

**EL MAESTRO EN LA LITERATURA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
NACIONAL. Una revisión del lugar del maestro en el currículo por competencias.**

**Luis Enrique Trujillo Acuña
Cindy María González Corrales**

Trabajo de grado para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
María Isabel Heredia Duarte, Tutor.


Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Lic. En psicología y pedagogía

Bogotá D.C, 2019

Agradecimientos.

*A quienes nunca dejaron de creer en nosotros,
en especial a nuestra familia, maestros y amigos.*

En primera instancia, damos las gracias a la Universidad Pedagógica Nacional, por todo el proceso de enseñanza en donde nos configuramos no solo como profesionales, sino como seres humanos que desean trabajar en aras de una mejor educación. Seguidamente, agradecemos a todos los maestros que hicieron parte de este proceso, en especial a la Maestra María Isabel Heredia, por confiar y creer en nuestro proyecto a pesar de las dificultades con las que fuimos enfrentados. A ustedes gracias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Maestros</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 124	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	EL MAESTRO EN LA LITERATURA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL; Una revisión del lugar del maestro en el currículo por competencias.
Autor(es)	Luis Enrique Trujillo Acuña, Cindy Maria González Corrales
Director	María Isabel Heredia Duarte
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 124 páginas. 2019.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	OFICIO DEL MAESTRO, MAESTRO, SABER PEDAGÓGICO, INVESTIGACIÓN, APRENDIZAJE, COMPETENCIAS.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado tiene como finalidad revisar el oficio del maestro en el currículo por competencias. Nos centramos en buscar las relaciones más fuertes que nos dejaban ver los documentos del Ministerio de Educación Nacional. Para lograr esto, nuestro trabajo consistió en coleccionar y luego tematizar el material producido por el Ministerio entre 1998 y 2014, se evidenciaron unas regularidades discursivas. Estas regularidades nos posibilitaron la identificación de tres acontecimientos discursivos o enunciados, que aquí trabajamos con el nombre de relaciones. Son estas: la relación maestro/saber, la relación maestro/investigación, y la relación maestro/aprendizaje. Al final, unas conclusiones recogen las ideas trabajadas a lo largo del texto, pero también aprovechamos ese espacio para reflexionar un poco sobre la aceptación de las</p>

verdades sobre las competencias más allá de la literatura del MEN.

3. Fuentes

Alvarez, A. (1991). El Maestro: Historia de un oficio. *Revista Colombiana de Educación*(22), 140-158.

Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a al desaparición del maestro. (T. C. Noguera, Ed.) *Revista de educación de la UPN*, 119-129.

Bogoya, D. (2007). *Del enfoque de contenidos al enfoque de competencias. La educación superior: tendencias, debates y retos para el siglo XXI. Sostenibilidad y financiación. Cátedra Manuel Ancizar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 391-406.

Castro., E. (2004). Diccionario de Foucault. Temas, conceptos y autores. Buenos Aires.: Siglo XXI

Foucault, M. (1979) *La arqueología del saber*. México: Siflo XXI.

Jurado, F. (2005). El concepto de competencia en los contextos de la evaluación externa: Un estudio de caso. *enunciación*, 22-30.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá: Anthropos.

Martínez Alberto, Noguera Carlos, Castro Jorge. (2003). *Currículo y Modernización, cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

Martínez Alberto, Noguera Carlos, Castro Jorge. (2003). *Currículo y Modernización, cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

Nacional, M. d. (11 de septiembre de 1997). Decreto 2247. *Decreto 2247* . Colombia.

Saldarriaga, Ó. (2011). *Del oficio del MAESTRO. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. 156-57.

4. Contenidos

El documento que presentamos a continuación está estructurado en tres grandes relaciones que encontramos tras la identificación de las regularidades discursivas en los documentos del Ministerio. Con el fin de revisar el oficio del maestro en el currículo por competencias, nos centramos en buscar las relaciones más fuertes que nos dejaban ver los documentos, teniendo en cuenta la regularidad discursiva de la noción de maestro.

El primer capítulo titulado *El maestro, su oficio y la relación con el saber pedagógico*, hace referencia a la relación que encontramos del maestro con su saber pedagógico. En la primera parte hacemos mención de la manera en la que los documentos se refieren o nominan al maestro. Pero pronto nos dimos cuenta de que el problema central no es la forma en que el MEN nombra al maestro, sino de las funciones otorgadas por el currículo por competencias. Lo anterior lo leímos como una tensión con el saber pedagógico. Por otro lado, este capítulo nos permitió considerar que parte de la producción del MEN, en especial las guías, están construidos desde una naturaleza formadora para el maestro.

El segundo capítulo, *La investigación; una tensión entre el oficio del maestro y su saber*, hace referencia a la relación que encontramos entre la noción de maestro con la de investigación. Esta relación es algo extraña, pues la investigación no aparece en la comprensión del saber científico, sino al parecer se perfila como parte de las funciones del maestro en los documentos. Se trata de un nuevo elemento que se suma al oficio del maestro, como posibilidad de replantear o mejorar su práctica.

El tercer capítulo, hace referencia al tercer nivel de relación y lo titulamos: *El maestro y su relación con el aprendizaje*. Esta relación se nos presenta como natural ante nuestros ojos, ya que estamos acostumbrados a pensar que el hacer aprender a los estudiantes es parte de su oficio. Este capítulo divide el aprendizaje en dos focos, el de la evaluación y el de los estudiantes.

El foco de la evaluación media entre el maestro y las competencias ya que es la evaluación la que hace veduría de las funciones del maestro en la lógica del aprendizaje. Pero, por otra parte, la evaluación está dejando de aparecer como parte del oficio del maestro, esto según lo pudimos apreciar en el currículo por competencias.

Al final, unas conclusiones recogen las ideas trabajadas a lo largo del texto, pero también aprovechamos ese espacio para reflexionar un poco sobre la aceptación de las verdades sobre las competencias más allá de la literatura del MEN.

5. Metodología

Esta investigación basó su trabajo metodológico en el análisis del discurso en la modalidad de archivo. Esto nos conecta un poco con la *Arqueología del saber* de Michel Foucault, pero de antemano queremos aclarar que no se trató de una arqueología de este tipo. En su lugar, lo que

hicimos fue tomar algunos elementos de la arqueología para poder operar las fuentes y el análisis.

Estos elementos fueron los siguientes:

- a) Una postura des-ideologizada frente a los documentos: por más que nos distanciemos políticamente de las posturas del Ministerio y lo asumamos como culpable del detrimento del oficio del maestro, intentamos tomar sus producciones y trabajarlas “libres de su dominio” (Foucault, p.43), esto significa que tratamos de ir más allá del autor para lograr una descripción de los acontecimientos discursivos que nos permitieran establecer un conjunto de relaciones.
- b) El archivo: el momento inicial de nuestro trabajo consistió en coleccionar y luego tematizar el material producido por el Ministerio entre 1998 y 2014. En estos documentos encontramos una suerte de “regularidades discursivas” o enunciados que se repetían continuamente en los materiales, independientemente de su tiempo de publicación. Esta regularidad nos permitió la identificación de tres acontecimientos discursivos o enunciados, que aquí trabajamos con el nombre de relaciones. Son estas: la relación maestro/saber, la relación maestro/investigación, y la relación maestro/aprendizaje.

El tratamiento de las fuentes se realizó mediante una tematización (véase anexos) que permitiera ir identificando los elementos con que se relacionaba la noción de maestro. La idea era no forzar las relaciones, sino dejar que ellas solas aparecieran en los documentos. Nuestro papel más bien consistía en aislar estas relaciones para que aparecieran los enunciados a partir de las regularidades. A estas relaciones (maestro/saber, maestro/investigación y maestro/aprendizaje) les dedicamos un capítulo completo, y de esto se compone nuestro trabajo.

6. Conclusiones

En los documentos rastreados, logramos hallar que el saber sobre la educación está demarcado por el currículo por competencias. Sin embargo, aunque nuestra investigación se acotó a los documentos oficiales del MEN, esto no quiere decir que esta institución sea la promotora o única poseedora de este discurso. Hemos asumido aquí “discurso” en la medida en que Michel Foucault lo expone en la Arqueología del saber y que Edgardo Castro lo sintetiza en un “conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación y que por tanto remiten a idénticas

situaciones de existencia” (Castro, 2004; p.109). En nuestro caso se trató de un conjunto de enunciados referentes a las competencias.

Finalmente, nos queda por mencionar que en principio buscamos identificar el papel del maestro en los documentos del Ministerio de Educación. A lo que podemos decir, que los hallazgos por ahora encontrados permiten reconocer y analizar la forma en cómo opera la educación en el país, hacia donde está direccionada y cuáles son los discursos en los que opera. Que los maestros son cada vez menos valorados por su saber, por su oficio y se consideran fácilmente expropiables de su conocimiento, en un intento de poder estandarizar la educación. El oficio del maestro está sometido en estos momentos a verificación, y en este sentido, cabe preguntarse si sigue siendo un “oficio”.

Elaborado por:	Cindy Maria González Corrales, Luis Enrique Trujillo Acuña
Revisado por:	María Isabel Heredia

Fecha de elaboración del Resumen:	15	11	2019
--	----	----	------

Contenido	
Introducción	9
Nuestro referente teórico	10
¿Qué son las competencias?	11
Metodología	11
La estructura del texto	12
1. EL MAESTRO, SU OFICIO Y LA RELACIÓN CON EL SABER PEDAGÓGICO	14
1.1 La práctica pedagógica, la sombra del maestro: una mirada desde su saber.	19
2. LA INVESTIGACIÓN: UNA TENSIÓN ENTRE EL OFICIO DEL MAESTRO Y SU SABER.	26
2.1 La llegada del nuevo siglo	30
3. EL MAESTRO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE	34
3.1 Las competencias: un problema más evaluativo que educativo	34
3.2 El maestro, el estudiante y la evaluación	35
3.3 La evaluación de los aprendizajes como función del <i>maestro</i>	38
3.4 El maestro debe enseñar y se le debe permitir enseñar	42
3.5 El maestro como facilitador del aprendizaje	45
4. CONCLUSIONES	48
5. BIBLIOGRAFÍA	53
ANEXOS	56
COMPILADO DE ENTREVISTAS	123

EL MAESTRO EN LA LITERATURA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL; Una revisión del lugar del maestro en el currículo por competencias

“Si todo el que ha tenido que ver algo con la educación, se ha preguntado siempre ¿qué es lo que hace el maestro?, hoy por primera vez en la historia de nuestra práctica pedagógica la respuesta ha dejado de ser evidente, clara y distinta”.
Oscar Saldarriaga, 2011. P. 303

Introducción

Tratar de dar respuesta a esta pregunta que nos plantea Óscar Saldarriaga no fue tarea fácil, pues existen varias maneras de nominar al maestro. Preguntarnos por sus funciones nos dio un norte para tratar de responder la pregunta, pues nos inquietaba saber cuáles son estas funciones y quién o qué las define o determina. No quisimos emprender esta tarea desde las investigaciones ya elaboradas en el campo de la pedagogía, sino desde un lugar que nos brindara la posibilidad de reconstruir nosotros mismos parte de su oficio, y escogimos para esto la literatura del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Para esto, partimos de un momento histórico importante para la educación como lo fue el año de 1998 con la aparición de los “Lineamientos curriculares”. A partir de la reforma curricular de finales de la década de 1990, el Ministerio de Educación, por medio de su producción escrita, tuvo un amplio protagonismo al exponerse como un interlocutor activo respecto a la educación, la pedagogía y el maestro. Más que directrices o políticas públicas, asumimos los materiales emanados desde el MEN, que aquí decidimos llamar literatura, como formas de expresión de las “prácticas culturales” que perfilan el oficio del maestro.

En el año 2003 se publican los Estándares Básicos de Competencias, y de ahí en adelante, se desata toda una amplia gama de guías de trabajo que, en su mayoría, estarían dirigidas al maestro. Nuestra tarea consistió en coleccionar y tematizar toda esta producción entre 1998 a 2014. Fuimos tras estos documentos con unas preguntas en mente. Por lo general nosotros mismos realizamos una representación ideal del maestro, pero nos inquietaba ¿en qué forma el maestro era representado en esos materiales?, ¿qué lugar le asignaba el MEN?, ¿qué nominaciones usaba para referirlo, llamarlo?, ¿cómo estos materiales perfilaban su oficio? Estas preguntas nos permitieron identificar, no solo el lugar del maestro en relación con el currículo

por competencias, sino que también pudimos identificar la forma en que estos materiales imprimen un peso sobre su oficio, lo perfilan y probablemente lo modifican.

Nuestro referente teórico

Bajo la óptica que Óscar Saldarriaga (2011) nos ofrece en el *Oficio del maestro*, intentamos operar sobre las fuentes. La categoría de oficio del maestro constituyó nuestro referente teórico más importante. El autor propone que los modos de operar el oficio del maestro desde el siglo XIX, están determinados por dos líneas de fuerza que se relacionan de manera tensional: por un lado el “saber del maestro” que corresponde a los saberes que constituyen al maestro como un profesional de la pedagogía y por otro, unas “prácticas culturales” en las que el oficio se inserta: “unos fines superiores asignados a la escuela y a la pedagogía desde la sociedad civil y el Estado nacional” (p. 254). Nuestros hallazgos fueron leídos en clave de estas tensiones.

