pensamientos el saber que enseñan y así lo perciben sus estudiantes, por eso son conquistados y movilizados a seguir sus pasos. Ese saber hace parte de una historia y constituye un fuerte elemento de su proyección, de su posibilidad para pensarse en el mundo y en las relaciones con los otros. Evidentemente estos maestros ven la enseñanza como una forma de vida que los transforma en todo momento, de alguna manera estos maestros son maestros que aman el mundo, son maestros amateur.

Por otra parte, el maestro de la vida es retomado por Dávila (2015) de los desarrollos de Michel Foucault y Marcel Detienne, cuya práctica tiene raíces en el ejercicio del pensamiento y la actividad filosófica, entendida como una actividad inherentemente educativa atravesada por actos parresiásticos. Menciona el autor que el maestro de vida es una noción opuesta, históricamente, a la noción de maestro de verdad y, en consecuencia, a sus formas degradadas conocidas como actualización renovada del maestro de verdad; así, la diferencia entre los dos es que para este último los juegos de la verdad escapa al logos, a la razón mientras que para el primero el sentido se descifra del ejercicio del pensamiento, que es ejercicio de la razón, por lo demás, lo que se transforma en un maestro de la vida es precisamente su modo de ser, es decir, el ethos (el dominio del discurso parresiástico), una transformación ética forjada por él mismo de la misma práctica social de la enseñanza y no una transformación exclusivamente individual.

Según el autor, un maestro de vida hace de cualquier ejercicio del conocimiento algo indisoluble: la vital experiencia del aprendizaje, el disfrute simultáneo del lenguaje, la memoria familiar, los conocimientos históricos y geográficos, los objetos útiles cotidianos que nos rodean, el ambiente y el espacio, los conocimientos de aritmética, la práctica del arte y la música, la relación de confianza entre el maestro y el alumno. Se trata de un proyecto que se entiende a sí mismo como una revolución educativa nada fácil de lograr y en el cual residen grandes exigencias a ese maestro de vida, acciones que requieren superar la disposición ordinaria que la sociedad actual exige.

En este sentido, se pueden evidenciar maestros que nadan contracorriente y llevan de su mano a los estudiantes, dándoles posibilidades para pensarse de otra manera. Maestros de vida porque transforman esos saberes que los atraviesan en cuerpo y alma, en nuevas lecturas para habitar en el mundo actual, para recuperar el sentido de la vida y contraponerse a los debilitadores

efectos de la educación manejada por el mercado y la obstinada tenacidad de ciertos ethos homogeneizantes.

De manera sucinta, estos son los argumentos que justifican la emergencia y materialización de este capítulo. En las próximas líneas se evidenciarán cuatro apartados que perfilarán los modos y las relaciones evidenciadas en la configuración del maestro contemporáneo, contando con una fundamental participación de él mismo en esos procesos formativos.

El primer apartado “**el maestro investigador: una forma contemporánea**” pone en evidencia al maestro investigador como una de las formas contemporáneas más relevantes, fundamental no sólo en el discurso educativo nacional sino aún más importante como parte de las construcciones de los sujetos de carne y hueso, aquellos que se internan en la complejidad del aula de clase y le apuestan a configurarse como tal en su práctica diaria. Tienen particular importancia las publicaciones del premio compartir, pues se ha constituido en un escenario de visibilización de la producción intelectual del maestro más allá del marco estratégico de la política en que podría movilizarse, además porque son los mismos maestros quienes narran su experiencia investigativa, con toda la singularidad que ello conlleva. Ciertamente la forma del maestro investigador sitúa en relación tres elementos nodales que en conjunto podrían constituir el ethos de ese maestro investigador: la formación de los otros, la autoformación y la investigación como práctica que permite el pliegue del maestro contemporáneo.

El segundo apartado “**cuidado de los otros**” visibiliza al maestro, en tanto investigador, como un sujeto clave en procesos de orden social y comunitario, es decir, establece relaciones entre la investigación impulsada en primer lugar en la escuela, lugar connatural del maestro, y el grupo social en el que se instala esta institución. De esta manera, el maestro investigador se

empodera como líder de procesos y dinamizador de transformaciones que por mucho rompen los muros de la escuela y se extienden a su contexto inmediato.

El tercer apartado “**cuidado de sí**” sitúa la investigación adelantada por el maestro como un escenario que posibilita la cualificación de su práctica, una cualificación con matices diferentes a la impulsada por el discurso reinante. Aunque atraviesa enunciados como reflexión, sistematización y producción, tan conocido en los programas de formación inicial y continuada de los maestros, adquieren trascendencia al materializarse en prácticas concretas de los maestros de a pie y no sólo en la idea del maestro del discurso de la política.

Finalmente, el último apartado “**prácticas de sí: posibilidades marginales de la investigación**” hace hincapié en prácticas que pueden estar asociadas a modos de subjetivación del maestro contemporáneo, es decir, que le permiten relacionarse consigo mismo y con la construcción de su existencia como una obra de arte. Son particularmente importantes la escritura y todas las modalidades de esta práctica, tanto aquellas que son íntimas como aquellas que conectan al maestro con los otros, estas últimas evidentemente atravesadas por el saber pedagógico como elemento crucial de este tipo de producciones. Quizás sea necesario mencionar que no sólo se trata de producciones escritas emergidas de los procesos reflexivos del maestro, algunos explícitamente asociados a procesos investigativos, sino además producciones virtuales y audiovisuales resultado de la apropiación de los medios y tecnologías de la información y la comunicación, como apuestas críticas y profundas con enormes potencialidades. Sin lugar a dudas este es de los apartados con mayores implicaciones en la configuración del maestro contemporáneo a partir de procesos de subjetivación, en el que abiertamente se declara como una subjetividad en construcción e inacabada.

5.1 El maestro investigador: una forma contemporánea

Hace ya varios años que los estudiantes y yo construimos nuestra relación a partir del intercambio de saberes; somos investigadores de la historia de nuestro pueblo, nuestro departamento, nuestro país, nuestro planeta. Tenemos el Centro de Memoria Histórica de Iles –Cemehi– producto de un trabajo conjunto con la comunidad y nadie tiene que demostrar que sabe porque aquí es claro que todos tenemos saberes. (Castillo, 2010, p. 23)

El maestro investigador, como enunciado, se ha consolidado en una de las formas contemporáneas más demandada en todos los contextos de la educación. A la luz de leyes, decretos, principios, normas y demás entregas tanto políticas como sociales se ha impulsado la necesidad de que los maestros vinculen su práctica pedagógica directamente a procesos investigativos, tendientes a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la adquisición de ciertas competencias que los harán idóneos para desenvolverse en la sociedad globalizada. Más allá de justificar esta demanda de maestros investigadores en todos los escenarios de su formación, parece necesario inicialmente cuestionar la homogenización de la que es objeto el discurso sobre investigación, pues ciertamente es un proceso que puede llevar a naturalizar no sólo su existencia en nuestro quehacer pedagógico sino el para qué y el cómo de esa investigación.

En este sentido, conviene señalar que la investigación en el campo educativo no siempre ha tenido el auge contemporáneo más bien ha sido resultado de una paulatina incursión que, según el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias, 2011a), inicia hacia la década de 1990 con el marco legal ofrecido por la Constitución Política Nacional de 1991, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo y la Ley General de Educación:

En esta ley se plantea que la ciencia, la tecnología y la innovación deben incorporarse a la práctica cotidiana de la sociedad y mejorar la calidad de vida la población, desde muy

temprana edad, y para ello le da una importancia primordial a la investigación en la educación básica, donde está considerada como un objetivo general, y en la formación de educadores, donde se señala como una finalidad”. (Colciencias, 2011a, p.6)

Hacia finales del 1989 y comienzos del 1990, las publicaciones especializadas en el campo de la educación también empiezan a materializar la preocupación por actualizar la formación de docentes del país y ponerlo a tono con las demandas para alcanzar el desarrollo nacional. A propósito del “nuevo maestro”

El maestro contemporáneo necesita reciclar su función almacenadora y transmisora de información para convertirse en un sensor universal y a la vez un fino selector conceptual de la gama de su especialidad con capacidad investigativa en el área, de modo que con seguridad y autoridad puede orientar y guiar los primeros pasos de los no iniciados en su especialidad, a la vez que potenciar las habilidades procesadoras y creativas de los estudiantes en ese campo específico (...). En contraste con el maestro clásico, que descubre e inventa él mismo el saber que enseña a sus discípulos, investigando con ellos, la tecnología conductista preconiza un maestro "administrador" que programa, organiza y ejecuta eventos, actividades, estímulos y refuerzos, y objetivos de aprendizaje. (Flórez, 1989-1990, p. 22)

Si bien es cierto, la constitución y ley 115 no generan en las instituciones formadoras de maestros, en sus prácticas educativas y en los discursos a propósito de su formación la incursión inmediata de la investigación, sí son un escenario que empieza a abrir camino a esas nuevas preocupaciones que hoy se constituyen en demandas irrefutables. A partir de dicho marco se despliega una considerable e importante cantidad de programas nacionales, departamentales y regionales cuyo interés fue el apoyo de la investigación adelantada en distintos ámbitos, y en los

que muchos maestros (especialmente de universidades) llevaban a cabo investigaciones, algunas de estas experiencias fueron impulsadas por Colciencias y la Fundación FES Social (Cuclí-Cuclí, Cuclí-Escuela, Nautilus y Atlántida, Proyecto Pléyade, Cuclí- Pléyade), por la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia (Clubes de Ciencia y Ferias de Ciencia), museos (Experiencia de los Museos Interactivos) y universidades (Red Liliput de pequeños centros interactivos de la Universidad Nacional) (Colciencias, 2011a, p.6).