Otros trabajos sobre la historia del maestro, la educación y la escuela nos ayudaron a realizar lecturas sobre el contexto histórico y los análisis de las relaciones halladas en la tematización. Los elementos aportados por los trabajos de Alberto Martínez Boom (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, el texto *Currículo y modernización* del mismo autor junto con Carlos Noguera y Jorge Castro (2003), algunos trabajos de Daniel Bogoya, Fabio Jurado, Alejandro Álvarez y Gert Biesta nos fueron de gran utilidad para complementar los análisis.

En este trabajo, partimos de la definición de competencias que nos ofrece Fabio Jurado (2005) en el artículo *El concepto de competencia en los contextos de la evaluación externa: un estudio de caso*. Este texto fue de vital importancia, pues nos ayudó a esclarecer la historia e inserción del concepto de competencias en Colombia, y la relación estrecha con la evaluación.

Para comprender el concepto de aprendizaje nos ayudó el trabajo de Gert Biesta (2016), *Devolver la enseñanza a la educación: una respuesta a la desaparición del maestro*. En este trabajo Biesta deja en evidencia un desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje, y las implicancias que esto tiene en el oficio del maestro.

El profesor Alberto Martínez Boom (2004), con su trabajo *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*, nos permitió comprender

la forma como opera la escuela en relación con las políticas de corte neoliberal, y la manera en cómo los discursos economicistas y eficientistas permean la escuela y por ende al maestro. Con su trabajo logramos identificar la relación de las competencias y su relación con los discursos de la calidad, la eficiencia y la eficacia. Finalmente el texto *Currículo y modernización. Cuatro décadas de la educación en Colombia* nos ayudó a reconocer la forma en que en Colombia produjo la inserción de la tecnología educativa, fenómeno curricular anterior al currículo de competencias.

¿Qué son las competencias?

Para la investigación asumimos las “competencias” desde la exposición de Fabio Jurado (2005) que las asume como un discurso de amplia difusión en la actualidad que atraviesa a la educación y a todos sus agentes. Fue para nosotros un descubrimiento el hecho de que en 1984, en los marcos generales para la fundamentación curricular, el término de competencias había hecho incursión. Según Jurado para este momento pasó desapercibido, hasta 1998 cuando se decide realizar una *Evaluación censal de competencias básicas*. Desde este momento, hasta hoy:

El discurso de las competencias ha ido ganando su lugar en los documentos sobre políticas educativas en todos los países de América Latina; al rastrear el término en documentos de la década anterior se observa que no constituye una palabra clave en los enfoques invocados por las políticas. En Europa, en cambio, sobre todo en Alemania, el concepto de competencia, asociado con habilidad, aparece en enfoques sobre educación y sobre el trabajo, durante la década de 1990. Pero sigue llamándonos la atención que el término sea cada vez más recurrente para identificar lo que se debe saber para saber actuar en la vida y que se perciba como un enfoque nuevo. (Jurado, 2005.p. 23)

Con lo anterior, se pregunta Jurado sobre el propósito pedagógico de las competencias, y cuál es su interferencia en los fines de la educación. No hay que olvidar, nos recuerda Jurado, que las competencias tienen un “apellido” competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia pedagógica, competencia musical, competencia arquitectónica, y en todo caso no existe la competencia a secas.

Metodología

Esta investigación basó su trabajo metodológico en el análisis del discurso en la modalidad de archivo. Esto nos conecta un poco con la *Arqueología del saber* de Michel Foucault, pero de

antemano queremos aclarar que no se trató de una arqueología de este tipo. En su lugar, lo que hicimos fue tomar algunos elementos de la arqueología para poder operar las fuentes y el análisis. Estos elementos fueron los siguientes:

- c) Una postura des-ideologizada frente a los documentos: por más que nos distanciemos políticamente de las posturas del Ministerio y lo asumamos como culpable del detrimento del oficio del maestro, intentamos tomar sus producciones y trabajarlas “libres de su dominio” (Foucault, p.43), esto significa que tratamos de ir más allá del autor para lograr una descripción de los acontecimientos discursivos que nos permitieran establecer un conjunto de relaciones.
- d) El archivo: el momento inicial de nuestro trabajo consistió en coleccionar y luego tematizar el material producido por el Ministerio entre 1998 y 2014. En estos documentos encontramos una suerte de “regularidades discursivas” o enunciados que se repetían continuamente en los materiales, independientemente de su tiempo de publicación. Esta regularidad nos posibilitó la identificación de tres acontecimientos discursivos o enunciados, que aquí trabajamos con el nombre de relaciones. Son estas: la relación maestro/saber, la relación maestro/investigación, y la relación maestro/aprendizaje.

El tratamiento de las fuentes se realizó mediante una tematización (véase anexos) que permitiera ir identificando los elementos con que se relacionaba la noción de maestro. La idea era no forzar las relaciones, sino dejar que ellas solas aparecieran en los documentos. Nuestro papel más bien consistía en aislar estas relaciones para que aparecieran los enunciados a partir de las regularidades. A estas relaciones (maestro/saber, maestro/investigación y maestro/aprendizaje) les dedicamos un capítulo completo, y de esto se compone nuestro trabajo.

La estructura del texto

El documento que presentamos a continuación está estructurado en tres grandes relaciones que encontramos tras la identificación de las regularidades discursivas en los documentos del Ministerio. Con el fin de revisar el oficio del maestro en el currículo por competencias, nos

centramos en buscar las relaciones más fuertes que nos dejaban ver los documentos, teniendo en cuenta la regularidad discursiva de la noción de maestro.

El primer capítulo titulado *El maestro, su oficio y la relación con el saber pedagógico*, hace referencia a la relación que encontramos del maestro con su saber pedagógico. En la primera parte hacemos mención de la manera en la que los documentos se refieren o nominan al maestro. Pero pronto nos dimos cuenta de que el problema central no es la forma en que el MEN nombra al maestro, sino de las funciones otorgadas por el currículo por competencias. Lo anterior lo leímos como una tensión con el saber pedagógico. Por otro lado, este capítulo nos permitió considerar que parte de la producción del MEN, en especial las guías, están contruidos desde una naturaleza formadora para el maestro.

El segundo capítulo, *La investigación; una tensión entre el oficio del maestro y su saber*, hace referencia a la relación que encontramos entre la noción de maestro con la de investigación. Esta relación es algo extraña, pues la investigación no aparece en la comprensión del saber científico, sino al parecer se perfila como parte de las funciones del maestro en los documentos. Se trata de un nuevo elemento que se suma al oficio del maestro, como posibilidad de replantear o mejorar su práctica.

El tercer capítulo, hace referencia al tercer nivel de relación y lo titulamos: *El maestro y su relación con el aprendizaje*. Esta relación se nos presenta como natural ante nuestros ojos, ya que estamos acostumbrados a pensar que el hacer aprender a los estudiantes es parte de su oficio. Este capítulo divide el aprendizaje en dos focos, el de la evaluación y el de los estudiantes.

El foco de la evaluación media entre el maestro y las competencias ya que es la evaluación la que hace veeduría de las funciones del maestro en la lógica del aprendizaje. Pero, por otra parte, la evaluación está dejando de aparecer como parte del oficio del maestro, esto según lo pudimos apreciar en el currículo por competencias.

Al final, unas conclusiones recogen las ideas trabajadas a lo largo del texto, pero también aprovechamos ese espacio para reflexionar un poco sobre la aceptación de las verdades sobre las competencias más allá de la literatura del MEN.

1. EL MAESTRO, SU OFICIO Y LA RELACIÓN CON EL SABER PEDAGÓGICO

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha tenido, entre 1998 y 2014, varias formas de referirse al maestro. En los materiales sobre competencias construidos durante estos dieciséis años, no encontramos una referencia unívoca o una sola forma de referenciarlo. Guía, docente, profesor, educador, orientador, y por supuesto, maestro, hacen de las distintas nominaciones. Óscar Saldarriaga (2011) en *El oficio del maestro* inclina su preferencia hacia el término “maestro” para defender su peso histórico y cultural: “que define a la persona dedicada al oficio de enseñar, frente a otros términos más recientes que no añaden nada esencial a esa designación” (p.254).

Sin embargo, más allá su nominación, son las “funciones” las que, al parecer, están en el centro de interés del Ministerio de educación. El currículo por competencias, desde donde se pronuncia primordialmente, se dirige hacia otras formas de pensar y direccionar el maestro y su oficio, lo que hace que las maneras de referenciarlo sean también múltiples. En 1998, los *Lineamientos de lenguas Extranjeras*, por ejemplo, da igual docente, mediador, orientador o evaluador, lo importante sería más bien la: “responsabilidad de brindar las condiciones más favorables para suscitar, planear, orientar, mantener y evaluar los aprendizajes” (MENg, 1998, p.38). De esta manera, se percibe en la literatura de las competencias emitidas desde el MEN, la construcción de un cierto lenguaje entorno al maestro en cuanto a la definición de su oficio.

Ahora bien, es importante aclarar que este lenguaje en torno a su oficio no refiere a unas funciones sociales, sino que enclaustra las funciones dentro de los espacios concretos de su acción como lo son las “instituciones educativas”, en donde, según el MEN, su “formación” debe estar en constante “transformación”. Según lo que podemos observar en el documento “*Educación Técnica y Tecnológica para la competitividad*”, el currículo por competencias entraría a tensionar el saber del maestro y la relación que este saber entabla con su oficio, pues: “la formación basada en competencias obliga a diversas transformaciones, principalmente las que se relacionan con el rol del docente, su perfil y sus funciones, ya que pasa a convertirse en líder, guía y acompañante del proceso de aprendizaje del educando” (MENq, 2008, p. 34). Es así como las competencias manifiestan cierta movilidad constante del maestro en relación con su

saber y su definición, y así mismo determinan las reglas de sus funciones dentro de las instituciones educativas, pues todas estas formas de llamar al maestro caracterizan de alguna manera su oficio.

Consideramos que las funciones que direcciona el currículo por competencias desde el MEN son algo distantes de la función social del maestro, patente desde su aparición en la historia y que constituyen su *oficio*. Entendemos el oficio del maestro del modo como lo ha investigado Óscar Saldarriaga, producto de:

(...) dos líneas de fuerza, dos tipos de polos tensionales: de una parte las características del *saber pedagógico* que le era enseñado al maestro en las instituciones formadoras de docentes, asignándole ciertas posiciones y funciones; y de otra, las características de las *prácticas culturales* en las que ese oficio se insertó, entre otras, los “fines superiores” (ético-políticos) asignados a la escuela y la pedagogía desde la sociedad civil y el Estado Nacional. (Saldarriaga, 2011, p. 254)

En lo que respecta a las funciones otorgadas por el currículo por competencias desde el MEN, lo que se pone en tela de juicio es precisamente aquello relacionado con lo que Saldarriaga establece como *saber pedagógico*, pues como lo vimos, el currículo por competencias alude a una “formación permanente” del maestro, y esto hace que aquel saber que lo ha constituido como profesional desde las instituciones formadoras de docentes, o bien no sea suficiente, o bien requiera constantes actualizaciones:

Ojalá los docentes, a quienes dedicamos estos apuntes, encuentren en ellos sugerencias que los lleven a imaginar y desarrollar nuevas formas y nuevos contenidos para hacer de los colombianos mejores ciudadanos, capaces de construir el país que merecen. (MEN, 1998, P. 7)

Las guías y los lineamientos están contruidos desde una naturaleza formadora para los docentes. De alguna manera le dicen al docente *qué hacer* o hacia dónde dirigir sus objetivos de enseñanza, y esto podría tal vez relacionarse con un intento de expropiación del saber pedagógico, tal como lo establece Saldarriaga cuando equipara al maestro con el artesano:

Maestro y artesano son ambos dueños de sus instrumentos de trabajo y de un saber personalizado, y ambos comparten una diferencia con la posterior condición del obrero: la característica de no poder ser fácilmente expropiables sus instrumentos de producción por los procesos masivos de tecnificación, pues el “instrumento” y el “producto” de ambos es, por cierto, individual, original y “hecho a mano”. En revancha, ambos son expropiados de los prestigios sociales y beneficios materiales generados por su labor, y deben mantenerse en constante lucha por no perder sus instrumentos, y ser reconocidos por su arte. (Saldarriaga, 2011, p. 256)

Ahora bien, el maestro al ser transmisor de la cultura es, por tanto, portador de un saber, este saber alude a conocimientos específicos que avalan su oficio. Sería necesario aclarar, en palabras de Olga Lucia Zuluaga, esa relación que tiene el maestro con el saber. Por una parte el maestro tiene una relación directa con un saber específico, sea ciencias, filosofía o matemáticas y su función es enseñar en esa área. Por otro lado, al maestro, si se le hace una relación directa con la pedagogía, de esta manera se reconoce su relación con la enseñanza y el método. (Saldarriaga, 2011). En lo que refiere a las guías y cartillas de las competencias, este saber del maestro viene siendo reemplazado por una serie de recomendaciones que tensionan el oficio, e incluso son, en ocasiones, imperativos sobre su propia definición:

Las prácticas pedagógicas de aula de los docentes de todas las áreas, grados y sedes desarrollan el enfoque metodológico común en cuanto a métodos de enseñanza flexibles, relación pedagógica y uso de recursos que respondan a la diversidad de la población (MEN r, 2008, p. 104).

Establecer que el maestro requiere de formación permanente podría leerse como una ausencia de reconocimiento del saber pedagógico. El lenguaje de las competencias es especialmente insistente en este aspecto, pues por un lado la reforma curricular en 1998 aludía que era necesaria la formación docente para su comprensión, pero por otro, asumía al maestro como un necesitado de formación por medio de la investigación. Observemos esto de cerca en los *Lineamientos en educación Matemática* (1998)

Es de anotar que la formación de maestros adquiere un doble carácter: uno como estrategia para asegurar, conceptualizar y dinamizar el proceso de implementación de los

lineamientos curriculares en el área de las matemáticas; el otro es el aspecto académico que comporta la formación de los maestros. Se trata de implementar un proceso académico investigativo que permite garantizar la profesionalización de los docentes (p.99).

Esto pone en tensión la coherencia entre los lineamientos determinados desde el MEN y la libertad del maestro. Es claro que, en términos ideales, los lineamientos curriculares no deberían determinar el saber, ni la forma de enseñanza, menos aún, no deberían determinar el oficio o la definición del maestro. Sin embargo, en la prescripción de los documentos se puede evidenciar que parte de las funciones del maestro es aplicar los lineamientos, a pesar de la invitación a la reflexión de su práctica y la retórica sobre la autonomía. El maestro constantemente está siendo invitado a la capacitación y a la formación. Es por ello que insistimos que esta tensión pone en cuestión su saber. Esta cuestión se hace explícita en algunos documentos, en donde se alude que el maestro carece de formación y por tanto debe ser apoyado, por medio de proyectos de capacitación, que contribuyan al desempeño de su labor. Al respecto, la *Cátedra de Etnoeducación* publicada por el MEN en 2001 expone "la carencia en la formación de los docentes en el tema de la metodología transversal, entre otras" (MENi, p. 24), mientras que los *Lineamientos en Ciencias Sociales* establecían para 2002 que:

(...) las y los docentes del país carecen de formación en las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales –básicamente la tienen en historia y geografía–, y seguramente es el gran obstáculo para llevarla a la práctica de manera exitosa. (MENj p.51).

Lo anterior, nos sitúa en un punto en el cual se cuestiona entonces ese papel que tiene el maestro en la enseñanza y que corresponde a su formación. Constantemente se invita tanto a las instituciones como a los maestros a capacitarse para desempeñar de mejor manera sus funciones. En consecuencia, la formación del maestro está en doble vía: la primera es adquirida desde su formación inicial en las escuelas normales o instituciones de educación, en donde su saber pedagógico, y otro desde las prácticas culturales (Saldarriaga, 2011, p. 254). Es desde este punto, en donde se tensiona la formación de los maestros en relación con los intereses del Ministerio de Educación. Con lo anterior, se quiere decir que a pesar de la libertad de las instituciones en la formación de los maestros, el Ministerio, aspira a otros resultados en cuanto a su formación.

Por otra parte, la formación no solo tiene implicancias en lo que constituye el saber pedagógico. El Ministerio desde el currículo por competencias también se convierte en un referente epistemológico sobre el saber sobre la educación. En este sentido, no solo establece y determina las funciones del maestro, sino que de igual manera le determina qué debe comprender por educación y cómo ejercer la labor educativa. Los *Lineamientos de Ética y Valores Humanos* (1998) al respecto establecían que:

(...) se educa no sólo con el discurso, también con la forma en que éste se exprese, con el tono, con la vitalidad o el desgano, con los énfasis y las declinaciones, con los ademanes y gestos, en fin, con todo lo que se hace y se deja de hacer. (MENb, 1998, p.42).

Con lo anterior, se ratifica en parte la postura elaborada por Alejandro Álvarez (1991) sobre la misión apostólica del maestro. Puede resultar un asunto anacrónico, pero algunas posturas de las competencias expresadas desde el Ministerio todavía conservan elementos clásicos acerca de la figura del maestro, en especial como sujeto vigilado, y que en la medida de sus virtudes, educa con el ejemplo.

El Maestro, antes que nada, es un sujeto controlado, vigilado y observado por quienes le encargan aquella misión apostólica. Dicha misión, como ya se dijo, proviene de las condiciones de saber en las que tiene su gestación la escuela. Pero la escuela necesita de un sujeto que encarne esa misión. (Álvarez, 1991, p. 143)

A esto también se le suma la evaluación docente como práctica de cualificación de la profesión. La evaluación docente aparece bajo la fórmula de calidad y eficiencia de la práctica docente y por tanto del sistema educativo. Práctica a la que estarían también convocados los estudiantes como nuevos sujetos que se suman a la vigilancia del saber pedagógico del maestro, expresado en *Los Lineamientos de idiomas Extranjeros*:

La evaluación de aula ayuda a cada docente en la institución a obtener retroalimentación útil sobre el qué, sobre el cómo, sobre el cuánto, y con cuánto éxito sus estudiantes están aprendiendo. El cuerpo de maestros puede así usar esta información para reenfocar su enseñanza para hacer que los estudiantes hagan su aprendizaje más eficiente y más efectivo” (MENg, 2000, p. 21).

La evaluación, empleada como mecanismos de control y vigilancia, también es utilizada como la forma en la cual el maestro puede resignificar su práctica pedagógica, retroalimentarse de los estudiantes y modificar su práctica. Sin embargo, este sistema ha puesto a los maestros e incluso a las mismas directrices en cuestión, pues, bajo la mirada de las competencias la eficacia, eficiencia y la calidad son los puntos de llegada tanto del maestro como de la formación del estudiante. “La evaluación por resultados, cubre tres líneas principales que son: i) la necesidad de mano de obra ii) rendimiento social iii) la demanda social” (Martínez, 2004, p. 356). Lugares a los cuales la función del maestro debe estar encaminada. Por tanto, la formación de los maestros emerge como una necesidad para que ellos desempeñen mejor su labor, ahora bajo el discurso de las competencias laborales. Nótese, como el fin tanto de la educación como del maestro han ido siendo modificados de manera lenta y paulatina, sin que sea perceptible ante el discurso de aquellos que están de una u otra manera opuestos a la descentralización de la educación.

1.1 La práctica pedagógica, la sombra del maestro: una mirada desde su saber.

Detrás de todo el discurso del saber del maestro, se encuentra oculta la relación de su práctica pedagógica. La relación teoría – práctica, sigue siendo el campo de batalla de muchos académicos; sin embargo, esta tensión que determina el quehacer del maestro, está siendo permeada por la constante modificación del discurso de la educación y su fin. Parte de la función clásica de la escuela y del maestro ha consistido en producir lo humano, siendo estos agentes mediadores de la cultura. No obstante, la cultura ya no es concebida como el fin o el conocimiento, como aquello inalcanzable que poseían los más eruditos. En un sentido contrario, la dirección de la cultura dio un giro en donde ahora todos son poseedores de ella, lo que permite a la escuela descentralizar el conocimiento y el saber del maestro, para ubicarlo en otro lugar:

(...) En el proceso de construcción de “lo nacional” se ha pasado a buscar un sustrato común a todos, al pueblo y las élites, y aunque se conserve un principio diferenciación, éste no excluye al pueblo como lo inculto, sino al contrario busca integrarlo al reconocerlo como sujeto poseedor de una cultura así sea “popular” a la que por su puesto hay que “educar” e ilustrar. (Saldarriaga, 2011, p. 283).

De esta forma, el maestro, tiene nuevamente que adaptarse a la modificación del fin de la escuela y mediar ahora con las culturas de la élite y del pueblo. En consecuencia, la práctica del maestro está determinada y comprendida por eso que “hace” y la manera en la que lo hace, sin tener en cuenta el proceso, ni la transformación que esta conlleva dentro de las instituciones, siendo el maestro centro de reflexión de eso que hace, en aras del mejoramiento y la calidad. Es por ello la insistencia del Ministerio en la capacitación y formación del docente, pues “eso que hace” debe hacerlo bien, y una de las formas de garantizar que lo haga es, brindándole opciones de formación que lo vayan acreditando en una función específica.

Ante todo esto, emerge una pregunta y es ¿hacia dónde se dirige entonces el saber del maestro? Pues bien, por lo menos desde el currículo por competencias desde el MEN, el saber del maestro se empieza a difuminar, cómo ya se ha notado, pues la atención ya no está dirigida a lo que hace el maestro sino cómo aprende el estudiante, en cómo esto se cuantifica, y qué representación tiene en términos de calidad. Diferentes disciplinas que atraviesan la educación han fijado su atención en distintos puntos que han mutado el oficio del maestro, como por ejemplo “la psicología agregando a sus funciones clásicas un trabajo de observación, análisis y medición de los procesos mentales del estudiante” Así mismo, las ciencias de la educación ha (...) desplazado su foco de atención de lo que debe hacer el maestro hacia cómo aprenden los estudiante” (Saldarriaga, 2011, p. 286-287).

Sumado a esto, el discurso de las competencias - direccionado desde el Ministerio de Educación - instituye sobre el maestro unas “formas adecuadas” sobre la realización de su oficio. Tal vez es prematuro mencionarlo en esta investigación, pero sospechamos que el currículo de las competencias, con los lineamientos, las guías y las cartillas componen los manuales contemporáneos para ejercer la profesión docente. Sin embargo, la pregunta crucial queda de nuevo en vilo. Si las cartillas, las guías y los lineamientos elaborados desde 1998 vienen dictaminando las formas adecuadas de hacer dentro de la institución educativa y dentro del aula, ¿a dónde se ha ido el oficio del maestro y su saber pedagógico?

Respecto a este problema, debemos comprender cómo el discurso de las competencias, al ser transversal a la educación, permea a la escuela y las funciones del maestro: “la educación se asemeja a una empresa de rendimiento en donde el proceso de formación del individuo social es

despojado de su carácter cultural y colocado a nivel de metas operacionales predeterminadas y cuantificadas” (Martínez, Noguera, Castro, 2003, p. 167). Es entonces, cuando el maestro pierde su autonomía, pues son los técnicos quienes planifican, definen y controlan todo el proceso, reduciendo el papel del maestro, tal y como lo han venido identificando Martínez, Noguera y Castro (2003), al de un administrador del currículo, asunto que es evidente desde los tiempos de la tecnología educativa en la década de 1980 y que se le da una continuidad bajo el discurso de las competencias. Esto implica que la naturaleza del currículo y sus respectivas reformas entran en tensión con el oficio del maestro.

No obstante, las viejas demandas sobre el currículo a prueba de maestros de los debates de la tecnología educativa en la década de 1980 no son equiparables a la renovación curricular de los últimos años. Desde 1998, las competencias se esfuerzan por ubicar al maestro como un agente activo en el propio currículo, como se hace evidente en los *Lineamientos de matemáticas*:

El papel del docente desde la perspectiva descrita anteriormente, cambia de manera radical. No será desde luego ni un simple transmisor ni un simple “usuario” de los textos o de un currículo particular, sino más bien parte activa del desarrollo, implementación y evaluación del currículo. Fundamentalmente su papel será el de propiciar una atmósfera cooperativa que conduzca a una mayor autonomía de los alumnos frente al conocimiento. (MENc, 1998, p.16.)

Sin embargo, tal concepción activa del maestro como agente del currículo tampoco le devuelve su lugar de enseñante, pues como se denota en la cita anterior, su papel sigue siendo secundario al exponerlo como propiciador de una atmósfera cooperativa. De alguna manera, Los *Lineamientos en Constitución Política y democracia* del mismo año ratifican la imagen del maestro como constructor del currículo, y esto nos lleva a pensar en cierta estrategia discursiva del discurso sobre las competencias, donde el alentando una imagen positiva del maestro en relación con el currículo:

Nada ni nadie podrán reemplazar la imaginación y creatividad de los maestros y maestras en el trabajo cuidadoso de pensar y construir los currículos que más convengan a sus condiciones particulares y a las características de sus estudiantes (MENE, 1998, p. 27.)

Observamos entonces cierta positividad en la exposición del papel del maestro frente al currículo en el discurso de las competencias. A medida que se va consolidando en las siguientes décadas, esta estrategia del discurso se arraiga aún más, como lo podemos ver en la *Guía de competencias laborales* realizada en 2007:

El profesor debe diseñar el currículo necesario a su marco cultural e institucional con lo cual se supere la centralización y la dependencia y se abra espacio a la innovación y la diversidad” (MENh, 2000, p. 5).

Los docentes efectúan el trabajo de revisión y actualización del currículo”. (MENp, 2007, p. 33).

El objeto de presentar al maestro como un agente activo del currículo puede interpretarse como la posibilidad de evitar una relación combativa con el currículo de las competencias. Sin embargo, la relación con el currículo siempre va a ser tensionada, pues los materiales como los lineamientos y las guías limitan su capacidad y su poder dentro del aula y en la institución educativa; es decir:

“pierde su inteligencia del proceso en la medida en que pasa a ser un ejecutor de los planes diseñados en las oficinas de planificación ministerial (...). La enseñanza, reducida a la instrucción, se mecaniza de tal manera que pasa a ser un proceso instrumental para garantizar el rendimiento escolar, es decir, la máxima eficacia del aprendizaje” (Martínez, Noguera, Castro, 2003, p. 168).

Con esto, observamos cómo se corre el riesgo de que el saber y el oficio del maestro limiten a las funciones de un técnico educativo, encargado de evaluar los procesos y mediar la información. Por tanto, el maestro también es tecnificado, pasando de ser aquel artesano, que posee su saber y lo puede aplicar, a ser un técnico institucional, que aplica unos modelos educativos estandarizados, como lo es el currículo.