A partir de estos antecedentes se da pie a concebir un programa enfocado en desarrollar una cultura de la ciencia y la tecnología en la escuela, a partir del fomento de experiencias investigativas contextualizadas de niños y maestros emergidas de sus inquietudes e intereses, dicha empresa es conocida desde el año 2001 como el Programa Ondas (Colciencias, 2011a, p. 7)

Este es uno de los escenarios más influyentes encargados de impulsar nuevas formas de relacionamiento pedagógico entre docentes e investigación, en el cual los maestros se constituyen en acompañantes de las actividades de investigación grupales de sus estudiantes. Es tal la importancia otorgada al maestro en estos procesos de formación inicial de recurso humano para la Ciencia, la Tecnología y la Información (CT+I) que el programa adelanta toda una transformación del rol del maestro, a través de la implementación de estrategias de formación dirigidas a ellos, en las que se fomentan habilidades y destrezas investigativas para que, posteriormente, sean fomentadas en sus estudiantes, Colciencias (2011b) afirma que “el objetivo es formar maestros durante el acompañamiento a los grupos, para que formen a niños y jóvenes como investigadores, mientras se forman a sí mismos en el arte de investigar” (p. 13).

En este contexto, emerge la demanda de que el maestro investigue su práctica pedagógica y, de esta manera, transforme la función de simple aplicador de políticas educativas elaboradas desde arriba (De Zubiría, 2010) y configure la investigación acción en un proceso paralelo al acto

de educar (Fundación Compartir, 2000). Necesidad frente a la que parece haber consenso en todas, o por lo menos, las más representativas esferas en donde se diserta sobre la formación docente, por ejemplo la política educativa, la política gremial, la política no formal y la academia, entonces se afirma que “hay que educar al docente en la investigación y en el análisis crítico de la realidad escolar y social” (FECODE, 2012, p.34).

Lo anterior permite afirmar que el discurso de la investigación propicia prácticas investigativas en los maestros, posibilita que sean deseadas y buscadas, a su vez los procesos investigativos movilizados por y para los maestros desde la escuela hacen que estos enunciados tomen fuerza y que la investigación en el aula sea una práctica naturalizada, como si siempre hubiese hecho parte del ethos del maestro.

De ahí que empiecen a tener reconocimiento social instituciones y escenarios que no necesariamente emergen de la academia, importantes en la legitimación y visibilización de esa forma emergente del maestro contemporáneo, el maestro investigador, como lo son el Premio Compartir y el premio Santillana²⁸, a través de la publicación y difusión de experiencias pedagógicas innovadoras con un papel protagónico de la investigación. Año tras año, desde que salió al público el primer Premio Compartir en 1999, maestros de todos los lugares del país vienen apostándole a esta forma contemporánea, presentándose a las convocatorias que, según la Fundación Compartir han alcanzado hasta las 43.276 propuestas y experiencias pedagógicas; se evidencia que el maestro investigador además de un enunciado de la política educativa nacional e internacional, es una forma que se ha asumido por los maestros de nuestros días.

²⁸ Es necesario aclarar que el rastreo documental tuvo en cuenta solamente las publicaciones del Premio Compartir, dada su extensión a nivel nacional y su antigüedad. La referencia al Premio Santillana es importante porque su nombre aparece eventualmente, pero no fue objeto de revisión y tematización en la investigación

Entonces el salón de clases, la escuela y la enseñanza de alguna de las asignaturas del currículo se constituyen en el “laboratorio” y en los pretextos propicios para que el maestro tome la decisión de lanzarse a las aguas de la investigación pedagógica y educativa²⁹, se empodere de los procesos que ocurren en su cotidianidad, haga un esfuerzo para comprender su funcionamiento y “construya propuestas pedagógicas desde la investigación que permita realizar transformaciones en las practicas escolares y el aula” (Colciencias, 2011b, p. 28).

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

La noción *ethos*³⁰ puede ser útil para desplegar las características del maestro investigador y la apropiación que éste hace de prácticas que a primera vista pueden responder solamente al discurso estatal – hegemónico, característico de la política educativa neoliberal, a pesar de funcionar bajo los enunciados de competencias, formación integral o calidad, por nombrar algunos. En consonancia con De Zubiria (2010), la relación maestro investigador – *ethos* podría permitir leer el maestro como sujeto potencial que posibilita otras lecturas en la escuela y en sí mismo

²⁹ En este punto no interesa hacer una diferenciación a las múltiples denominaciones que reciben los procesos investigativos adelantados por maestros sobre su práctica, pues algunos autores sí consideran importante diferenciar investigación pedagógica, investigación educativa o investigación en educación.

³⁰ Foucault (1984) hace uso del concepto de *ethos* como estilo de la existencia, que encierra la manera de ser, de hacer y de conducirse, en la Grecia Clásica este *ethos* era resultado de una reflexión sobre la conducción de la vida y de la relación con uno mismo llevada a cabo en la acción, es decir un conjunto de prácticas, procedimientos y ejercicios que le permitían a los griegos hacer un trabajo sobre sí mismo y que les permitiera llegar a cierta forma deseable de habitar y de existir.

Aunque la noción griega de ethos es intraducible, consideramos que algunos de sus posibles significados iluminan la figura del maestro y el campo del ethos alude a sentidos profundos como: somos lo que hacemos, somos fruto de lo colectivo, superamos la naturaleza primaria y la convertimos en naturaleza humana; habitamos la vida potenciando virtudes. En prosa ordinaria, los maestros actualmente aún reconocemos ciertos ecos de ese ethos: la acción educativa no se reduce a meras recetas; la personalidad de los grandes maestros convierte la enseñanza y el aprendizaje en una auténtica discusión filosófica y espiritual siempre más allá del mero flujo de información; enseñar debe consistir también educar; el maestro no solo informa sino despierta un gran entusiasmo por su tema, el maestro vive en la práctica de los valores y virtudes fundamentales de la coexistencia humana. Con el ethos del maestro, la praxis escolar y un sentido distinto de la escuela tienen que ser redescubiertos; se requiere transformar la función de simples aplicadores de políticas educativas elaboradas desde arriba por expertos y oficiales tecnócratas, y dar lugar al maestro como creador e intelectual. (De Zubiria, 2010, p. 21,22)

En este orden de ideas, el ethos del maestro investigador estaría formado por tres elementos nodales, discursos y prácticas que le permiten reconocerse como tal frente a sí mismo y los demás. Dichos elementos son: la formación de los otros, la autoformación y las prácticas de subjetivación.

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

La autoformación se refiere a las prácticas que le permiten apropiarse de las habilidades y destrezas necesarias para materializar la investigación en su práctica pedagógica, y por ende haría parte de procesos de cualificación de su práctica.

Finalmente, las prácticas de subjetivación permite leer la investigación como un proceso que incorporado al maestro le posibilita adelantar procesos de configuración de sí mismo, a partir de prácticas o técnicas como la escritura, es decir, la investigación le permite configurar un pliegue del afuera habilitándolo para pensarse, confrontarse, encontrarse, construirse y, en términos generales, transformar su subjetividad de acuerdo a ciertos esquemas que considera importantes y deseables

5.2 El cuidado de los otros

Mucha de la investigación que tiene lugar en la escuela por estos días, adquiere relevancia desde la formación de ciertas habilidades, destrezas, conocimientos y valores deseables para las nuevas generaciones, al fin y al cabo la investigación escolar incursiona principalmente para “fomentar la construcción de una cultura ciudadana de la ciencia, la tecnología y la innovación en la población infantil y juvenil colombiana (Colciencias, 2011b, p.21). Además, no sólo es deseable sino pertinente que la investigación escolar genere prácticas de enseñanza innovadoras, alternativas a las tradicionales y facilitadoras de aprendizajes significativos en los estudiantes, ya que se evidencia una tensión entre el conocimiento asumido como transmisión de información, privilegiado por la cultura escolar, por un lado y la producción de saber y conocimiento, beneficiada por prácticas investigativas escolares, por el otro (Colciencias, 2011a, p. 9).

A ese mismo camino se orienta la formación de los maestros (tanto la inicial como la continuada), pues en la medida que los maestros se empoderen de herramientas propias de la

investigación podrán reconocerlas dentro de su práctica y formar a sus estudiantes en consonancia con las mismas, sin olvidar las competencias que recurrentemente aparecen como facilitadas por esos mismos procesos de investigación escolar

La formación docente debe ser articulada con la investigación educativa, no como un objetivo en sí mismo, sino como una estrategia para lograr un propósito mayor: la profesionalización de las educadoras y los educadores (formación permanente), la construcción de un sistema escolar donde las y los educandos recuperen el sentido y la alegría de aprender, descubran y desarrollen sus talentos y capacidades, aprendan conocimientos, habilidades, valores y actitudes esenciales para su desarrollo humano. (Tamayo, 2016, p. 92)

Dicho lo anterior, el discurso de las competencias y del desarrollo humano integral es el marco de referencia de muchos objetivos y alcances formativos de las investigaciones adelantadas por maestros sobre sus prácticas pedagógicas. Poder formar seres humanos integrales cuyas competencias le permitan vivir sana, justa, crítica y positivamente en las actuales sociedades y en sus diferentes interacciones en el ámbito personal, social y laboral, a través de la práctica de valores como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la autoestima y destrezas como la expresión en público (Castellanos, 2010).