Es patente, según lo que se ha venido observando, que la función primordial del maestro dentro del discurso de las competencias está mediado por el aprendizaje. Martínez, Noguera y Castro(2003), identificaron esta tendencia en el modelo curricular de la década de 1970, además del énfasis en las tendencias economicistas y eficientistas que este modelo conlleva para pensar la educación, sin embargo, para nuestro caso del currículo basado en competencias,

consideramos que estas cuestiones no se superaron, y que estos elementos vinculan a la tecnología educativa del currículo de 1970 con el currículo por competencias de finales de la década de 1970 hasta la actualidad:

Si bien el Modelo Curricular impulsado por la tecnología educativa durante los años 70 perdió su hegemonía en la dirección del campo educativo y, a pesar de los esfuerzos del Movimiento Pedagógico Nacional por desviar la tendencia economicista y eficientista impulsada por las políticas internacionales, finalmente la evaluación y la gestión (algunos funcionarios del gobierno habla de “la cultura de la evaluación”) se ha convertido en los nuevos principios hegemónicos que rigen el discurso y las prácticas educativas Abanderados del mejoramiento de la calidad de la educación pública (que dicho sea de paso ya no es la educación estatal sino la educación que ofrecida por el Estado o por los particulares se dirige al público), y defensores del “exiguo” presupuesto nacional frente al despilfarro de épocas anteriores, los nuevos tecnócratas han logrado imponer (¿consensuar?) su lenguaje y sus acciones en el campo educativo nacional. (Martínez, Noguera, Castro, 2003, p. 230).

El maestro asume un papel de posibilitador, que tiene la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes, esto también es expresado en los *Lineamientos de Curriculares de Ciencias Naturales y Educación Ambiental (1998)*:

El educador o maestro es en definitiva la persona que tiene a cargo la enseñanza y como tal actúa como posibilitador de la transformación intelectual, afectiva y moral de los alumnos, y como mediador de toda información que conduce a la percepción del estudiante como individuo y de los estudiantes como grupo. (p.41).

De alguna manera, según lo expresan las *Competencias en ciencias sociales (2002)*, la función del maestro debe ser cambiada, y esto deja entredicho que su quehacer, al lado de la institución y de la educación en general deben ser replantados de forma continua:

(...) la perspectiva de una educación por competencias conduce necesariamente al replanteamiento del quehacer docente, a la reformulación de las políticas institucionales, como también, a una redefinición de las obligaciones de los padres, el papel del Estado y en general del sector educativo. (MENj, 2002, p. 45).

Esta reordenación del entramado educativo se ve modelado por cierta tecnología instruccional que encontramos también en el currículo por competencias, entendida como su forma de operación, y que o abandona el un discurso de la productividad, añadiendo nociones ya descritas en este texto como lo son, la eficiencia, la eficacia, la calidad y la optimización.

El enfoque con el que opera todo este entramado de la educación es sistémico, en donde se intenta optimizar los procesos por medio de los problemas, se escogen soluciones dentro de las alternativas, se obtienen y se aplican métodos y medios, se evalúan los resultados y se efectúan las revisiones que requiera (...)" (Martínez, Noguera, Castro, 2003, p. 127).

“El Rector o Director, también debe representar al establecimiento ante las autoridades y la comunidad educativa, dirigir el trabajo de los equipos de docentes, proponer a los profesores que recibirán capacitación, administrar los recursos humanos de la institución, distribuir las asignaciones académicas y demás funciones del personal, realizar la evaluación anual del desempeño y rendir informes semestrales al consejo directivo”. (MENr, 2008, p. 18,).

Esto es, en parte, una herencia de la tecnología educativa de finales de los años setenta, situación que pone al maestro en tensión con su saber, en cuanto este es un insumo para la transformación de la sociedad. Es de esta manera, en como la educación se empieza a perder su figura social y comienza a alienarse a las dinámicas modernas de la producción, en donde esta empieza a configurarse con los fines económicos, pasando de ser un bien social a un servicio, medible y de calidad. “La integración de políticas educativas con políticas económicas y sociales orientadas a atacar conjuntamente las desigualdades previas deviene, entonces, en estrategia y acción indispensable” (Martínez, 2004, p. 264).

Con lo anterior, la educación, bajo la sombra de las competencias y aún más, bajo el discurso económico actual, da pie para que a la escuela entren todas estas nuevas tendencias de la eficacia, de la calidad, convirtiendo al maestro en ejecutor del currículo. Asimismo, el saber del maestro, se ve afectado, pues, ya no es quien es poseedor de unos conocimientos, sino quien debe velar para que los estándares de calidad se cumplan.

A modo de síntesis, se puede inferir entonces que, la relación que hay con el saber desde los documentos del Ministerio de educación nacional, corresponde a una manera meramente

pragmática, en donde el maestro, indistintamente como sea llamado, es aquel que debe estar bajo la normativa hecha y dirigida desde las oficinas del ministerio de educación nacional. Por consiguiente, el saber del maestro es ubicado según su formación, según su pedagogía y su conocimiento. Por tanto, el maestro debe tomar su saber, aplicarlo, pedagogizarlo y adaptarlo según las necesidades a las que el contexto lo afronte, para que de esta manera el mismo modifique su oficio como maestro.

Una praxis educativa “coinvestigadora” permite no sólo subsanar el problema de la formación disciplinar en las y los docentes, sino que dinamiza el quehacer pedagógico, debido a que la investigación, la búsqueda y actualización permanente, aumenta la competencia profesional de las y los educadores, promoviendo mejores desempeños en su ejercicio pedagógico (MENj, 2002, p. 51).

La anterior cita, permite decir que el saber del maestro esta permeado no solo por las condiciones explicitas de la escuela, sino que las hay circunstancias implícitas en todos los documentos, en las que el maestro debe modificar su quehacer y su saber por medio de la investigación, siendo de esta manera la forma en la que el maestro pone en tensión su saber, su práctica y su oficio.

2. LA INVESTIGACIÓN: UNA TENSION ENTRE EL OFICIO DEL MAESTRO Y SU SABER.

Este capítulo se centrará en examinar la relación maestro e investigación hallada en las exploraciones de los documentos que soportan el currículo de competencias. La investigación, o lo que desde el discurso de las competencias se denomina como “investigación” constituye, a juicio del MEN, un nuevo elemento que se suma al oficio del maestro. No obstante, queremos inicialmente contrastar a esta actividad de “investigación” los modos de efectuar el oficio del maestro que investigó Oscar Saldarriaga (2011) desde el siglo XIX. Este contraste nos servirá de abrebocas para pensar el lugar que ocuparía la investigación en relación con el oficio.

Como lo habíamos apuntado en el capítulo anterior, Saldarriaga expone tres modos de concebir el oficio del maestro determinados principalmente por dos líneas de fuerza o polos en tensión: por un lado el “saber pedagógico” y por otro las “prácticas culturales”. Saldarriaga establece que la “situación de subalternada del oficio del maestro” nace del cruce entre estos polos tensionales. El maestro tendría, a su juicio, una cercanía con el artesano porque:

(...) son ambos dueños de sus instrumentos de trabajo y de un saber personalizado, y ambos comparten una diferencia con la posterior condición de obrero: la característica de no poder ser fácilmente expropiables de sus instrumentos de producción por los procesos masivos de tecnificación, pues el instrumento y el producto de ambos es, por cierto, individual, original y hecho a mano. En revancha, ambos son expropiados de los prestigios sociales y los beneficios materiales generados por su labor, y deben mantenerse en constante lucha para no perder sus instrumentos, y ser reconocidos por su arte (p. 256)

Por otra parte, el maestro también sería un tipo particular de técnico “requerido para la transmisión de la cultura letrada de las élites gobernantes y las castas sacerdotales” (Saldarriaga, 257). El problema en que nos vemos enfrentados con las disposiciones del currículo de competencias, es el hecho de encajar el lugar del “maestro investigador” que de alguna manera irrumpe en la relación del maestro como técnico y artesano. Saldarriaga identifica que en Colombia se han presentado tres formas de concebir al maestro, y las expone desde tres personajes históricos que simbolizan las experiencias culturales y pedagógicas en Colombia: primero Martin Restrepo Mejía, pedagogo oficial del periodo de restauración católica en Colombia, entre 1886 hasta 1930 que dijo: “el hombre será lo que sean sus maestros”. Segundo,

Agustín Nieto Caballero, pedagogo de la llamada República Liberal (1930-1946), cuya frase fue: “La sociedad será lo que sean sus maestros”. Tercero, en la actualidad profesor Antanas Mockus, que propone: “el ciudadano será lo que sean sus maestros” (p.260).

Con lo anterior, se puede afirmar que la escuela se ha ocupado en formar, para distintos momentos, distintos tipos de ciudadanos. Es decir, cada vez que cambian los fines y los tipos de hombres requeridos por la sociedad, por tanto en esta labor el maestro ha sido la pieza más importante para lograr estos fines sociales y culturales. Como se ha mencionado en apartados anteriores, el maestro tiene una fuerte relación con el saber, y esto no se niega desde la mirada del MEN. Bien lo situaba hace más de veinticinco años Olga Lucía Zuluaga (1999):

Entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de la enseñanza: ése es el maestro (p.157)

El tercer tipo de ciudadano que expone Saldarriaga expuesto a partir de la figura de Antanas Mockus, y que denomina como contemporáneo, nos es de gran interés. El discurso de las competencias en Colombia es concomitante con los movimientos sociales por la educación realizados por el Movimiento Pedagógico, y es probable que esto haya dejado una impronta en la forma en que se haya transformado el oficio del maestro en la literatura del MEN en los últimos treinta años. Las funciones de la escuela y el maestro se han transformado en función de la llegada de “nuevos retos” impuestos por la globalización, y la redefinición del maestro como trabajador e intelectual de la cultura, elaborada por el Movimiento Pedagógico. Al respecto Saldarriaga establece:

Un nuevo estatuto teórico para la pedagogía y unos nuevos fines sociales hacen agregarse nuevas funciones de la escuela en la constitución de sujetos, tal como la formación o construcción de comunidades identitarias locales, a la par que la formación o fortalecimiento de un tejido de sociedad civil que permita respaldar – o al menos legitimar simbólicamente- el tipo de ciudadanía.

Consideramos que la investigación como exigencia o relación con el oficio del maestro hace parte de las transformaciones sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía al que se refiere

Saldarriaga. En la búsqueda sobre de las relaciones que entabla la noción de maestro en los documentos del MEN se evidenció esta una nueva relación: la del maestro con la ciencia a partir de la investigación. Para poder entender con mayor claridad esta relación, se revisaron los documentos el Ministerio de Educación Nacional en especial los lineamientos curriculares de 1998 hasta el 2002, los cuales empiezan a dar luces sobre la mirada que se tiene de investigación. En el caso de los *Lineamientos curriculares en matemáticas* (1998), por ejemplo:

La investigación debe ser entendida como el lugar desde el cual se produce conocimiento en el campo disciplinar. Esta parte de la formación profesional empieza en las maestrías y se consolida en los doctorados, desde donde se construye la comunidad científica de educadores matemáticos en el país. (p.99)

La idea de que la investigación produce conocimiento se empieza a gestar como parte de la formación profesional del maestro, pero en especial para la comunidad científica de educadores en matemáticas, ya que para el mismo año los *Lineamientos de Lengua Castellana* tenían otra mirada de la investigación: "sensibilizar a los maestros y a los jóvenes hacia actitudes investigativas, no es un imposible; es, al contrario, lo que debe constituir la dinámica de las interacciones en el contexto escolar" (MENf, 1998,p.13) . Por tanto, al parecer la investigación como práctica escolar se orientó a inicialmente en ciertas áreas del currículo, esto para finales de la década de los noventa. Tal como lo menciona los *Lineamientos de matemáticas* no se trata de que un maestro no pueda realizar investigaciones, se trata de que mientras se dedique a realizar la investigación, su rol es el de investigador además de maestro. En síntesis, la investigación haría parte del oficio del maestro según las competencias.

Es de anotar que la formación de maestros adquiere un doble carácter: uno como estrategia para asegurar, conceptualizar y dinamizar el proceso de implementación de los lineamientos curriculares en el área de las matemáticas; el otro es el aspecto académico que comporta la formación de los maestros. Se trata de implementar un proceso académico investigativo que permite garantizar la profesionalización de los docentes. (MENc, 1998, p.99).

Sin embargo, esta afirmación no se encuentra en todos los lineamientos curriculares de 1998. Por ejemplo, hay otro argumento en los *Lineamientos de ciencias naturales*, en donde se propone

la investigación dentro del aula como un mecanismo que puede ser utilizado para la actualización del quehacer del maestro: "invitamos a los docentes a trabajar y a emprender investigaciones con el fin de mejorar su práctica docente y aumentar el número de alternativas viables". (MENd, 1998, p.65)

En este caso, debe ser un observador de doble vía, en principio de su práctica y consecuentemente con el efecto que trae de su práctica; es decir, la investigación sugiere que el maestro debe ser un sujeto que pueda replantearse y reformar su práctica por medio de la observación, y por otro, tener un sentido investigativo de su propio quehacer. Así mismo, se evidencia como en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* la autonomía del maestro le permite en el proyecto de aula constituir el horizonte de su quehacer; el proyecto, ojalá de carácter investigativo y no de carácter meramente programático, ha de tener una fundamentación y una propuesta. (p.52)

Existe otra noción importante en la relación del maestro con la investigación. Se trata de la evaluación, la cual debe ser camino de la investigación y la formación docente, con el fin de reflexionar la cualificación de las prácticas. Esto lo encontramos en los *Lineamientos de lengua castellana* (1998):

Si la evaluación no se convierte en un camino de investigación y de formación docente, puede reducirse a un elemento aislado, carente de sentido dentro del proceso educativo macro. Hablamos de investigación en el sentido de la investigación significativa para la práctica docente real, no de la "gran" investigación que pretende aclarar o solucionar en forma absoluta los "grandes" problemas. Investigación como momento de reflexión que busca cualificar las prácticas, las estrategias, los instrumentos, las concepciones". (p.68)

La investigación entonces es asumida desde dos niveles en el discurso de las competencias. Por un lado, el hecho de que se haga más explícito en unas disciplinas más que en otras, como ciencias naturales o matemática, puede deberse a que se trata de saberes en los que el método científico media de manera primordial, en esta medida, las cualidades de la disciplina son transmitidas al saber escolar. Esta tendencia fue identificada en la primera oleada del discurso de las competencias desde el MEN, específicamente en los lineamientos de 1998. Pero por otro lado, y de manera paralela, para la reorganización del currículo en 2007 la investigación empieza

a tomar importancia como una práctica transversal a todos los saberes administrados desde el currículo, y en este sentido se convierte en parte de las funciones del oficio del maestro.

2.1 La llegada del nuevo siglo

Hasta el momento revisamos algunas regularidades discursivas en torno al maestro y la investigación a finales de los noventa, pero con la llegada del nuevo siglo, los lineamientos pasan a ser puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a los maestros del país. En palabras del Ministro de Educación Francisco José Lloreda Mera quien abre la puerta del nuevo milenio bajo una mirada más explícita de las competencias, “los lineamientos son asumidos como elementos de tipo conceptual y metodológico, que dinamizan en gran modo su quehacer pedagógico, para iniciar los profundos cambios que demanda la educación de este naciente milenio, y lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia, etc., tanto en el presente como para el futuro”. (MENj, 2002, p. 1)

Con la llegada del siglo XXI, arriban nuevas nociones frente a esta relación, los maestros expresan que lo sensible se ha perdido y debe ser recuperado, en este caso por medio de la investigación en el teatro, como medio que realza la cotidianidad, en sentido estricto esta es una técnica que puede lograr a descubrir y potencializar actitudes de los estudiantes como se hace evidente en los *Lineamientos curriculares de Educación artística* (2000):

A los maestros nos urge abordar las competencias para el teatro, como tema de investigación en el aula y desde la cotidianidad, para que la formación de docentes abra camino a una pedagogía que se oriente hacia la experimentación permanente de maneras de recuperar y articular la sensibilidad como patrimonio vital de nuestra patria (p.78)

El maestro en esta etapa de los documentos está llamado a la innovación de su práctica, configurando el saber bajo la mirada de progreso que se encuentra el país, en palabras de Bogoya (2007):

Todo integrante de una comunidad académica debe reconocer la excelencia, la capacidad y el rigor científico de sus profesores. En concordancia con esta idea, quienes actúen como profesores asumen la responsabilidad de formación al más alto nivel en su campo, a través del ejercicio de investigación, docencia y proyección social, y también el compromiso de fundamentar la sabiduría colectiva que se logra a partir de sabidurías individuales y con

base en ejercicios permanentes generadores de sinergias. El profesor es el intérprete más cualificado del estado del arte de un campo y quien puede aportar a su perfeccionamiento (p.7).

Dentro de la comunidad científica el docente es visto como un representante, el cual tiene el deber de replicar procesos de investigación, abordar problemas, lo anterior con la idea de construir conocimiento científico:

La indagación orientada permite que los resultados parciales, obtenidos por alumnas y alumnos, sean reforzados, matizados o cuestionados a partir de aquellos propuestos por la comunidad científica, de la cual el representante es el docente, y a los cuales se desea que accedan los estudiantes. Replicar procesos de investigación dirigida ya realizados por otros y abordar problemas que resultan de su curiosidad y su propia investigación y que son conocidos por quienes dirigen su trabajo– servirán, además, para ejemplificar el largo y riguroso camino que es necesario recorrer en la construcción de los conocimientos científicos (MENk, 2003, p.111).

La investigación dentro de la práctica pedagógica, evidentemente enriquece y fundamenta cada más la acción educativa, pero, en términos del Ministerio, mejora la competencia profesional, en cuanto los educadores pueden sobresalir mejor en su labor, esta definición de competencia, directamente está asociada al competir. (MEN J, 2002).

2.2 Las Guías no ¡dicen mucho!

Con la llegada del nuevo siglo, aparece un nuevo material de competencias del MEN. Las guías son las nuevas bases curriculares de los maestros, apoyadas en los lineamientos, se construyen con el fin de ofrecer mayor orientación al quehacer. Expuestas así, las guías determinan y direcciona el oficio, pues no solo tienden a desinstalar los instrumentos que el maestro sabe ejecutar como artesano, sino que prescriben formas adecuadas de hacer el oficio. Esta postura lesiona la relación maestro artesano y maestro técnico que había identificado Saldarriaga en la historia del oficio.

Frente a la relación con la investigación en estos documentos son pocas las regularidades discursivas. La idea de investigación en el quehacer del maestro se evidenció en los documentos referentes a las ciencias, como por ejemplo: *La Guía N° 7 Formar en Ciencias ¡el desafío!* (2004)

Buscamos que estudiantes, maestros y maestras se acerquen al estudio de las ciencias como científicos y como investigadores, pues todo científico grande o chico se aproxima al conocimiento de una manera similar, partiendo de preguntas, conjeturas o hipótesis que inicialmente surgen de su curiosidad ante la observación del entorno y de su capacidad para analizar lo que observa. (p.8)

En algunos documentos, se apela al poder, el saber y la capacidad investigativa que trae el maestro desde su formación:

Durante el proceso el maestro o la maestra nos ayuda a mantener el rigor en los procedimientos y a registrar cualquier modificación que hagamos sobre el diseño original, nos pregunta acerca del desarrollo experimental, la pertinencia, la funcionalidad de los diseños y los resultados. (MENm, 2004, p.26).

Sin embargo, en la mayoría de ellos la investigación se presenta como una carencia, como algo de lo cual carece el saber pedagógico del maestro. La investigación, como algo que hay que favorecer o implementar, no solo haría parte del oficio entendido como práctica, sino que también sería utilizado como una forma estratégica de su mejoramiento o actualización.

En este sentido, la “transversalidad” y los llamados “proyectos pedagógicos” se convierten, para el currículo por competencias, en una plataforma sobre la cual se proyectaría la investigación dentro del aula y las instituciones educativas. En las *Orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera*, el MEN lo evidencia de la siguiente manera:

Conviene recordar que los proyectos pedagógicos transversales están concebidos como una actividad dentro del plan de estudios que, de manera planificada, ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos seleccionados porque tienen relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumplen la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas. Los proyectos pedagógicos también

podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material o equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica, en general, al desarrollo de los intereses de los educandos para promover su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos del Proyecto Educativo Institucional (MEN, 2012, p. 34)

Los proyectos transversales y los proyectos pedagógicos involucran tanto al docente como su relación con el estudiante. Estos proyectos que relacionan la investigación se presentan como una forma estratégica de resolver varios asuntos del oficio, por un lado la enseñanza, pues el maestro enseña por medio del proyecto, por otro la formación, pues los estudiantes irían adquiriendo las competencias básicas necesarias a partir de su participación en el proyecto, y por último, la propia formación de las “habilidades pedagógicas” del maestro:

Los docentes adquieren un rol fundamental para llevar a buen término el proyecto; esto implica su formación en los contenidos de economía y finanzas, así como el fortalecimiento de sus habilidades pedagógicas. Para ello, se requiere no solo de su disposición y de la de los directivos docentes, sino la personal y comunitaria que permita el diseño y ejecución de proyectos y actividades que propendan al desarrollo de competencias básicas en materia económica y financiera de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En este sentido, se espera que el proyecto de EEF emerja de la propia comunidad educativa, es decir, estudiantes, docentes, gobierno local y padres de familia participan en su definición, siempre con el acompañamiento técnico de la Secretaría de Educación a la cual está adscrito el establecimiento educativo. (MEN, 2012, p. 34)

Las competencias asumen que la investigación es un asunto carente del oficio del maestro. Estos proyectos aluden a una forma “didáctica” en la que tanto los estudiantes como los maestros incurrirían el “aprendizajes” experimentales. El documento 21 de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral titulado *El arte en la educación inicial* establece que: “en un laboratorio suceden todo tipo de aprendizajes, se experimenta, se comprueba y se comparten experiencias. Promover experiencias pedagógicas en las que se formulen preguntas o situaciones de investigación” (MEN, 2014, p.47)

3. EL MAESTRO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE

La relación del maestro con el aprendizaje se nos presenta como natural ante nuestros ojos. Estamos acostumbrados, de alguna manera, a pensar que el hacer aprender a los estudiantes es parte del oficio primordial del maestro. En este capítulo describiremos cómo funciona esta relación en el MEN desde el currículo por competencias, y cómo el aprendizaje se ha insertado en parte de las responsabilidades del maestro, hasta el punto de definir su saber y su rol como agente social.

A lo largo de la historia, la escuela ha modificado sus fines, de acuerdo al contexto histórico, y con esto, el maestro ha tenido que transformar adaptar su saber y su práctica pedagógica. En los documentos del MEN, es posible hallar esas transformaciones, que en su relación con el aprendizaje, propone un lugar del maestro frente al estudiante (distinto del lugar de poder que históricamente lo ha definido), y en el que la evaluación, curiosamente, está involucrada.

3.1 Las competencias: un problema más evaluativo que educativo

De manera usual, el término “competencias” se le relaciona más con “evaluación” que propiamente con currículo. Sin embargo, a juicio de Fabio Jurado (2005), el concepto de competencias apareció por primera vez en los marcos de reforma curricular en 1984, aunque pasaría desapercibido hasta 1998:

Si desde el año 1984, en los marcos generales para la fundamentación curricular en el área de lenguaje, en la educación básica, se introdujo el concepto de competencia pero nadie lo identificó como algo discutible ni lo asumió como tema de interés hasta el año 1998, cuando en Bogotá se decide realizar una evaluación censal de competencias básicas, y luego el Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), en el año 2000, opta por introducir el enfoque de competencias en la Nueva Prueba de Estado, y tres años después en los Ecaes (Evaluación de la Calidad de la Educación Superior) se invoca por la categoría en mención, cabe preguntarse si es la evaluación externa lo que constituye el detonador para llamar la atención sobre los enfoques y los problemas de la educación. (Jurado, 2005, p. 23)

Jurado también establece que el concepto tiene como puerta de entrada el área del lenguaje, y que en términos generales, la “competencia comunicativa” estaba relacionada íntimamente con la evaluación: “el concepto de competencia aparecía en los fundamentos curriculares (1984) y queríamos identificar lo que sabían hacer los estudiantes con los textos, es decir, los modos de proceder en la lectura y con la escritura” (Jurado, 2005, p. 23). Ya en 1998, el concepto de competencia se traslada a otras áreas del currículo, no desde la naturaleza formativa o los fines, son precisamente desde la evaluación: “en matemática se hablará de competencia matemática, competencia numérica, competencia espacial geométrica, competencia métrica, competencia algebraica; en el área de ciencias se hablará de dos grandes competencias: competencia teórico-explicativa y competencia procedimental y metodológica.” (Jurado, 2005, p. 23).

A Jurado le llama la atención que el “enfoque” de competencias, que nace en el contexto de la evaluación, sea asumido como novedoso y que se use para identificar “lo que se debe saber para saber actuar en la vida” (Jurado, 2005, p. 23). A nosotros, nos llama la atención que las competencias hayan traspasado el ámbito de la evaluación y se hayan incorporado a la forma de pensar la educación, generando una fragmentación del oficio del maestro. Jurado advierte sobre la necesidad de establecer los límites al concepto:

Estas situaciones sobre los llamados enfoques nuevos conducen a la divagación y a la especulación, cuando los términos se convierten en palabras-saco o en etiquetas que, como en las relaciones mercantiles, promueven un producto. En los últimos años el eslogan es Formar por competencias, Educar por competencias, Profesionales con competencias. (Jurado, 2005, p. 23).