Es interesante evidenciar cómo el asumirse como maestro investigador le permite a los sujetos apostar explícitamente a la formación de sus estudiantes hacia el desarrollo integral

Haber sido nominado como Gran Maestro 2001 me permitió reconocermelo como maestro investigador. Diez años de arduo trabajo me habían configurado como tal. Demostraba con ello que los maestros sí podemos producir conocimiento y dar solución a problemáticas

escolares. Se trataba de la experiencia de un docente, como tantos más hay en nuestro país, que mostraba que el cambio sí es posible, como también lo es poner en práctica lo escrito en la legislación educativa: la implementación de currículos abiertos y flexibles que así como responden a las necesidades de los estudiantes y sus regiones, desarrollan las competencias necesarias para desenvolverse en el mundo. (Burgos, 2001, p. 36)

A partir de la búsqueda de la formación integral de los estudiantes se desprende un sinfín de capacidades con diferentes conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores, específicas al campo de conocimiento que dio lugar a las inquietudes investigativas de los maestros: competencias comunicativas, ciudadanas, científicas, laborales, personales. Investigaciones desarrolladas en el marco la lengua castellana y la lengua extranjera (Arévalo, 2002; Escorcia, 2011; Castillo, 2010; Calixto, 2013; Padilla, 2016, Benítez, 2014), pero no exclusivas de estas áreas de conocimiento, se enfocan en la formación de competencias comunicativas, de tal manera que coadyuvan al aprendizaje de habilidades relacionadas con la escritura, lectura, argumentación, interpretación y argumentación de ideas. Por ejemplo, la investigación de Romero (2005) se orientaba a la búsqueda de aprendizajes relacionados con la formación de procesos comunicativos

Los cuales son un componente fuerte en la propuesta, pues cada una de las investigaciones implica que los estudiantes lean textos de la realidad social y procesen audios de sus conversaciones orales con personas involucradas (...) Los testimonios que se recogen como fuente de información son memoria individual que viene de la cultura oral y que se cruza con la memoria histórica presente en la cultura escrita. Para esto se retoman diversas fuentes: lo que dice la prensa sobre el mismo hecho, lo que dicen sociólogos, politólogos etc. Además, se leen fragmentos de textos de investigaciones o de prensa para corroborar

hechos que vienen de los testimonios y, así, se profundiza en el análisis. De este modo, la lectura y la producción de diversos documentos permiten abordajes concretos de la lectura y la escritura en el aula, de modo que lo que se aprende de ciencias sociales está mediado e íntimamente relacionado con la cultura escrita. (Romero, 2005, p.22)

En cuanto a la formación de competencias ciudadanas, es privilegiada por la asignatura de Ciencias Sociales y los procesos de convivencia de los colegios, siendo especialmente relevantes en territorios golpeados por la violencia. No obstante por tratarse de competencias asociadas a esquemas de valores suelen aparecer de manera transversal a muchas investigaciones (Consuegra, 2001; Hernández, 2016; Suárez, 2013; Romero, 2005; Serrano, 2003; Castillo, 2010). En términos generales se orientan a que los estudiantes se formen en la responsabilidad, el respeto por la diferencia, la disciplina, la crítica constructiva, la autonomía, las relaciones interpersonales cordiales, la empatía, el debate y la argumentación de ideas, la identidad y el reconocimiento del pasado en su propia constitución como sujetos en el marco de un enfoque flexible; luego “en este ejercicio los estudiantes desarrollan habilidades para solucionar conflictos, tales como mediar y dialogar, desde una perspectiva creativa y pacífica” (Romero, 2005, p. 22).

Por otra parte, la formación de competencias científicas e investigativas se asocia al aprendizaje de habilidades propias de las comunidades científicas tales como la búsqueda, selección, recolección, sistematización y análisis de fuentes e información relevante para adelantar una investigación, la formulación de preguntas, la observación, la divulgación y socialización de resultados utilizando herramientas tecnológicas, la elaboración de textos e informes coherentes y argumentados, la utilización de diarios de campo y el planteamiento de soluciones a problemáticas de su contexto (Benítez, 2014; Burgos, 2001; Consuegra, 2001; Castellanos, 2010). Aunque se podría pensar que las ciencias naturales predominan en la formación este tipo de competencias, lo

cierto es que suelen ser extensivas a investigaciones emergidas de las ciencias sociales, de tal manera que se espera que los estudiantes aprendan y apropien las herramientas básicas para adelantar investigaciones en cualquier campo del conocimiento y que lo posicionen como un investigador, en el amplio sentido de la palabra.

Esta propuesta tiene elementos que le permiten al estudiante iniciar una formación como investigador social debido a que el hecho de escoger un tema de investigación, crear un plan para llevarlo a cabo, diseñar una serie de técnicas de recolección de información, elaborar entrevistas, realizarlas, analizarlas y producir un texto a partir de esta los forma, son espacios en los que dan los primeros pasos en su formación como investigadores, para que en la proyección de su vida profesional tengan esa trayectoria. (Romero, 2005, p. 22)

Otro rasgo que hace parte del ethos del maestro investigador en relación con la formación de los otros está en el lugar del territorio, los habitantes y la cultura. Comunidades afrodescendientes y campesinas, pueblos lazaretos, poblaciones con un pasado y un presente indígena, municipios arrasados por la naturaleza o por la violencia, en fin comunidades tan singulares y diversas como la misma riqueza biológica que caracteriza a nuestro país, son los contextos que acogen las propuestas investigativas de los maestros que se reconocen como tal y que le apuestan a la investigación como elemento central del desarrollo social de los mismos a través de la recuperación de la identidad, la reconstrucción de la memoria histórica y colectiva, el fortalecimiento de la tradición oral.

Mi primer reto fue conformar un semillero de investigación que aportara al reconocimiento de su identidad étnica a través del conocimiento de su historia. Para ello visité los grados 9.º, 10.º y 11.º y expliqué la importancia de los grupos de investigación, en particular en el campo de las ciencias sociales, ligados a las asignaturas de Historia y de Geografía y a

las cátedras de Historia Afrocolombiana, de Cartagena de Indias y de Caño del Oro (...) Mi propósito, que tuvieran los elementos para interpretar los hechos acaecidos en su existir relacionados con lo étnico y lo identitario, los cuales estaban separados como consecuencia de la negación total de sus derechos durante la esclavitud, y la exclusión social que han vivido pese a que esta terminó hace muchos años (...) Sería una labor de reconocimiento de su identidad afrodescendiente. (Escorcia, 2011, p. 54)

Entonces el maestro investigador emerge como un líder y dinamizador de saberes, problemas y procesos de construcción, apropiación y valoración de los contextos sociales empoderándose como un sujeto que deja huella y hace la diferencia dentro del común.

Divulgar la experiencia es algo que hago gustosa, porque estoy convencida de sus beneficios y su aplicabilidad en todos los contextos, guardando la singularidad de cada uno, pero siempre apuntando a la recuperación de la memoria social y del patrimonio cultural para tejer identidad local, construir nación y aportar a la resistencia ante la globalización cultural de ahora, a través de los centros de memoria. (Castillo, 2010, p. 42)

El maestro investigador como líder social genera todo un movimiento alrededor de las comunidades que les permite mirarse, reconocerse, reflexionarse, problematizarse, analizarse y dar respuesta a realidades que van más allá de la institución escolar, pero que nunca se desliga de los intereses escolares, pues se trata más bien de una extensión del ethos del maestro que tiene su origen en la escuela, así, los proyectos de investigación que surgen de los intereses y necesidades de los estudiantes, son un medio para la enseñanza significativa de diferentes asignaturas en la escuela (Romero, 2005, p. 26).

En este orden de ideas, es significativa la propuesta del maestro Edgardo, de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, orientada a

Crear una casa de memoria de la región de San Juan Nepomuceno para visibilizar las memorias a nivel local y, también, para rescatar sus tradiciones culturales y sus costumbres, como un espacio interactivo que lleve a las personas a reflexionar sobre el pasado del municipio para evitar la repetición de los malos momentos y acciones (...) esta estrategia permitirá atacar la impunidad y servirá para la reconciliación en el posconflicto. (Romero, 2005, p. 11)

Así mismo, el centro de Memoria Histórica de Iles, Cemehi, producto de las indagaciones la maestra María Cecilia y sus alumnos entorno a la reconstrucción y valoración del patrimonio histórico de la localidad ha tenido resultados significativos como lograr que la propuesta sea integrada al plan de estudios y, por ende, el Cemehi se convierta en un aula abierta de educación local en la que los estudiantes desarrollan sus competencias y a la par construyen identidad. Asimismo es importante resaltar que la comunidad se ha involucrado en el centro de memoria aportando sugerencias, piezas arqueológicas y objetos de la cultura material reciente (Fundación Compartir, 2010).

A través de las entrevistas con personas mayores, registros de observaciones, sentimientos y emociones en diarios de campo, indagación a fuentes como museos y bibliotecas, y la creación y participación en productos que socializan sus investigaciones, los estudiantes animados por los maestros entran en el juego de la configuración de su propia subjetividad, ejercicio que rebasa los límites fijados por el discurso de las competencias pues ¿cómo nombrar aquello que trasciende las habilidades exigidas por el mundo contemporáneo y que habilitan al sujeto para adelantar un proceso de desnaturalización de sí mismo y de todo lo que le rodea?

No se puede negar la influencia de las competencias en el discurso y las practicas investigativas en la escuela, y particularmente del maestro investigador, pero sería iluso pensar que no se generan otros juegos con sus estudiantes en términos formativos; reconstrucción del pasado, reconocimiento de sí mismo como sujeto histórico, desarrollo de un pensamiento crítico social e histórico, aceptación como miembro de una comunidad singular, con una historia, saberes y tradiciones propios, empoderamiento como protagonista y no sólo como víctima de la historia consolidan a ese estudiante como un sujeto crítico, como una subjetividad fortalecida, que aprende a pensarse y a encontrar su lugar en el mundo. Romero (2005) afirma que desde la investigación se pueden crear espacios discursivos y de argumentación para formar un sujeto autónomo capaz de crear sus propios espacios políticos para el desarrollo de las comunidades en las que vive” (p.7). En consonancia con lo mencionado

Pero en el camino se encontraron con lo más valioso de todo el proyecto, ellas mismas. Así descubrieron que su cuerpo posee valor, que es único, que es intocable, y lograron transformar el objetivo del esquema corporal; ya no es un cuerpo meramente al servicio de las actividades fisiológicas, poseedor de inteligencia y habilidades las cuales deben cumplir con unos parámetros sociales, no, ellas toman consciencia de poseer algo hermoso, independientemente de los paradigmas estéticos y comerciales. Su autopercepción se perfeccionó y descubrieron que su alma tiene el mejor vestido, el cuerpo, y que en él y a través de él su sentir se hace evidente. (Suárez, 2013, p. 21)

5.3 Del cuidado de sí

¿Para qué estudia tanto? Pero no, me estaba preparando, quería ser un maestro integral, humanista y técnico. Quería ser un maestro investigador. (Burgos, 2001, p. 21)

Es clara la afirmación defendida y argumentada hasta este punto: el maestro investigador es una forma contemporánea, cuya emergencia es relativamente reciente y obedece en gran parte a la demanda de generaciones de niños y jóvenes poseedores de ciertas competencias admisibles para las sociedades, logradas por procesos de investigación escolar y no tanto por la enseñanza denominada como tradicional. Como resultado de esta incursión tardía, el maestro que desee incorporar a su ethos las habilidades propias de la investigación tiene que formarse para tal fin, de hecho el maestro digno de considerarse investigador debe caracterizarse por realizar ciertos procedimientos propios de dicha empresa, adquirirlos y renovarlos a través de la investigación misma.

En este contexto los programas de formación docente dedican una parte de su plan de estudios a la apropiación de herramientas investigativas en los futuros maestros, la Ley General de Educación establece como algunas de las finalidades de la formación de educadores “Formar un educador de la más alta calidad científica y ética (...) y Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico” (MEN, 1994, p. 23). Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012)

En correspondencia con los propósitos establecidos en el Plan decenal 1996-2005, el decreto 709 de 1996, estableció las instituciones encargadas de la formación inicial y permanente de los docentes, los subsistemas de formación de docentes (inicial, posgradual y permanente) y definió como campos de formación: el pedagógico, el disciplinar, el científico investigativo y el deontológico y en valores humanos (p. 98)

En cuanto a las escuelas normales superiores, el Decreto 3012 de 1997 consolidó la investigación como parte consustancial de los programas de las instituciones formadoras de educadores, pues entre sus finalidades se estableció la de Desarrollar en los educadores en

formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos” (MEN, 2012, p. 161)

De otra parte, el Decreto Ley 80 de 1980 por el cual se organiza el sistema de educación post secundaria, institucionalizó la investigación como un proceso esencial en la dinámica de las instituciones de educación superior en el país, al señalar que la investigación es una actividad fundamental para el desarrollo del espíritu científico; además planteó la vinculación de la investigación a la docencia para suscitar dicho espíritu (MEN, 2012, p. 161).

El Decreto 272 de 1998 que estableció los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, asumió al maestro como un investigador y exigió a las facultades la existencia de por lo menos una línea de investigación por programa en aras de su acreditación.

El énfasis en la investigación dentro de la formación de futuros maestros se apoya en la idea fuerza de que para ser maestro se requiere de algo más que el desempeño del oficio. Así concebida la investigación, se asume como un proceso permanente de producción, resignificación y ampliación de saberes pedagógicos, que debe estar presente no solo en la formación avanzada, sino también en toda la formación inicial y en servicio de los maestros.

Paralelo a la legislación que establece parámetros para que el campo de la investigación funcione en el discurso de la formación de los maestros, emergen espacios que posibilitan a los maestros materializar en su práctica el deseo de ser un sujeto investigador, prepararse para ser un maestro investigador, una tarea constante y de largo aliento. Emerge nuevamente el Programa Ondas como escenario pionero y estratégico en la incursión de la investigación en la escuela y, por

ende, en la formación investigativa del maestro en ejercicio, formación asociada a la cualificación de la práctica y exploración de otras formas de enseñar para avanzar hacia la excelencia académica y disciplinaria, a través de la creación de

proyectos educativos encaminados al mejoramiento de la calidad educativa en los cuales uno sus componentes centrales era la capacitación de docentes (...) en investigación etnográfica, enfocada al desarrollo de habilidades investigativas como la observación, el registro, la categorización, el análisis, la explicación e interpretación de fenómenos escolares –del aula, del estudiante, de las familias, de los docentes y de la escuela–, y a la vez, orientada hacia la cultura del adolescente y el papel que desempeña la escuela en ella. (Burgos, 2001, p. 24)

Así, muchos de los maestros que se asumen como investigadores de su práctica han participado con anterioridad en otros procesos que involucran esta nueva faceta del ethos del maestro y han ganado pericia en el manejo de habilidades investigativas en el contexto escolar. De ahí que sea posible afirmar que “la investigación adelantada con la Fundación FES y el apoyo brindado por el Programa RED de la Nacional convertirían mi iniciativa en toda una propuesta de cualificación de mi práctica docente” (Burgos, 2001, p. 25).

Otras entidades, de orden regional también se han involucrado en la preparación del maestro y en su paulatina transformación a investigador, Castillo (2010) hace referencia “al acompañamiento del equipo de Ondas Nariño (...) que promueve prácticas investigativas en la escuela (y) la contribución de la Academia Nariñense de Historia –ANH– a través de su propuesta Cátedra Nariño, y la metodología llamada minga de saberes, Misa”.

A través de estas prácticas difusoras de la investigación escolar se posibilita la circulación de ciertas miradas de la investigación, del quehacer y del saber pedagógico, de su construcción por parte de las comunidades, especialmente del maestro y, por supuesto, de las características del maestro investigador, así como unos procedimientos que le son propios

Plantear, delimitar, formular y justificar el problema de investigación, seleccionar la metodología y elaborar un plan de trabajo que contiene la ruta, las actividades que se llevarán a cabo indicando campos de acción, fuentes, técnicas de investigación, distribución de responsabilidades y cronograma. (Castillo, 2010, p. 38)

Se trata de la apertura a otros modos de ser maestro, de hacer escuela, de ser sujeto, al parecer hasta el momento poco explorados, impensados, marginales

El acompañamiento dado por este programa (RED de la Universidad Nacional) fue también una gran oportunidad de formación que nos otorgó una mirada investigativa y crítica frente al quehacer pedagógico gracias a un trabajo compartido entre la Universidad y docentes de las escuelas y colegios. Así entonces el equipo de la Universidad Nacional nos dio herramientas para cuestionar las concepciones tradicionales de la enseñanza de esta área y de la literatura y dar paso a enfoques auténticos –construir saberes, con acciones actuales y reales en la vida práctica y estos tengan que ver con las necesidades y le sean pertinentes a los estudiantes y a la región– y cualificar procesos intelectuales de acuerdo con los saberes y habilidades de estudiantes y docentes. (Burgos, 2001, p. 24-25)

Por supuesto, la apropiación de herramientas investigativas especialmente del enfoque cualitativo³¹, útiles para problematizar el contexto educativo, las prácticas de enseñanza, los modos de aprendizaje, los modos de relacionamiento entre las juventudes actuales, por mencionar algunas de las inquietudes de investigativas del maestro contemporáneo, tiene lugar también en escenarios de formación académica postgradual³², a partir de los cuales no sólo hay una apropiación metodológica sino también teórica. Al respecto, Romero (2005) afirma que “la tesis para la especialización (...) también fue clave en mi formación como docente investigador y contribuyó a la realización de esta propuesta pedagógica con un enfoque de desarrollo social” (p. 6-7).

No obstante la evidente importancia de los programas de formación nacional y regional, además de las diferentes modalidades de posgrado, el escenario del maestro investigador predilecto para cualificar su práctica y llevar a cabo procesos de autoformación es el mismo ejercicio investigativo en la escuela.

La investigación abre nuevos horizontes, permite emprender otros proyectos, mirarlos con nuevos ojos y favorece el surgimiento de preguntas que necesitan ser dilucidadas, esta manera de trabajar pedagógicamente ha abierto un espacio institucional a una asignatura vedada y desconocida en el medio escolar (Burgos, 2001, p. 35). En este contexto, cualificación de la práctica y autoformación van de la mano y se confunden en el mismo quehacer del maestro investigador, pues tanto la una como la otra no son concebidas como transmisión de saberes de expertos a otros inexpertos, sino como una experiencia que desde cualquier punto de vista deja preguntas que pensar y abrir nuevos senderos, en tanto los maestros investigadores poseen

³¹ Es importante mencionar entre estas herramientas la observación, las notas de campo, la etnografía, la lingüística textual, análisis semiótico y sociolingüística

³² Se incluyen en estos escenarios las maestrías, especialización, doctorados, diplomados.

conocimientos, saberes y experiencias que complementan y enriquecen su práctica como escenario de formación, de autoformación y reflexión.

5.4 Prácticas de sí: posibilidades marginales de la investigación

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

En este punto, no se habla de la investigación como un proceso para exteriorizar o dar a luz, sino para interiorizar, para replegarse, experiencia tan íntima y frágil que escapa fácilmente al ejercicio de categorización y delimitación. Por lo tanto, se apostará a otra lectura de la investigación, más marginal, menos común, como una modalidad mediante la cual el maestro se constituye a sí mismo en sujeto y en la que intervienen procedimientos que, a la luz de Foucault (como se citó en Cubides, 2006), pueden apreciarse como prácticas de sí, en lugar de ser constituido por técnicas de dominación o por técnicas discursivas del poder; así sería posible la existencia de un sujeto verdadero, no en el sentido de una sujeción sino de una subjetivación. Al respecto, Martínez (2011) se refiere a este carácter ambiguo de la noción sujeto en tanto

Existe una tensión entre la idea del sujeto sujetado a las estructuras e instituciones de la sociedad, y la de un sujeto que puede constituirse libre y creativamente. Desde luego, es esta segunda idea, la de un sujeto no completamente determinado por las condiciones socio-

económicas y culturales, sino de un sujeto en condiciones de posibilidad de su propia creación, con capacidad reflexiva, deliberadora y de diálogo con la imaginación, lo que interesa destacar. (p. 176)

Foucault (como se citó en Cubides, 2006) define las prácticas de sí como “la serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo por los cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma y se transfigura” (p. 32). Estas prácticas, creadas en la Antigüedad griega y grecorromana funcionaron dentro del marco del principio filosófico del *epimeleia heautou*, entendido como cuidado o inquietud de sí, que no sólo se refería a un acto de conciencia o de atención a sí mismo sino especialmente significaba trabajar o estar interesado por algo, y que describía una tarea en la que la persona era el objeto y el sujeto de tal interés y atención. En tanto actividad, este tipo de inquietud implicaba una serie de acciones, conocimientos, técnicas y prácticas cuidadosamente elaboradas, orientadas a apoyar tal actitud de cuidado, el hacerse cargo de sí mismo (Foucault, 2003, p.71).