3.2 El maestro, el estudiante y la evaluación

En la etapa competitiva de la escuela, según Martínez (2004), la educación ha perdido su carácter social y se ha convertido en un sistema de gestión y servicio, influenciado por los intereses económicos del Estado. Parte de la estrategia neoliberal consiste en mejorar el “servicio” y reducir la inversión con el fin de mantener una educación pensada bajo el modelo económico. Lo anterior, permite observar la forma como opera el currículo por competencias bajo la lógica del servicio, y la influencia de este fenómeno en el oficio del maestro, cuya su

función social se traduce a los términos económicos de eficiencia y eficacia, cuestiones que son verificadas por la evaluación y la certificación de calidad:

(...) el énfasis en las competencias y en los aprendizajes no significa ya una reforma de la escuela, sino una reconversión; como en el modelo de la industria, donde se trata de aplicar la reingeniería, de reconvertir el sistema, y no sólo de reformarlo. Por lo tanto, el problema de hoy ya no sería de insumos, esto es, de maestros capacitados, un buen currículo, equipamiento moderno, libros de texto, etc., sino de garantizar por diferentes vía un conjunto de resultados que se miden en términos del aprendizaje de aquellas competencias que se consideran necesarias para sobrevivir, lo que significa alcanzar la alfabetización mínima en la era informática y el mundo globalizado. Se produce así un recorte en la forma de adquisición de aprendizajes, en el que se ponderan solo aquellos que son “significativos o relevantes”. Todo eso aparece hoy bajo la forma de necesidades básicas de aprendizaje” (Martínez, 2004, p. 8)

En el currículo por competencias, la evaluación parece cumplir un papel de veedor del “proceso de aprendizaje” y esto determina, de manera probable, las funciones del maestro. Ahora bien, es habitual encontrar en la literatura de competencias del MEN referencias a la relación maestro/estudiante, y en la mayoría de los casos, se sugiere la ruptura “tradicional” del poder vertical que implica la enseñanza y oficio. Esta ruptura pone en tensión al maestro, pues, el estudiante se alinea con él en una relación tan horizontal, que incluso posee el poder de evaluar al maestro, y a su vez, el maestro debe asumir pautas de “flexibilidad” frente a la evaluación de los estudiantes, como ejemplo tenemos *Los Lineamientos de Idiomas Extranjeros*:

En los procesos de interacción docentes-alumnos-saberes emergen del consenso concepciones, enfoques, competencias, habilidades, criterios de evaluación e intereses que confluyen en un modelo flexible y participativo. (MENg, 2000, p. 42).

Con lo anterior, podemos observar que la evaluación no es, en sentido estricto, un elemento de control y de poder del maestro sobre el estudiante, sino que se convierte en un dispositivo que ayuda a la ruptura de la relación vertical de poder desde las competencias. En la relación maestro/estudiante mediadas por la evaluación, según las competencias desde el MEN, se presenta cierta circularidad, pues el aprendizaje se asimila como función “formadora” de las competencias, y a su vez los aprendizajes permiten ser evaluados. Dentro de las múltiples maneras de evaluar, el maestro debe desarrollar, a juicio del MEN, estrategias que le permita a

los estudiantes conocer su proceso, dicho en el Decreto 2247 de 1997 y en *Guía 21 de Competencias Laborales*.

(...) las instituciones educativas diseñarán mecanismos de evaluación cualitativa cuyo resultado, se expresará en informes descriptivos que les permitan a los docentes y a los padres de familia, apreciar el avance en la formación integral del educando, las circunstancias que no favorecen el desarrollo de procesos y las acciones necesarias para superarlas. (Art. 10 MEN, 1997, p. 3).

Responsabilidades laborales docentes: orientan la acción educativa que se va a desarrollar y ejercitan las CLG. Ello implica: revisión curricular; diseño de estrategias metodológicas; diseño de estrategias de evaluación: coordinación de prácticas; observaciones pedagógicas con el sector productivo (MENp, 2007, p. 26).

La flexibilidad en los métodos de evaluación, propuesta por el currículo por competencias, corresponde a esa regulación del maestro en cuanto a su saber y su oficio. La “negociación” aparece en el marco de la relación del docente con los estudiantes como un referente central en la evaluación, y el maestro en este caso tendría que transformar sus formas de enseñanza en virtud de la evaluación, como camino hacia el mejoramiento del aprendizaje, rastreado desde la *Guía 21 de Competencias Laborales*:

Las formas de enseñar condicionan las formas de evaluar. Cuando se privilegia la construcción activa del conocimiento y la negociación de significados – y si además el docente tiene una actitud investigativa–, las interacciones en la clase se convierten en una fuente de referentes para la evaluación cualitativa y para introducir en el boceto los cambios que reduzcan las dificultades y mejoren el aprendizaje significativo en los estudiantes. (MENc, 1998, p. 23).

Lo anterior nos permite identificar cómo la enseñanza, práctica que venía definiendo el oficio del maestro, solo adquiere sentido en virtud del aprendizaje en el marco de las competencias, y en este proceso media la evaluación. La relación horizontal que se establece entre el maestro y el estudiante en el marco de las competencias, parece estar reflejada en la forma “enseñanza-aprendizaje”, de uso común en el discurso como lo evidencia la *Guía 34 para el mejoramiento institucional* de (2008) y, que en estos momentos se asume naturalmente como parte del oficio del maestro:

Los equipos docentes han realizado esfuerzos coordinados para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la comunicación recíproca, las relaciones horizontales y la negociación con los estudiantes (MENr, 2008, p. 107).

De esta forma, se hace visible como se transforman las prácticas del maestro en relación con su oficio. Las competencias fracturan la autoridad del maestro, esto en parte por la flexibilidad curricular propuesta por el Ministerio desde sus textos, y por otra, por las competencias como el nuevo lenguaje con el que estos textos se expresan.

3.3 La evaluación de los aprendizajes como función del *maestro*

Los *Estándares básicos de competencias en matemáticas* exponen la relación entre competencias y aprendizajes en los siguientes términos:

(...) se puede hablar del aprendizaje por competencias como un aprendizaje significativo y comprensivo. En la enseñanza enfocada a lograr este tipo de aprendizaje no se puede valorar apropiadamente el progreso en los niveles de una competencia si se piensa en ella en un sentido dicotómico (se tiene o no se tiene), sino que tal valoración debe entenderse como la posibilidad de determinar el nivel de desarrollo de cada competencia, en progresivo crecimiento y en forma relativa a los contextos institucionales en donde se desarrolla. Las competencias matemáticas no se alcanzan por generación espontánea, sino que requieren de ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones problema significativas y comprensivas, que posibiliten avanzar a niveles de competencia más y más complejos (MEN, 2006, p. 49)

Si nos fijamos bien, el texto anterior se refiere al alcance de las competencias matemáticas sin la intervención del maestro, tomando su lugar los “ambientes de aprendizaje”. Con el hecho de sugerir que el fin es “avanzar a niveles de competencia más complejos”, nos deja entrever que a este nivel el currículo por competencias ya no se limita al ambiente de la evaluación, llegando incluso a incursionar en los propios fines de la educación. Sin embargo, no se trataría de que las competencias abandonen del todo su naturaleza evaluativa, sino que le traslada esta cualidad a la educación y la formación, y por ende al oficio del maestro, dicho en *Lineamientos de Lenguas Extranjeras*

Las instituciones educativas a través de los docentes y los estudiantes, comparten una meta fundamental: producir la más alta y posible calidad de aprendizaje y formación. En otras palabras, hacer que los estudiantes aprendan más efectiva y eficientemente de lo que ellos podrían hacer por sí mismos, (...) A través del proceso de la evaluación, los docentes se hacen más competentes en la comprensión y en la promoción del aprendizaje, y su habilidad en la ayuda a los estudiantes hace que el aprendizaje alcanzado por ellos mismos, llegue a ser más efectivo, auto - evaluado, y que finalmente sean aprendices auto – dirigidos. (MEN g, 2000, p. 21-22).

Con lo anterior, podemos deducir que la evaluación se constituye en un elemento trasversal a la educación. Es, desde el currículo por competencias, la manera en cómo el maestro es medido para mejorar la calidad, en sentido estricto, no estaría siendo cuantificado y cualificado en cuanto a su saber, sino desde el aprendizaje de los estudiantes. Es visible como la evaluación (tanto de los aprendizajes como la docente) se convierte en una herramienta que posibilita la medición de la calidad de las instituciones educativas y de quienes la componen, convirtiéndose en un campo de fuerza en donde las prácticas y los sujetos se regulan al evaluarse entre sí. Esto se hace evidente en la guía de evaluación de desempeño *Evaluar para mejorar*:

Solo podemos mejorar y lograr mayor calidad, si sabemos en dónde estamos y cómo estamos en relación con unos objetivos y unas metas. Una de las metas de calidad es lograr que todos los niños y las niñas asistan a las instituciones educativas, aprendan lo que debe aprender, en el momento oportuno y con excelentes resultados. Para saber si esta meta se está logrando, es necesario identificar qué saben los estudiantes y cómo se desempeñan, y cómo se comprometen los maestros con la formación de sus estudiantes. Saber esto, implica evaluar los aprendizajes de los estudiantes y el desempeño de los docentes y directivos docentes. (MEN, 2003, p. 5)

Por otra parte, la evaluación en el currículo por competencias también entabla relación con el aprendizaje y la investigación, con el propósito de cualificar la práctica del maestro y sus métodos de enseñanza. Como ejemplo podemos situar los *Lineamientos de lengua castellana* (1998), en dónde se explicitan las formas de evaluar, siendo de esta manera el seguimiento tanto del aprendizaje del estudiante, como la enseñanza del maestro para dar cuenta de la calidad:

El docente debe contar con una visión integral sobre la educación y sobre la función de la evaluación. De esta manera, la información que arroja el acto evaluativo le permite reflexionar sobre la forma como se están desarrollando los procesos, con el fin de realizar

reorientaciones o cambios radicales. La información que arroja el acto evaluativo es una posibilidad que tiene el docente para tomar decisiones constantemente, para reflexionar sobre su práctica, sobre la pertinencia de sus estrategias y sus enfoques, sobre la conveniencia de tal o tal modelo de desarrollo del currículo, sobre las ventajas o desventajas de la orientación que tienen las interacciones, sobre la calidad de los instrumentos utilizados para recoger la información (pruebas, ensayos, trabajos escritos, entrevistas, exposiciones...). En síntesis, la información que arroja el acto evaluativo se convierte en autoevaluación del docente y de sus prácticas. (MENf, 1998, p. 69).

Ahora bien, bajo la sombra de las competencias, la evaluación puede verse como una forma de verificar y garantizar la calidad. Consideramos que en el currículo por competencias supera la idea de que la evaluación sea un dispositivo de control, pues se trata de establecer los parámetros de flexibilidad, negociación y contextualización, por lo menos en el caso de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. El currículo por competencias se va a esforzar por ofrecer un rostro amable a la evaluación, justificarla desde los beneficios colectivos para la institución educativa y una práctica sana. Es desde aquí, que se empieza a percibir la evaluación como el medio de mejoramiento constante del maestro encontrado por ejemplo en *Lineamientos en Ciencias Naturales y Educación Ambiental*, siendo de esta forma cómo el maestro acondiciona de mejor manera su oficio a las necesidades y situaciones contextuales:

Realizar autoevaluaciones periódicas: con frecuencia, tanto alumnos, como docentes y demás miembros comprometidos en el proceso educativo, deben hacer sus propias reflexiones y valoraciones acerca de los procesos vivenciados, logros alcanzados, dificultades, desempeños personales y de grupo, etc., con el fin de introducir las innovaciones requeridas. (MENd, 1998, p. 58).

Así pues, la evaluación es una constante dentro de la práctica del maestro, puesto que “ocupa hoy en día un lugar estratégico en el control de la calidad” (Martínez, 2004, 353) y la forma en cómo se da valor al oficio del maestro. La evaluación, provee al evaluador de una información general, que permite ir modificando los contenidos, la práctica o en sí, dar continuidad al modelo que se esté implementando con el fin de establecer indicadores de calidad; es por ello el Ministerio insiste en que el maestro mejore. Lo que no ocurre, es que la evaluación sea parte constitutiva del oficio, pues aunque está dentro de sus funciones, no se trata de una práctica que exclusivamente él realice. La evaluación no hace parte del oficio del maestro, porque, de acuerdo con el currículo por competencias, el maestro evalúa, pero él mismo también es evaluado.

De esta manera, el maestro focaliza su trabajo no en la enseñanza, sino en el aprendizaje, con el fin de mantener los resultados de la evaluación en un alto nivel. Es por tanto, que el oficio del maestro se descalifica, pues, son los estándares de evaluación quienes ponen las pautas en el mejoramiento del maestro, lo anterior, rastreado en la *Guía 6, Estándares de competencias Ciudadanas*:

Los resultados de la prueba, acompañados por los estándares, permitirán a cada docente, rector o rectora, institución, dirección de núcleo o Secretaría de Educación, establecer un punto de partida (una línea de base) para evaluar el resultado de las innovaciones pedagógicas propuestas en cada lugar (MENI, 2003, p. 9).

En nuestra actualidad educativa, nos encontramos en un bombardeo constante por la transformación de la escuela, por superar la educación tradicional, ¿pero a qué costo y bajo qué circunstancias? El currículo por competencias no es ajeno a estas demandas, cuestión que pudimos identificar en varios apartados de los materiales tematizados. En palabras de los *Estándares*:

La concepción que animó la formulación de los lineamientos y los estándares fue superar de visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos. (MEN, 2006, p. 12)

Y en lo que respecta al maestro y su oficio, las competencias ministeriales el maestro es importante, no porque enseñe, sino porque crea ambientes de aprendizaje:

En la realización de este propósito, el docente adquiere una importancia muy especial, por su misión de introducir a los niños al mundo escolar y crear ambientes propicios para nuevos aprendizajes y el logro de su desarrollo integral. (MENa, 1998, p. 3).

A modo de síntesis, podemos comprender principalmente dos tensiones expuestas aquí: en primer lugar, el maestro con el aprendizaje, de la cual se pretende que este regrese a ese acto de educar por medio de la enseñanza y no como facilitador o mediador del aprendizaje. En segunda instancia, cómo la relación del maestro con la evaluación está directamente sujeta al

aprendizaje del estudiante, y esta a su vez cumple el papel de medidor en la calidad de la educación, además de regular, por medio de su aprendizaje, el saber y la práctica del maestro. En otras palabras, la evaluación se presenta como un gran proceso que facilita tanto la calidad de la educación, como la medición y verificación, no solo del oficio del maestro en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, sino en sí de la de la educación misma. Casi podríamos decir que, en el marco de las competencias, la educación es un gran proceso evaluativo.

Con lo anterior, el MEN, pone en primera instancia la modificación del lenguaje de la educación, preponderando el aprendizaje de la enseñanza, así mismo, los estudiantes puestos en una linealidad con el maestro, siendo la evaluación como medio de control entre las dos partes, borrando en definitiva todo poder del maestro sobre el acto de enseñar.

3.4 El maestro debe enseñar y se le debe permitir enseñar

La relación maestro/aprendizaje se encuentra una regularidad discursiva muy marcada en los materiales revisados del MEN, sobre todo en sus guías elaboradas primordialmente en el año 2003. Una observación que pudimos realizar, es que la relación maestro y aprendizaje aparece especialmente en el momento en que se efectúan críticas a los “modelos tradicionales”. Como dejar atrás los modelos tradicionales se ubica en el plano ideal, el “docente” aparece de forma positiva, siempre y cuando combata “lo tradicional”. El buen “docente” es aquél que combate los modelos tradicionales. De igual manera, el “docente” se define desde el aprendizaje de los estudiantes, dejando atrás los modelos tradicionales, como ejemplo podemos situar los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía*.

(...) el mejoramiento de la calidad de la educación viene ocupando hace ya varias décadas un lugar preponderante en la política educativa colombiana, alimentándose de los prolíferos desarrollos alcanzados en el campo de la educación y la pedagogía, de los señalamientos de diversos organismos multilaterales, así como de las innovaciones adelantadas por un gran número de docentes que han tenido la valentía de poner en cuestión los modelos tradicionales al constatar que con ellos no logran que sus estudiantes accedan de manera comprensiva a los conocimientos, ni pueden desempeñarse con ellos en el mundo de la vida. (MENk, 2003, p. 8)

Con lo anterior, el oficio del maestro se define desde una sola función: hacer aprender. Consideramos que el discurso de las competencias es el máximo posibilitador del aprendizaje y el desplazamiento de la enseñanza, que en el lenguaje de las competencias, se percibe como una forma de tradicionalismo, tal como lo menciona G. Biesta, (2016):

Tal concepción está orientada por la idea de que la enseñanza es, y en última instancia debería ser, un asunto de control, a tal punto que los mejores y más efectivos maestros son aquellos que son capaces de dirigir la totalidad del proceso educativo hacia la producción de determinados resultados de aprendizaje o de identidades predefinidas, tales como el “buen ciudadano” o el “aprendiz flexible a lo largo de toda la vida”. La llamada al control —y a los maestros a ejercerlo— es parte de un amplio pánico moral sobre una supuesta pérdida de autoridad en la sociedad contemporánea, acompañado por la idea de sentido común de que la educación es el instrumento clave para restaurar la autoridad (p. 120)

El oficio del maestro se reduce a combatir lo tradicional, es decir la noción de enseñanza bajo la llamada al control, y claro los maestros ejercer este control, esto hace parte de un pánico moral sobre una supuesta pérdida de autoridad en la sociedad contemporánea. Por tanto, el lenguaje del aprendizaje es totalmente diferente del lenguaje educacional, tal como lo sitúa Biesta, (2016):

Así, mi insistencia en que los maestros deben enseñar y agregaría ahora, que a los maestros se les debe permitir enseñar está dirigida a responder a otro extremo antieducativo: la reducción de todos los asuntos educativos a cuestiones de aprendizaje. Esta perspectiva, la cual he analizado en detalle en varias publicaciones (Biesta, 2004, 2006, 2010a), no es solo antieducativa porque reemplazaría la concepción de la educación centrada en el maestro por otra centrada en el niño o el estudiante —la simplista oposición entre educación conservadora y progresista que esta última utilizada con frecuencia para tergiversar la primera sino porque la cuestión del aprendizaje es fundamentalmente diferente de la cuestión educativa. (p. 120)

Para darle mayor argumento a la afirmación anterior, se mostraran ejemplos que aparecen en el material del Ministerio, donde la nueva función del maestro está encaminada al aprendizaje de diferentes documentos, como por ejemplo *Guía de orientaciones técnicas para el cumplimiento, Evaluación de periodo de prueba*.

Las maestras, los maestros y agentes educativos son profesionales reflexivos y facilitadores de sus propios procesos de aprendizaje, son sujetos que escuchan, observan, planean, reflexionan y cuestionan su quehacer pedagógico para favorecer el desarrollo de las niñas y los niños (MENw, 2014, p. 69).

El equipo docente tiene mucho que aportar, desde sus clases, al aprendizaje y a la práctica de estas competencias. En todas las áreas académicas se pueden proponer actividades, reflexiones y discusiones valiosas. Por ejemplo, una clase de educación física, un proyecto de ciencias naturales, un taller de teatro o de pintura son espacios que nos permiten aprender a vivir y a trabajar juntos. No se trata de dejar de enseñar lo que es propio de cada área sino, por el contrario, de aprovechar esos conocimientos y habilidades específicas para contribuir a la formación ciudadana. (MENI, 2003, p. 10).

Evaluar para mejorar parte de la convicción de que al valorar los aprendizajes de los estudiantes, el desempeño de los docentes y directivos docentes y la organización de las instituciones educativas, se alcanza un mayor conocimiento de los aciertos o equivocaciones dados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se especifica el punto en el que cada uno de ellos se encuentra con respecto a las metas y objetivos propuestos. (MENn, 2005, p. 4).

Según Biesta (2004, 2006) el lenguaje de la aprendificación es un fenómeno que viene ocurriendo veinte años atrás, y ha interferido en la forma de referirse a los maestros, asumidos ahora como facilitadores del aprendizaje, a la enseñanza como la “creación de oportunidades de aprendizaje”, a las escuelas como “ambientes de aprendizaje” y a los adultos como adultos aprendices”. Por tanto, la emergencia de un nuevo lenguaje sobre aprendizaje puede darse entre otras a la crítica posmoderna de las formas autoritarias de educación, la educación de adultos, de formas neoliberales de pensamiento las cuales han generado la creencia de que los individuos podrían tomar bajo su propia responsabilidad su aprendizaje. Finalmente, el impacto de la internet con su disponibilidad instantánea de un amplio volumen de información; da la impresión de que la escuela se está convirtiendo en una institución superflua y anticuada debido a que casi cualquier cosa puede ser encontrada y aprendida “*on line*”.

Por tanto, el lenguaje del aprendizaje está reorganizando el oficio del maestro, lo está ubicando en el margen y no en el centro del proceso educativo, siendo su labor facilitar el aprendizaje de sus “aprendices”. El asunto de la educación, según Biesta, no es que los estudiantes aprendan sino que aprendan algo, para determinados propósitos, y que lo aprendan de alguien:

Desde esta perspectiva es impactante ver cómo las políticas —pero también cada vez más investigaciones y prácticas— han adoptado el lenguaje vacío del aprendizaje para hablar sobre la educación. Y si este es el único lenguaje disponible, entonces los maestros

terminarán siendo una especie de administradores de procesos de aprendizaje vacíos y sin dirección. (Biesta, 2016, p.122)

3.5 El maestro como facilitador del aprendizaje

Como se mencionó anteriormente, la idea de dejar lo tradicional no solo está en el marco de la enseñanza, sino en que el docente se define igualmente desde los estudiantes, es decir, el maestro es maestro, según lo que aprendan sus estudiantes. El docente, se define a partir del conocimiento de los estudiantes y la experiencia en el diseño de estrategias pedagógicas para el aprendizaje. Un docente será aquél que conoce a los estudiantes y tiene experiencia en la aplicación de esas estrategias. El ser docente lo definen entonces los estudiantes y las estrategias, como se hace explícito, por ejemplo, en los *Estándares Básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas (2003)*: "La creatividad de los docentes, sus conocimientos de la realidad de los estudiantes, sus experiencias en el diseño de estrategias pedagógicas serán sin duda algunos ingredientes indispensables para que estos estándares de calidad sean alcanzados por los alumnos." (p.7)

En el material del Ministerio encontramos de manera directa la relación del maestro con el estudiante, que al parecer, tiene el poder de definir el oficio del maestro:

Es necesario que el maestro, la maestra y los agentes educativos se pregunten constantemente por el verdadero sentido y pertinencia de las actividades que se proponen para el potenciamiento del desarrollo, si estas le apuntan a una mirada integral y acorde con las características y momentos de desarrollo, así como a los intereses de las niñas y los niños. (MENw, 2014, p. 64)

Saber en qué medida la meta propuesta se está logrando implica poder identificar el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes, el grado de compromiso de los directivos y docentes en la formación de sus estudiantes y la adecuada organización de la institución en función de esta meta. Para ello, se hace necesario evaluar las competencias de los estudiantes, el desempeño de los docentes y directivos docentes y la organización de la institución. (MENn, 2005, p.4)

Cuando mencionamos que el maestro toma un nuevo papel en la educación - el cual tiene que ver con apoyar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes- tenemos en cuenta que esto se hace

con el respaldo de las teorías constructivistas, las cuales han transformado el énfasis desde las actividades del maestro hacia los estudiantes, tal como lo menciona Biesta (2016):

El paradigma de la instrucción está centrado en la transmisión del contenido del maestro hacia el estudiante, mientras que en el paradigma del aprendizaje el foco se coloca en el modo en el que los maestros pueden apoyar y facilitar el aprendizaje del estudiante. (p. 122)

Por su parte, el Ministerio ha demandado al maestro realizar esta tarea, ya que el maestro y la institución deben proporcionar el aprendizaje significativo, más no la enseñanza significativa, tal como se menciona en la *Guía 22 Lenguas Extranjeras- Inglés (2006)*. “Los docentes y las instituciones deberán definir el orden para trabajarlos y cómo relacionarlos entre sí, con el fin de garantizar aprendizajes significativos” (p.16). Así mismo, se debe conocer los méritos y comprobar la calidad de las actuaciones de los maestros frente a la comunidad y los estudiantes, como ejemplo la *Guía 10 Evaluación de periodo de Prueba y Directivos (2005)*. “Conocer los méritos de los docentes y los directivos docentes y comprobar la calidad de su actuación frente al estudiantado y la comunidad, en lo atinente al desempeño de sus funciones” (p.15)

Frente a lo anterior, Oscar Saldarriaga (2011), realiza esta afirmación: “el niño se ha vuelto autónomo e independiente y ya casi ni sus padres lo acompañan a la escuela, el proceso de enseñanza- aprendizaje se ha institucionalizado, sometándose a espacios reglamentados y racionalizados para tratar de formar eficiente y serial a las masas de infantes; los saberes sean hecho tanto más complejos cuanto más se han ido alejando de la experiencia personal, y el pedagogo se ha multiplicado y escindido en una serie de “posiciones de sujeto”, marcadas por la complejizarían y la división del trabajo intelectual, sin dejar de reeditar, en nuevas combinaciones, su marca de subalternada intelectual y cultural, su estatuto de artesano de la transmisión de saberes y valores”. (p.258)

Por otra parte, es importante mencionar que el discurso de las competencias, desde el MEN, no solo presenta el aprendizaje como un asunto indispensable para vivir la vida, sino que también es recurrente el vínculo del sujeto al ambiente productivo, tal como se hace evidente en las siguientes guías; *Guía 32 Educación técnica y tecnológica (2008)* y en la *Guía 34 Para el Mejoramiento Institucional (2008)*:

Además de dominar la formación por ciclos y basada en competencias, es necesario que los docentes conozcan el funcionamiento y las dinámicas del sector productivo en el que se enmarcan los programas desarrollados a partir de las alianzas. Se trata de prepararse también con respecto al contexto en el que se desempeñarán sus estudiantes. (p.36)

De un enfoque de asignaturas y de transmisión unidireccional de conocimientos se pasa a uno cooperativo y de generación de acciones de aprendizaje en equipos de estudiantes y profesores. Esto implica, además, adquirir destrezas en la gestión de proyectos" (p.36)

En algunas sedes hay algunos acuerdos básicos entre docentes y estudiantes acerca de la intencionalidad de las tareas escolares para algunos grados, niveles o áreas. (p.105)

A modo de conclusión de esta parte, podemos reconocer que el oficio del maestro se encuentra tensionado por dos partes en principio por las continuas evaluaciones a las cuales se encuentra sometido no solo por los estudiantes, sino también por parte de la institución en aras de poder mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes. Para argumentar de mejor manera lo anteriormente dicho, citamos la *Guía 34 Para el Mejoramiento Institucional (2008)* que expresa que “La institución realiza un seguimiento sistemático de las prácticas de aula, verifica su impacto en los aprendizajes de los estudiantes y en el desempeño de los docentes, y promueve estrategias para fortalecerlas”. (p.108). En consecuencia, un segundo factor que modifica el oficio del maestro está en la investigación, como se ha intentado prescribir en las palabras anteriores, en donde el maestro con su vida cotidiana, tiene que ser observador, de los diferentes comportamientos de los estudiantes en pro de la mejora de su quehacer educativo y consecuentemente mejorar la calidad educativa y los estándares de aprendizaje.