De acuerdo a lo anterior, procedimientos asociados a la investigación (en tanto modo de subjetivación) como la escritura y la reflexión pueden dar cuenta de técnicas, actividades o formas de la relación del maestro contemporáneo consigo mismo, que le permiten transformar su subjetividad, más allá de las formas predeterminadas por los discursos hegemónicos. Por supuesto que hay un discurso común que invita al maestro a escribir y a producir todo tipo de informes, que den cuenta de lo que hace y deja de hacer en el salón de clase, lo que observa y examina en sus estudiantes, a modo de reporte clínico. Jones (como se citó en Martínez, 2011) menciona

Los nuevos “procedimientos de escritura y registro”, muchos de los cuales estaban íntimamente asociados con la nueva práctica del examen, desempeñaron un papel clave en la emergencia del individuo como sujeto de saber y objeto de poder. Esta documentación

de las vidas de las personas ordinarias entraba en marcado contraste con la situación anterior al siglo XVIII, cuando solo las vidas de los nobles y los célebres eran dignas de mención. Pero, según Foucault, la “vida, cuidadosamente recogida” de los pacientes mentales, delincuentes y escolares “corresponde, como las crónicas de reyes o de las aventuras de los grandes bandidos populares, a determinada función política de la escritura, pero de una técnica de poder distinta” (p. 171)

En este punto de la investigación, estas miradas de la escritura no interesan, la idea no es develar el maestro oculto, pero verdadero, que habita en cada uno de los sujetos que se atrevieron a escribir, buscando depurar las malas prácticas de las buenas y cuya confesión escrita logre liberar a ese maestro como una forma materializada del presente. Considero más reveladores las formas que intentan conectar la subjetividad en construcción, diarios y registros más cercanos a los *hypomnemata* de los griegos que a los informes de evaluación, obviamente tomando las precauciones de distancias de tiempo y espacio³³.

Los denominados *hypomnemata* asumidos como escritos personales, fueron utilizados como instrumentos para la constitución de una relación permanente consigo mismo, por lo cual, no llegaban a considerarse diarios íntimos ni relatos de experiencias espirituales que más que coadyuvar a la constitución del yo estarían encaminados a ponerlo en evidencia, a develarlo para así purificarlo a una forma deseable de manera predeterminada. Por el contrario, “pretenden juntar

³³ Estas precauciones se refieren a las que el mismo Foucault menciona al acercarse al principio de cuidado de sí, ya que reconoce la imposibilidad de hallar la solución de un problema en un esquema de solución planteado por otra gente, en otra época, es decir, no se trata de extrapolar el funcionamiento de los *hypomnemata* de los griegos a las prácticas escriturales de los maestros contemporáneos, pues responden a diferentes momentos espaciales y temporales, intereses, problemas formativos. La alusión a dichos registros personales clásicos obedece más a una posibilidad de análisis y problematización del presente.

lo ya dicho, volver a estructurar aquello que se ha escuchado o leído, y todo esto, nada menos que para la constitución del propio yo” (Foucault, 2003, p.77).

Dicho lo anterior, los escritos de maestros galardonados con el Premio Compartir al Maestro, en las publicaciones de la colección “Nuestros Mejores Maestros”³⁴ son un buen ejercicio de escritura de sí mismo, en tanto presentan un formato abierto y flexible para que escriban desde su singularidad y, aparentemente, sin esquemas tan estáticos. En varios sentidos pueden asumirse como relatos autobiográficos, pues en palabras de Martínez (2011) este tipo de escritura es un

Proceso de reconocimiento del ser humano como sujeto social, y constituye un procedimiento por el cual el hombre se observa a sí mismo, se analiza e interpreta, intenta descifrarse como sujeto y reconocer su subjetividad como los procesos de subjetivación vividos en sus diferentes momentos y etapas, según las posiciones de sujeto que haya ocupado. Es también una manera de contestarse: actualmente ¿Quién soy como profesor, como investigador?, ¿De qué manera he llegado a ser lo que soy? (p.172)

Precisamente los hallazgos permiten afirmar que estos relatos de las historias y experiencias investigativas emergen como algunas, de las muchas, modalidades de escritura del maestro contemporáneo donde le es permitido “estudiarse, pensarse, interpretarse y construirse como sujeto, para tratar de entenderse a sí mismo y comprender la propia práctica, entendida como modo de actuar y a la vez de pensar” (Martínez, 2011, p. 172), Así mismo, como posibilidad del maestro para mirar desde afuera y analizar sus vivencias escolares, para reportar su diario vivir, la

³⁴ Esta colección propuesta desde 1997 por la Fundación Compartir publica las propuestas pedagógicas de los maestros galardonados por el Premio Compartir. Allí los maestros cuentan cómo, después de años de estudio y muchas horas de observación y reflexión, logran desarrollar conocimiento en los estudiantes a partir de ambientes de interacción y actividades de aprendizaje cuidadosamente diseñados.

cotidianidad de la escuela, inspeccionar sus vivencias académicas, en esencia, construir el mapa de sus relaciones (Molina y Rojas, 2015). Al respecto, García (2014) afirma que

Promover estas prácticas (leer y escribir) en la escuela o en la universidad es volver a aportar elementos para la configuración de un sujeto capaz de decir su palabra, capaz de pensar reflexivamente y capaz de tomar distancia crítica en torno a aquello que aparece como establecido e inamovible: la cultura misma. (p.142)

¿Qué elementos de la subjetividad del maestro permiten conectar los relatos autobiográficos de las publicaciones del Premio Compartir? Pues bien, los hallazgos al respecto permiten evidenciar que hay una problematización de los escenarios que constituyen al maestro, no sólo la academia sino las experiencias singulares en los lugares de su labor, los ambientes no sólo físicos sino además emocionales y afectivos marcan las transformaciones, ese abrirse camino y nunca más volver atrás.

Puedo afirmar que conocer la selva, que vivirla en toda su dimensión, me marcó, no solamente como maestra sino como persona. Invasada por los olores de la selva y con cientos de preguntas en mi mente, decidí regresar a Mitú después de dos años de vivir en ese paraíso. (Arévalo, 2002, p.21)

Además el maestro como un sujeto inacabado, como un ser humano que crece día a día, es objeto de reflexión, al respecto Suárez (2013) menciona que “aunque este hermoso tejido empezó con hilos sueltos, un poco salpicado de improvisación, emotividad extrema y procesos caminantes al ritmo del día a día, poco a poco fue madurando y con él yo iba creciendo como maestra y como mujer” (p. 18).

La propia práctica, como modo de actuar y a la vez de pensar, es otro elemento que atraviesa la subjetividad en construcción del maestro investigador.

Este nuevo lenguaje no solo tocó mi propio cuerpo, no solo transformó mi manera de percibir la danza y esa hermosa puerta que ella abrió en mi destino. Este nuevo lenguaje me brindó la oportunidad de conocer a mis compañeros, ese equipo de trabajo que hoy se viste de danza y expresa con el cuerpo su propia subjetividad. Consciente de que el maestro es otro ser humano cargado de una responsabilidad social que muchas veces niega la posibilidad al error, la frustración o la tristeza, empiezo a mostrar que la danza es un camino, una opción para abrirse al mundo mediante el propio cuerpo. (Suárez, 2013, p.23)

Lo que representa ser maestro contemporáneo y el lugar de su labor

Solo soy un soñador y un enseñador de sueños. Lo único que he hecho es salirme de los esquemas, romper el paradigma, atreverme a mostrar mi trabajo y querer sacar esta vereda del anonimato. Hace muchos años aprendí que uno debe hacer cosas para que lo recuerden, la oportunidad que tiene el maestro para perpetuarse es a través de lo que enseña, de lo que logra dejar en sus estudiantes y en su comunidad, por eso todo lo que hago lo hago con amor, con pasión. No quiero ser el mejor maestro, lo único que quiero es que mis estudiantes me guarden como su mejor recuerdo del colegio (Cruz, 2009, p. 41)

Ser maestro es dejar huellas positivas en los niños, en la comunidad y en uno mismo, por eso guardo con cariño una revista con recortes de huellas de mi propio andar, porque como decía mi padre, “uno es de donde nace y de donde se hace y las huellas de nuestro caminar son las evidencias de nuestro actuar” (Castillo, 2010, p. 45)

Mirada del conocimiento y del saber de enseñanza

Esa filosofía que me enseñó mi gran maestro, el hermano José Vicente Henry Valbuena en el Colegio de La Salle de Bogotá, no puede ser letra muerta y así como responde a las circunstancias propias de una época, así mismo responde a las circunstancias de nuestra propia vida y por lo tanto, es vida. (Arias, 2008, p. 46)

CONCLUSIONES

Desde que inicié mi formación en la Universidad Pedagógica Nacional en el 2005, la inquietud por el maestro como sujeto contingente ha sido de los principales cuestionamientos éticos, políticos y estéticos de mi existencia, pues veo a mi propia subjetividad en desplazamiento y movilización cuando problematizo, relaciono y visibilizo esa forma incierta de nuestra contemporaneidad. De ahí que este momento de análisis y mirada retrospectiva al camino investigativo sobre el maestro deba establecerlo inicialmente en relación con sus implicaciones como posibilidad de subjetivación, que a manera de práctica de sí genera otras lecturas de lo propio, lo otro y del mundo que habito. Es una mirada que se configura a la par con el objeto de investigación, por lo tanto la trayectoria está en relación directa con lo que soy como investigadora y se construye junto con los objetos de interés, Pulido (2017) menciona “se convierte en un ejercicio moral, en una manera de proceder, en una forma de ser libre y buscar la libertad, en una forma de constitución” (p. 28).

Este reconocimiento preliminar es importante también a propósito de los objetivos de la investigación, ya que sitúa en un lugar productivo los procesos investigativos adelantados por los maestros, es decir, la investigación pedagógica como una experiencia trascendental que tiene lugar en el campo de la cultura donde se moviliza el maestro y todo aquel que se piense en la pedagogía (Suarez y Ortiz, 2010), lo cual permite que éste se configure en la contemporaneidad como el maestro investigador, que aunque atravesado por los discursos de las competencias y los aprendizajes (en tanto condiciones de posibilidad del escenario educativo contemporáneo) sigue constituyéndose en escenario para otras lecturas del maestro, para resistirse a la domesticación y a la homogenización.

A continuación se realizará un balance de los aportes, hallazgos, construcciones e hipótesis que la investigación permitió. Al final se hará referencia a los pasos que quedaron inconclusos y que posiblemente den lugar a proyecciones de la investigación.

El maestro contemporáneo desde la subjetivación

El maestro investigador emerge como una de las formas contemporáneas más relevantes, fundamental no sólo en el discurso educativo nacional sino aún más importante como parte de las construcciones de la diversidad de sujetos que encarnan esa forma, aquellos que se internan en la complejidad del aula de clase y le apuestan a configurarse como tal en su práctica diaria. La investigación se visibiliza como un elemento fundamental en los procesos de subjetivación del maestro contemporáneo y como posibilidad para que éste se piense, se problematice, se resista y se transforme, más allá de las lógicas instauradas por las reformas educativas y aún bajo el amparo de los enunciados de moda. Esta visibilidad permite relacionar los hallazgos con las construcciones de Foucault sobre el poder, el cual no está concentrado en un solo lugar sino que es reticular, así como hay poderes en un macronivel hay poderes más localizados efectivos en las prácticas de los sujetos, que les permiten generar resistencias en un micronivel.

Las prácticas de los maestros investigadores van en contravía de lo que se supone debe hacer y ser el maestro: seguir las directrices de los investigadores expertos, limitarse a la ejecución de las funciones de su cargo, orientar sus procesos investigativos a la formación de competencias. En este sentido, este tipo de prácticas pueden leerse como una conducta pues emergen dentro del poder hegemónico como una posibilidad alternativa a la conducta gubernamental, es decir, en la forma de otra conducta. Aunque las resistencias son formas de poder que no ejercen la soberanía (por lo localizado de su funcionamiento) son productivas porque redistribuyen, invierten, anulan o descalifican el poder al posibilitar la existencia de nuevas actitudes, comportamientos, nuevas

maneras de ser y actuar, nuevas maneras de relacionarse con sí mismo, con los otros y con el mundo.

A partir de lo anterior, el ethos del maestro investigador como un estilo de existencia contemporáneo, se configura en el encuentro de tres elementos: el cuidado de los otros (la formación de los otros), el cuidado de sí (la autoformación y la cualificación) y las prácticas de sí (asociando la investigación a procesos de subjetivación).

En el cuidado de los otros, las competencias y el desarrollo humano integral son el marco de referencia de los objetivos y alcances formativos de las investigaciones adelantadas por maestros sobre sus prácticas pedagógicas, de ahí que no se puedan negar como condiciones de posibilidad para pensar el maestro investigador contemporáneo, no obstante valdría la pena problematizar si son discursos que se asimilan acríticamente o si a pesar de su fuerza, permiten múltiples interpretaciones y apropiaciones por parte del maestro, del saber pedagógico y de los contextos. De ahí que se visibilicen otras relaciones entre maestros y estudiantes, en términos formativos, a través de la investigación: reconstrucción del pasado, reconocimiento de sí mismo como sujeto histórico, desarrollo de un pensamiento crítico social e histórico, aceptación como miembro de una comunidad singular, con una historia, saberes y tradiciones propios, empoderamiento como protagonista y no sólo como víctima de la historia lo cual consolida a ese estudiante como un sujeto crítico, como una subjetividad fortalecida, que aprende a pensarse y a encontrar su lugar en el mundo.

En este escenario del cuidado de los otros, tienen lugar los procesos sociales en los que se inscriben práctica pedagógica e investigativa del maestro, en este sentido las investigaciones que adelanta el maestro no sólo encuentran asidero en sus estudiantes sino en sus padres, en su familia, en los habitantes del pueblo y de la región. El maestro emerge como un líder y dinamizador de

saberes, problemas y procesos de construcción, apropiación y valoración de los contextos sociales empoderándose como un sujeto que deja huella y hace la diferencia dentro del común.

En el cuidado de sí, se hace alusión a la investigación como un proceso que le permite al maestro autoformarse y cualificarse en las habilidades investigativas y para dar respuesta a las demandas de formación de sus estudiantes. Teniendo en cuenta que la emergencia del maestro investigador es relativamente reciente y obedece en gran parte a la demanda de generaciones de niños y jóvenes poseedores de ciertas competencias admisibles para las sociedades, logradas a través de procesos de investigación escolar pero no por la enseñanza tradicional, el maestro empieza a incorporar a su ethos las habilidades propias de la investigación para lo cual debe adelantar procesos formación, autoformación y cualificación. De hecho el maestro investigador debe caracterizarse por realizar ciertos procedimientos propios de dicha empresa investigativa, adquirirlos y renovarlos a través de la investigación misma.

En cuanto al elemento denominado como prácticas de sí, se evidencian relaciones entre procedimientos asociados a la investigación y posibilidades de subjetivación del maestro contemporáneo. La investigación y la reflexión que tienen lugar en los procedimientos adelantados por los maestros, permiten ciertos ejercicios de sí sobre sí, en el cual la autoridad y presencia del otro no son necesarias. Desde las construcciones de Foucault estas prácticas pueden funcionar como ascéticas, es decir, modifican las relaciones del maestro consigo mismo y generan otras maneras de gobernarse, otras formas de ser maestro, transformar su subjetividad más allá de las formas predeterminadas por los discursos hegemónicos por lo tanto también serían una forma de contraconducta.

Por otra parte, la escritura realizada por el maestro lo sitúa en el lugar protagónico, el maestro que escribe (y que lee, porque son dos ejercicios inseparables) no requiere intermediarios

para interpretar y construir su saber, su práctica y su ser. La escritura en relación con los procesos de subjetivación del maestro, es decir, la escritura en sus diversas modalidades como posibilidad de reconstrucción del maestro, de reconocimiento, de conocimiento, de constitución de identidad, en definitiva de relación consigo mismo, que se aleja del discurso del deber ser o del discurso de las competencias que los maestros deben tener en nuestros días. La escritura es una posibilidad para hacer público el pensamiento del maestro y ponerlo en circulación para que llegue a otros, perdure en el tiempo y en el espacio.

En este escenario, el maestro investigador puede ser para el maestro contemporáneo una posibilidad de encontrar el punto de fuga donde confluyen las técnicas de poder a las que está sometido y las prácticas de sí, que le permiten transformarse más allá de la homogeneización de los estándares, perfiles y competencias. Esta es una de las apuestas del maestro configurado a partir de la mirada investigativa en el marco de la subjetivación, es decir, como proceso que permite realizar transformaciones sobre sí mismo tendientes a lograr cierta forma de ser maestro en contravía de los perfiles y rostros impuestos desde el discurso hegemónico de la formación docente.

De la profesionalización y la configuración del maestro

La profesionalización se configura en campo caracterizado por las tensiones y confrontaciones de diversos escenarios donde converge el poder, en el cual se tejen relaciones, acciones y propuestas para intervenir, modificar y afectar la configuración del maestro, caracterizado también por la proliferación de literatura a propósito de la crisis de la identidad del profesorado, las competencias del profesional en educación, la calidad de la educación, el maestro competente y el capital humano, a partir de este campo se legitiman estados de opinión favorables a determinados tipos de actuación no sólo sobre el maestro y su formación sino además de la educación y la escuela, al tiempo que se problematizan otros que no están acordes con el mismo.

El malestar generalizado por la profesión docente, incluso manifestada y validada por los mismos maestros, estaría legitimando la incorporación del discurso de profesionalización y sus prácticas asociadas, entendida muchas veces como la capacitación en temas que hoy por hoy se constituyen en nodales a la educación, tales como las nuevas tecnologías, el bilingüismo, la formación en competencias, la atención a diversidad de tipos de población, la incorporación de habilidades de investigación o el trabajo por proyectos, los cuales tienen importancia en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Este sujeto contemporáneo, el maestro de la innovación y la competitividad, está sometido a las lógicas la evaluación y los concursos por meritocracia, gracias a su sentido de compromiso y responsabilidad consigo mismo y con la función que está llamado a desempeñar, apropiada de la mejor manera la evaluación como mecanismo de subjetivación, es decir, que interviene en las relaciones que el sujeto establece consigo mismo llevándole al continuo perfeccionamiento, evidencia de ese sentido de responsabilidad y compromiso.

Lo que mejor caracteriza al maestro del siglo XXI es el gran compromiso con su desarrollo profesional, que se configura en una tecnología de autogestión a partir de la cual el maestro se proyecta como un empresario de sí mismo.

De las redes pedagógicas y otros colectivos de maestros

El sujeto colectivo entendido como diferentes formas de organización del maestro se constituyen en un escenario importante de la configuración del maestro contemporáneo, ya sea desde el discurso del poder oficial o desde los escenarios que de una u otra manera han recogido el legado del Movimiento Pedagógico de los ochenta.

La organización colectiva del maestro colombiano se visibiliza desde dos aristas: una primera materializada en la lucha colectiva sindical en la que predominan las prácticas reivindicativas salariales y laborales de los maestros como gremio de funcionarios del estado. La segunda arista responde a una lucha de tipo intelectual, a partir de la cual se reconoce al maestro como intelectual, sujeto de saber, investigador y trabajador de la cultura.

Una de las organizaciones colectivas de mayor recordación y trascendencia en el contexto educativo colombiano es el Movimiento Pedagógico Colombiano, que a pesar de disminuir notoriamente su participación en la escena educativa contemporánea se constituyó en un escenario posibilitador de otras emergencias contemporáneas del maestro colectivo.

La investigación juega un papel central dentro de la dinámica de constitución de organizaciones de maestros, ya sea desde la política o desde escenarios de maestros, además se asocia a la construcción de resistencia colectiva, pues a través de las diferentes modalidades de agrupaciones de maestros (las redes pedagógicas, las comunidades de aprendizaje, los semilleros, los Centros de Innovación Docente, los Centros de Estudios e Investigación Docente –CEID-, los círculos pedagógicos y los grupos de estudio, investigación y discusión) se construyen nuevas relaciones entre estos y el saber, su práctica, la pedagogía y la investigación misma. Sin pretender equiparar estas tendencias colectivas del maestro a las comunidades mencionadas por Foucault como una de las formas de contraconducta del poder pastoral en la Edad Media, es pertinente recordar que se constituyeron en una materialización al rechazo de la autoridad del pastor de sus regímenes de verdad, algo que también pueden encarnar (obviamente de otras maneras y bajo otras condiciones) las diferentes modalidades de colectivos de maestros.

Otros hallazgos y proyecciones de la investigación

Aunque las formas de resistencia del maestro contemporáneo no eran un objetivo en la investigación, es posible afirmar que emergen como una construcción importante de la misma. En este sentido, el maestro encuentra espacios de resistencia individual y colectiva. Individual desde prácticas como la investigación (como ejercicio de libertad, aún en el marco de lo normativo y burocrático), la reflexión y la escritura; desde lo colectivo formando y haciendo parte de organizaciones de maestros. Estos dos escenarios (lo individual y lo colectivo) se constituyen en espacios de resistencia ya que redistribuyen, inventan, efectúan divisiones y revalorizaciones que permiten modificar las relaciones de poder, así como la puesta en juego de elementos teóricos, enunciados, discursos y saberes.

Entendiendo la resistencia como una contraconducta, los escenarios mencionados pueden ser analizados e investigados desde la dimensión ética (relación del sujeto consigo mismo) y política (relaciones de fuerzas entre los individuos) de las contraconductas y visibilizar sus posibilidades en la configuración de otros modos de ser maestro en estos tiempos.

Es posible encontrar otro tipo de agrupaciones del maestro contemporáneo, no asociadas al saber, a la investigación, a lo laboral o sindical, sino al bienestar que, igualmente permitiría constituciones del maestro novedosas, poco exploradas y por lo tanto marginales dentro del discurso hegemónico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, D; Calderón; I y Yarza, A. (2010). Reformas Educativas y Formación Normalista: Otros modos de ser maestro. En Alberto Martínez y Alejandro Álvarez. (Compiladores). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. (pp. 379- 416). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Álvarez, A. (2003). Precisiones metodológicas. En *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?* (pp. 263-278). Bogotá. D.C. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Álvarez, A. (2010). La crisis de la profesión docente en Colombia. En Alberto Martínez y Alejandro Álvarez. (Compiladores). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. (pp. 167-186). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Ball, S. (2008). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En *Foucault y la Educación*. Ediciones Morata, S.L.
- Bárcena, F. & Mèlich. J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Papeles de Pedagogía.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL
- Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá, D.C. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Davidson, A. (2012, Agosto). Elogio a la conducta. En *Revista de estudios sociales*. (43), pp. 152-164. doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res43.2012.13>

Dávila, J. (2015, Enero - Abril). Foucault y el Ethos Educativo. En *Inter-Ação, Goiânia*. 40 (1), pp. 109-118. doi:10.5216/ia.v40i1.31470

Diker, G. (2010). Ejercer autoridad, transmitir la autoridad. Apuntes sobre el problema de la autoridad docente en la escuela. En Alberto Martínez y Alejandro Álvarez. (Compiladores). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. (pp. 26-52). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. España: Las Ediciones de La Piqueta

Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de libertad. En *Concordia* (6), pp. 99-116.

Foucault, M. (1986). Introducción. *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. (pp. 7-33). México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1988, Julio- Septiembre). El sujeto y el poder. En *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), pp. 3-20. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=01882503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>

Foucault, M. (1994) *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica S.A.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores Argentina S. A.

Foucault, M. (2003). *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires. Argentina: Editorial la Marca.

- Foucault, M. (2007) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos: curso en el Collège de France (1979-1980)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos: curso en el Collège de France (1979-1980)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Gallo, S. (2017). De la anarqueología como operador metodológico. En Oscar Pulido y Oscar Espinel (Coordinadores). *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. (pp. 43- 74).Tunja: Editorial UPTC.
- Laval, C. (2003). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Martínez, A. & Unda, M. (1995, Segundo Semestre) Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. En *Revista Colombiana de Educación*, (31), pp. 98-107.
- Martínez, A. (2004). Introducción. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. (pp. 1-43). Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Martínez, A. (2010). La configuración del maestro: La dilución de un rostro. En Alberto Martínez y Alejandro Álvarez. (Compiladores). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. (pp. 127-164). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Martínez, A., Castro, J. & Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.

- Martínez, M. (2005, Julio- Diciembre) La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. En *Nodos y nudos*, 2 (19), pp. 4-12.
- Martínez, M. (2011). Autobiografía, Genealogía y Subjetivación. En Alicia de Alba y Manuel Martínez (Coordinadores). *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*. México: Serie Teoría y educación
- Masschelein, J y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión Pública*. Buenos Aires.
- Noguera, C. (2013, Segundo Semestre). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. En *Revista Colombiana de Educación*, (65), pp. 43-60.
- Noguera, C. (2012). De la enseñanza y la educación hacia el aprendizaje. En *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores
- Núñez, M & Tani, R (2006). *Apuntes para una arqueología de la producción social de las interpretaciones*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/apuntes.html>
- Peñuela, D y Rodríguez, V. (2010). El maestro en el movimiento pedagógico colombiano: movimiento y militancia. En Alberto Martínez y Alejandro Álvarez. (Compiladores). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. (pp. 337-378). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

- Pulido, O. (2017). Apuntes y reflexiones para pensar a Foucault de otro modo: consideraciones metodológicas de una filosofía de los relámpagos. En Oscar Pulido y Oscar Espinel (Coordinadores). *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. (pp. 17-42). Tunja: Editorial UPTC.
- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. En Alberto Martínez y Alejandro Álvarez. (Compiladores). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. (pp. 53-84). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Roa, P., Buitrago, A., Osorio, A., Sanchez, L., Quente, A., y Bernal, L. (2009) *Desarrollo metodológico, Proyecto La Educación Sexual en Colombia: Análisis de los Juegos de Verdad en la Escuela 1990-2007*.
- Zuluaga, O. & Echeverri, A. (2003) El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En *Pedagogía y Epistemología*, (pp.73-190). Editorial Cooperativa Magisterio. Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la Pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santa fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores
- Zuluaga, O. (2005) Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica. En *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Saenz, J., Alvarez, A y Quiceno, H. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, D.C, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

FUENTES DOCUMENTALES

- Acuña, L. (2007). ¿Y qué pasa con los que no aprenden? Dificultades de aprendizaje: un reto para los maestros de hoy. *En Educación y Ciudad*, (12), pp. 139-149.
- Álvarez, A. (2011, Enero- Junio). Los maestros investigadores. De posturas, supuestos y campos. *En Actualidades Pedagógicas*, (57), pp. 33-43.
- Arévalo, I. (2002). *Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir
- Arias, M. (2008). De lo subjetivo a lo objetivo por los senderos de la filosofía. *En Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir
- Ávila, J. (2012, Julio). Despedagogización y desprofesionalización de la profesión docente en Colombia: el decreto 1278 de 2002. *En Revista Educación y Cultura*. (92) pp. 19-28
- Barragán, D. (2011, Julio- Diciembre). Didáctica, cibercultura y ciberespacio: el cambio de dominio para el maestro artesano. *En Actualidades Pedagógicas*, (58), pp. 81-95.
- Bautista, G., Ayala, M., Méndez, O., Jiménez, G. y Sandoval, S. (2007, Julio – diciembre). La construcción de sentidos colectivos como compromiso cultural del maestro. *Revista Nodos y Nudos*, 3, (23), pp. 128-132.
- Benítez, O. (2014). La lupa: herramienta para investigación científica de las creencias populares provinciales. *En Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir

- Burgos, L. (2001). La tradición oral no es solo cuento. En *Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir
- Cabra, F y Marín, D. (2015, Primer semestre). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (68), pp. 149-171.
- Calixto, Z. (2013). La magia de la vida en la escuela. En *Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir
- Castellanos, I. (2010). Ciencias Naturales para el cuidado de la naturaleza. En *Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir
- Castillo, M. (2010). Identidad ileña que se teje con hilos de memoria histórica. En *Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir
- Centros de Estudios e Investigación Docente - Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. CEID-FECODE. (2012) Movimiento Pedagógico. Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo. Modulo. Construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA: Implementación mediante la formación de Círculos Pedagógico.
- Colbert, V. (s.f.) El nuevo rol del docente para el siglo XXI. En *Ruta Maestra*, (6), pp. 8-11.
- Consuegra, M. (2001). Atlas de magdalena: primero nuestro departamento. En *Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir

- De Zubiria, S. (2010, Septiembre). El ethos del maestro, formación docente y proyecto alternativo. En *Revista Educación y Cultura*. (88). pp. 20-26
- Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación Francisco José de Caldas. Colciencias. (2011a). *Lineamientos del Programa Ondas. Lineamientos de la estrategia de formación de maestras y maestros del Programa Ondas N°2*. Bogotá, Colombia
- Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación Francisco José de Caldas. Colciencias. (2011b). *Caja de herramientas para maestro y maestras Ondas*. Bogotá, Colombia
- Díaz, A. (2010, julio-diciembre). El docente ante los resultados de la evaluación. En *Actualidades Pedagógicas*, pp. 11-21.
- Díaz, C. (2006, Enero- junio). Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. En *Revista Actualidades Pedagógicas*, (48), pp. 95-103.
- Díaz, H. (2014). Panorama de la formación y selección de docentes en América Latina. En *Ruta Maestra*, (6)
- Escorcía, J. (2011). Construir identidad a través de la historia. En *Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. FECODE. Documentos Seminario Internacional de Pedagogías Críticas. Bogotá noviembre 18 y 19 de 2013
- Flórez, R. (1989-1990. Septiembre- enero). Abrirle paso al nuevo maestro. En *Revista Educación y Pedagogía*. 1, (2), pp. 22- 24.

- Fundacion Compartir. 1999-2013. Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares.
- Fundación Konrad Adenauer. (s.f.). Sindicatos Docente y Reformas Educativas en América Latina. Colombia. Programa regional Políticas Sociales en América Latina SOPLA. Tomado de <http://www.kas.de/sopla/es/publications/16862/>
- Gaona, V. (2012, diciembre). 30 años del Movimiento Pedagógico y su nueva etapa: el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA. *En Revista Educación y Cultura*, (97), pp. 10-14.
- García, N. (2014, Segundo Semestre). La formación del homo pedagogicus: entre la lectura y la escritura. *En Revista Colombiana de Educación*, (67), pp. 125-145
- Gómez, L. (2016). Red Distrital De Docentes Investigadores Las redes de maestros, espacios para aprender y desaprender. *En Magazín Aula Urbana. Apuestas de cualificación docente desde las redes de maestros y maestras en Bogotá*, (104), p. 10.
- Gómez, L. (2016). Red Distrital De Docentes Investigadores. Las redes de maestros, espacios para aprender y desaprender. *En Magazín Aula Urbana. Apuestas de cualificación docente desde las redes de maestros y maestras en Bogotá*, (104), p. 10
- González, M y Aguilera, A. (2013). Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina. *En Pedagogía y Saberes*, (39), pp. 77-86
- Gutiérrez, A y Cubillos, R. (2011, Enero- Junio). Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia. *En Actualidades Pedagógicas*, (57), pp. 55-70.

- Hernández, G. (2016). A vivir la Ciencia. Pedagogía de la pregunta: aportes para la configuración de nuevos imaginarios en la enseñanza de las ciencias naturales. En *Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir
- Herrera-González, J. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *En Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), pp. 53-62.
- Lorenzo., J. (2005, Enero -Junio). El maestro del borde. *En Nodos y nudos*, 2, (18), pp. 94-99.
- Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. *En Pedagogía y Saberes*, (39), pp. 99-106.
- Martínez, A. (1997). El Movimiento Pedagógico. Balance y Perspectivas. *En Revista Educación y Cultura.*, (50), pp. 6-21.
- Martínez, A. (2010, Septiembre). Profesionalización: ¿Oficio, profesión, función? *En Revista Educación y Cultura.* (88). pp. 27-32
- Martínez, M. (2004). De redes Sociales a Redes Pedagógica. Campo para la constitución del maestro como sujeto político. Bogotá, D.C, Facultad de Educación. Departamento de Posgrados.
- Martínez, M. (2005, julio- diciembre). La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *En Nodos y Nudos*, 2 (19), pp. 4-12

Martínez, C y Ramírez, J. (2007, Primer Semestre). Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores. *En Educación y Ciudad*, (12), pp. 56-68.

Mejía, M. (2010). El maestro como investigador: reconstructor de sentido profesional e identidad. Tomado de

<file:///D:/Documentos/BACK%20UP%20PAOLA/Maestría%20en%20Educación/SPI/Filosofía,%20sociedad%20y%20educación/Capítulos%20tesis/Capítulo%20Redes/Expedición%20Pedagógica%20%20LA%20INVESTIGACIÓN%20COMO%20ESTRATEGIA%20PEDAGÓGICA.html>

Méndez, P. (2014, Segundo Semestre). El estatuto del maestro. *En Revista Colombiana de Educación*, (67), pp. 67-88.

Messina, G. (2011, Enero- Junio). ¿Qué es esto del maestro investigador? *En Actualidades Pedagógicas*, (57), pp. 15-32.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de 2002.

Ministerio de Educación Nacional. (2005, abril- mayo). Ser maestro hoy El sentido de educar y el oficio docente. *En Altablero*, (34), pp. 2-20.

Ministerio de Educación Nacional. (2005, junio-julio). La formación inicial ECAES y competencias básicas para maestros. *En Altablero*, (35), pp. 1-10

Ministerio de Educación Nacional. (2009, Mayo- junio). Maestros competentes. *En Altablero*, (50). pp. 1-36.

Ministerio de Educación Nacional. (2009, Mayo- junio). Planes de formación de docentes y directivos docentes, lineamientos regionales. *En Altablero*, (50). pp. 1-36.

Ministerio de Educación Nacional. (2009, Mayo- junio). Red de Tutores Virtuales de Educación Básica y Media De: Profesores Para: Profesores y estudiantes. *En Altablero*, (50). pp. 1-36.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Política y sistema de formación y desarrollo profesional de educadores.

Molina, P y Rojas, L. (2015). Diario de maestros, buscando la voz protagónica. *En Magazín Aula Urbana. Ser maestros y maestras hoy*, (98), p. 8

Morales, A. (2012, Diciembre). 30 años del Movimiento Pedagógico: Avances y retrocesos. *En Revista educación y cultura*, (97), pp. 15-20

Moreno, P. (2014, Enero- Junio). Los macroproyectos de investigación: una estrategia para la formación de docentes investigadores. *En Actualidades Pedagógicas*, (63), pp. 117-131.

Niño, S. (2012, Julio). El estatuto docente: un asunto estratégico para la educación y los maestros. *En Revista educación y cultura*, (95), pp. 40-44

Ortega, P. (2006, Julio- Diciembre). Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. *En Nodos y Nudos*, 3, (21), pp. 57-63.

Padilla, F. (2016). Aprendiendo contenidos a través del inglés: visualización de una escuela pública bilingüe. *En Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir

- Pastrana, L. (2011, Enero- Junio). El lugar de la tutoría en la formación de maestros investigadores. *En Actualidades Pedagógicas*, (57), pp. 45-54.
- Peñuela, D y Rodríguez, V. (2004). El movimiento pedagógico: discursos y prácticas alternativas de ejercicio de poder. *En Intersticios. Revista del grupo de investigación DIAGRAMA*, 1, pp. 47-61.
- Pilonieta, G. (2014). La formación del maestro. Una mirada desde la investigación y las dinámicas del futuro. *En Revista Magisterio Educación y Pedagogía*.
- Política y sistema de formación y desarrollo profesional de educadores. MEN. 2012
- Prada, D. (2016). Bogotá emprende la creación de los Centros de Innovación del Maestro. *En Magazín Aula Urbana. Palabras de maestros, testimonios desde la práctica y el territorio*, (102), pp. 3-4.
- Prada, D. (2016). Bogotá emprende la creación de los Centros de Innovación del Maestro. *En Magazín Aula Urbana. Palabras de maestros, testimonios desde la práctica y el territorio*, (102), pp. 3-4.
- Pulido, O. (2009, Julio- Diciembre). Capital humano y universidad: Conceptos y perspectivas críticas. *En Revista Colombiana de Educación Superior*, 1 (3), pp. 26 – 41.
- Rivas- Flórez, J. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *En Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), pp. 99-112.
- Rodríguez, H y Echeverri, J. (2013). Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. *En Pedagogía y saberes*, (39), pp. 11-20 12.

- Rodríguez, V. (2012, diciembre). Aportes del Movimiento Pedagógico para- la construcción de Proyectos Pedagógicos Alternativos. En *Revista Educación y Cultura*. (97), pp. 28-32.
- Romero, A. (2009, Enero- Diciembre). Sentido Formativo de las prácticas profesionales docentes. En *Praxis pedagógica*, (10), pp. 102-121.
- Romero, E. (2005). La historia oral para la enseñanza de las ciencias sociales. Experiencia educativa de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María. En *Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir
- Runge, K. (2006). Retos actuales de las facultades de educación: apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente. *Revista Educación y Pedagogía*.
- Saavedra, L y Saavedra, S. (2015, Primer Semestre). La labor del profesorado desde la reflexión pedagógica. En *Revista Colombiana de Educación*, (68), pp. 211-227.
- Sanabria, L., López, O. y Leal, L. (2014, Segundo Semestre). Desarrollo de competencias metacognitivas e investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales: aportes a la excelencia docente. En *Revista Colombiana de Educación*, (67), pp. 147-170.
- Santana, C y Bogoya, N. (2007, Enero- junio). ¿Cuáles son los retos para el docente contemporáneo? En *Nodos y nudos*, 3 (22), pp. 4-13.
- Serrano, H. (2003). Tras la montaña siempre hay un valle. En *Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir

- Suárez, S. (2013). La danza en el Magdalena Ortega de Nariño Una coreografía de la vida. En *Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares*. Bogotá, D.C. Colombia: Editor Compartir
- Tamayo, O. (2016). Formación docente y enseñanza de las ciencias. En *Revista Magisterio Educación Y Pedagogía*.
- Torres, R. (2004). Nuevo Rol Docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*, Fundación Santillana, Madrid.
- Unda, P., Martínez, A. y Medina, M. (s.f.). La Expedición Pedagógica y las Redes de Maestros: Otros Modos de Formación. Tomado de <file:///D:/Documentos/BACK%20UP%20PAOLA/Maestría%20en%20Educación/SPI/Filosofía,%20sociedad%20y%20educación/Capítulos%20tesis/Capítulo%20Redes/expedicion%20pedagogica%20y%20redes%20de%20maestros.pdf>
- Unda, P y Guardiola, A. (s.f.) Una década de expedición pedagógica en Colombia. En *Revista Novedades Educativas*, (209), pp. 1-20.
- Vargas, G. (s.f.). La producción escrita: un elemento fundamental en la formación docente. En *Revista Magisterio Educación y Pedagogía*
- Vargas, J. (2007, Primer Semestre). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. En *Educación y Ciudad*, (12), pp. 116-138.
- Vargas, O. (2013, Abril). Ser maestro hoy: ante la visión autoritaria y generencial. En *Revista Educación y Cultura*, (98), pp.8 -15

- Vásquez- Alonso, A y Rodríguez, A. (2014, Enero- Junio). Formación del profesorado en la naturaleza de la ciencia mediante la investigación-acción. *En Praxis & Saber*, 5 (9), pp. 165 – 188.
- Vásquez, F. (2008, Enero- Junio). La escritura y su utilidad en la docencia. *En Revista Actualidades Pedagógicas*, (51), pp. 101-114.
- Vieira, J. (2012). Por una pedagogía emancipadora para una América Latina en transformación. *En Memorias del primer encuentro regional "hacia un movimiento pedagógico latinoamericano. Memoria de un proceso de debate, reflexión y elaboración colectiva.* Comité regional de la internacional de la educación para américa latina.
- Zambrano, A. (2012, Julio). Sociedad de control y profesión docente. Las imposturas de un discurso y la exigencia de una nueva realidad. *En Revista Educación y Cultura*, (95), pp. 45- 52.

ANEXO N° 3: Ficha analítica

Tipo de documento	N°	Artículo de reflexión	Artículo de experiencias	Artículo de Investigación	Eventos (congresos)	Entrevistas	Políticas nacionales
Año							