El salón, el recreo, las fiestas, los paseos, los eventos culturales y deportivos y todas las situaciones de la vida escolar en las que se establecen diversas relaciones entre estudiantes y docentes o entre los mismos estudiantes, son espacios reales donde se aprenden y practican competencias para la convivencia, el respeto y la defensa de los derechos humanos y el ejercicio de la pluralidad. (p.11)

Lo anterior, permite reconocer que el maestro debe ser una vez, aquel que por medio de la enseñanza, aporta a la estructura social, sin embargo, la multiplicidad de tareas que cumple, bajo el ordenamiento de las competencias, y el nuevo lenguaje educativo, opta por ser cumplidor de lo que el mismo hace frente, la reproducción del sistema.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo ha girado en torno al “oficio del maestro” como categoría central. En términos generales, podríamos decir que se trató de examinar la forma como es percibido el maestro, en relación con su oficio, en la literatura del Ministerio de Educación Nacional. Partir del oficio del maestro implica, como lo hemos referido, unas relaciones y unas tensiones con el *saber pedagógico* y unas *prácticas culturales* en las que su oficio se inserta. En esta relación-tensión juega también su lugar social y los discursos que permean su función dentro de la escuela.

Armados con esta categoría, quisimos mirar la manera en que el MEN se refería al maestro en los materiales vigentes que direccionan en estos momentos las “prácticas culturales” de la escuela. En primera instancia encontramos que el maestro, en los últimos veinte años, puede ser nombrado de diferentes maneras y con esto, consideramos, pierde todo su peso histórico y cultural. El MEN, en el marco del currículo por competencias, se refiere al maestro de distintas formas (guía, asesor, profesor, docente, facilitador) y esto parece hacer una interferencia sobre su oficio y sus funciones. Biesta (2016), nos dice que:

Aunque la idea de maestro como facilitador del aprendizaje es relativamente reciente (emergió con el lenguaje del aprendizaje, particularmente con las ideas constructivistas sobre éste), la llamada “paradoja del aprendizaje” (p.124).

De este modo, desde el Ministerio de Educación encontramos una gran variedad de nominaciones del maestro (siendo “maestro” la menos usual), con un especial interés en sus funciones, que en otros términos podemos interpretar con las de un funcionario o un técnico de la educación. Frente a esto, encontramos que el peso histórico y cultural en la nominación de maestro que es la enseñanza, se encuentra con menor regularidad en el MEN, pues inmerso en el discurso de las competencias, le pone escaso interés. Como lo podemos evidenciar en el capítulo primero de este texto, bajo el análisis que nos permite Óscar Saldarriaga, en los *lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* la sugerencia del maestro como “tutor” se hace evidente cuando propone que "(...) la tarea del docente –que es fundamentalmente tutorial– frente a las preguntas problematizadoras" (MENk, 2002, p. 49).

En consonancia, la idea del maestro como artesano no se alienta, en especial desde las guías, pues cualquiera que siga sus sugerencias puede ejercer las funciones, lo que sugiere una lesión al saber pedagógico. En otros términos, el maestro sería para el MEN varias cosas, menos maestro, lesionando su saber y su formación pedagógica, teniendo además en cuenta la exigencia constante sobre la acreditación de su saber, mediante la capacitación y la formación continua. Así mismo, como lo expone Saldarriaga, al igual que el artesano, el maestro es poseedor de su saber, que es expropiable. Las cartillas, los lineamientos y las guías, direccionan el quehacer del maestro, y se constituyen en los manuales de enseñanza contemporáneos.

Por otra parte, también encontramos en el currículo por competencias cierta continuidad con la “tecnología educativa” de la década de 1970. En la lógica del programa neoliberal, el currículo de competencias no realizaría propiamente una ruptura total con la tecnología educativa, pues discursos como la calidad, eficiencia, eficacia, productividad no solo están presentes, sino que se intensifican. De esta manera, el discurso de las competencias constituye parte de esas *prácticas culturales* que interfieren sobre el oficio y lo modifican, como por ejemplo, la ventaja que adquiere el aprendizaje sobre la enseñanza.

Una de las relaciones que identificamos, y que trabajamos en el capítulo segundo, fue la investigación como parte de las funciones del maestro. Valga aclarar, no obstante, que lo que el MEN refiere como “investigación” no hace alusión a la investigación científica. Se trataría, a nuestro juicio, de una estrategia para modificar el oficio, la mayoría de las veces con el propósito de hacer más efectivo el aprendizaje y mejorar la calidad de la educación. Esta “investigación” se justifica desde la carencia del saber del maestro, en miras al “mejoramiento de su práctica”. Igualmente, el MEN busca constituirlo en un “observador” del comportamiento de los estudiantes y de la modificación de las dinámicas de sus formas de hacer el oficio como lo evidenciamos en los *Lineamientos de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*: "invitamos a los docentes a trabajar y a emprender investigaciones con el fin de mejorar su práctica docente y aumentar el número de alternativas viables". (MENd, 1998, p. 65).

Esto evidencia que el oficio del maestro se ve encerrado en un “mejoramiento continuo de su práctica”, direccionado desde la calidad de la Educación. Por otra parte, la relación maestro/estudiante se propone desde una posición horizontal. El discurso de las competencias encuentra en este aspecto una justificación plena desde las tendencias constructivistas, llegando incluso a proponer la “negociación” en lugar de la enseñanza. Recordemos este aspecto desde los *Lineamientos en Lengua Castellana*:

"No se trata por tanto de reemplazar “la dictadura” de los docentes por la “dictadura” de los estudiantes: de lo que se trata es de construir en el aula la cultura de la argumentación, de la negociación que pueda garantizar la significatividad de los procesos educativos". (MENf, 1998, p. 22)

Estos elementos son sugerentes para ser ampliados en investigaciones posteriores. En especial el hecho de que la “flexibilidad” del currículo de competencias, ha limitado el oficio del maestro, siendo el maestro ahora un “negociador” del conocimiento, de la evaluación, y el pionero del aprendizaje.

El currículo por competencias reduce el oficio a funciones de verificación de calidad, de eficiencia y de eficacia. Sumado a esto, el paso de una relación de poder vertical a una horizontal en la relación maestro/estudiante pone en tensión el oficio, y las propias apuestas sociales de la educación, reducida a criterios de operatividad y de certificación de calidad.

Algunas claridades en las tensiones del maestro, el saber, la investigación y la evaluación.

En los documentos rastreados, logramos hallar que el saber sobre la educación está demarcado por el currículo por competencias. Sin embargo, aunque nuestra investigación se acotó a los documentos oficiales del MEN, esto no quiere decir que esta institución sea la promotora o única poseedora de este discurso. Hemos asumido aquí “discurso” en la medida en que Michel Foucault lo expone en la Arqueología del saber y que Edgardo Castro lo sintetiza en un “conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación y que por tanto remiten a idénticas situaciones de existencia” (Castro, 2004; p.109). En nuestro caso se trató de un conjunto de enunciados referentes a las competencias.

Esto implica que, si bien hay un detrimento del oficio del maestro, dicho detrimento no es responsabilidad exclusiva del MEN. Las competencias las vemos más bien como un sistema de verdad en la que la sociedad en general está sumergida, por eso las asumimos como parte de las “práctica culturales” que define el oficio del maestro, siguiendo a Saldarriaga. Aunque nuestra investigación es de corte documental, hemos querido aprovechar este espacio de conclusiones para ilustrar este caso, aprovechando unas entrevistas realizadas en 2018, en donde se hace evidente que los maestros no son marginales a este discurso, sino que están sumergido en él:

(...)Se está buscando que las niñas se formen en competencias, entonces, las áreas reciben instrucciones desde la rectoría, entorno a lo que son los equipos pedagógicos, o los consejos académicos, los estudiantes, para seguir gestando esa construcción en las estudiantes. No hay un docente, pero están entre comillas los docentes de sociales, pero la cátedra Mercenario fue construido para que todas las áreas; matemáticas, español, artes, inglés, estén, en pro de la construcción de valores y principios mercedarios que tienen que ver obviamente con la construcción de competencias ciudadanas en las estudiantes. (Sanjuan, 2019)De manera que tanto los maestros como el Ministerio de Educación están en el mismo orden discursivo, aun cuando los maestros se declaren ideológicamente opuestos a las políticas del MEN. Tanto los maestros como el MEN no ponen en cuestión que la investigación debe incursionar en la escuela, y que ella es una forma potencial de mejorar la práctica. La investigación, no obstante, es una forma de intervenir el oficio y modificarlo.

Por último, analizamos la relación que guardan el maestro, la evaluación y el estudiante en el marco de las competencias. En primera instancia, se pudo evidenciar el carácter flexible que es atribuido a la evaluación y su vínculo con el aprendizaje. Esto quedó demostrado en el texto, pero, de manera adicional, queremos mostrar cómo los formadores de maestros no se distancian mucho de esta postura, asumiendo la evaluación como un asunto de aprendizaje, e incluso, dejando esta actividad al estudiante. Veamos la opinión de un profesor universitario en el año 2018:

(...) lo que yo propongo es, todo el proceso “educación del aprendizaje”. La nota trato de relativizar el poder de coacción, utilizar el maestro frente al estudiante, yo por ejemplo lo que hago es desaparecer, no soy yo el que la pongo. He creado un método de evaluación donde yo coloco unos indicadores y evaluamos el proceso. Y cada vez que se necesita llenar en los plazos que nos da la institución esas casillas con números. (Ayala, 2018).

Lo anterior, permite reconocer como el discurso de las competencias se ha instaurado en el discurso cotidiano de los maestros, ratificando cada vez más el poder que tiene el currículo por competencias y las relaciones que entabla con prácticas como la evaluación.

Finalmente, nos queda por mencionar que en principio buscamos identificar el papel del maestro en los documentos del Ministerio de Educación. A lo que podemos decir, que los hallazgos por ahora encontrados permiten reconocer y analizar la forma en cómo opera la educación en el país, hacia donde está direccionada y cuáles son los discursos en los que opera. Que los maestros son cada vez menos valorados por su saber, por su oficio y se consideran fácilmente expropiables de su conocimiento, en un intento de poder estandarizar la educación. El oficio del maestro está sometido en estos momentos a verificación, y en este sentido, cabe preguntarse si sigue siendo un “oficio”.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, A. (1991). El Maestro: Historia de un oficio. *Revista Colombiana de Educación*(22), 140-158.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a al desaparición del maestro. (T. C. Noguera, Ed.) *Revista de educación de la UPN*, 119-129.
- Bogoya, D. (2007). *Del enfoque de contenidos al enfoque de competencias. La educación superior: tendencias, debates y retos para el siglo XXI. Sostenibilidad y financiación. Cátedra Manuel Ancizar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 391-406.
- Castro., E. (2004). Diccionario de Foucault. Temas, conceptos y autores. . Buenos Aires. : Siglo XXI. .
- Foucault, M. (1979) La arqueología del saber. México: Siflo XXI.
- Jurado, F. (2005). El concepto de competencia en los contextos de la evaluación externa: Un estudio de caso. *enunciación*, 22-30.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá: Anthropos.
- Martínez Alberto, Noguera Carlos, Castro Jorge. (2003). *Currículo y Modernización, cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Martínez Alberto, Noguera Carlos, Castro Jorge. (2003). *Currículo y Modernización, cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- MEN. (2003). *Guía de evaluación de desempeño: Evaluar para mejorar* . Bogotá: MEN.
- MENa. (1998). *Lineamientos de Educación Prescolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENb. (1998). *Lineamientos de Ética y valores humanos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENc. (1998). *Lineamientos de Matemáticas*. Bogota: Ministerio de Educación Nacional.
- MENd. (1998). *Lineamientos de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENe. (1998). *Lineamientos de Constitución Política y Democracia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- MENf. (1998). *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENg. (2000). *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENh. (2000). *Lineamientos Curriculares de Idiomas extranjeros*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENi. (2000). *Lineamientos Curriculares de la Educación Física*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENj. (2001). *lineamientos curriculares currículos Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá: lineamientos curriculares.
- MENk. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENl. (2003). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENm. (2003). *Guía N° 6, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENn. (2004). *Guía N° 7, Ciencias ¡el desafío!* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENo. (2005). *Guía N° 10, Evaluación de Periodo de Prueba*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENp. (2006). *Guía N° 22, Lenguas extranjeras-inglés* . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENq. (2007). *Guía N° 21, Competencias Laborales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENr. (2008). *Guía N° 32, Educación técnica y tecnológica para la competitividad* . Bogotá: Educación técnica y tecnológica para la competitividad .
- MENs. (2008). *Guía N° 34, Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: Educación técnica y tecnológica para la competitividad .
- MENt. (2009). *Guía N° 33, Organización del Sistema Educativo - Conceptos generales de la educación preescolar, básica y medi*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENU. (2010). *Guía N° 35, Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENv. (2010). *Proyectos Pedagógicos Productivos. Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- MENw. (2014). *Guía N° 48, Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENx. (2014). *Guía N° 51, Orientaciones para el cumplimiento de la condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENy. (2012). *Mi plan de vida y mi futuro. Orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MENZ. (2014). *El arte en la educación inicial. Documento 21. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Nacional, M. d. (11 de septiembre de 1997). Decreto 2247. *Decreto 2247*. Colombia.
- Saldarriaga, Ó. (2011). *Del oficio del MAESTRO. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO.
- Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia. 156-57.

ANEXOS

LINEAMIENTOS EN EDUCACIÓN PRESCOLAR, 1998, MEN.

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Maestro escuela	- el maestro introduce al niño en la escolaridad	En la realización de este propósito, el docente adquiere una importancia muy especial, por su misión de introducir a los niños al mundo escolar y crear ambientes propicios para nuevos aprendizajes y el logro de su desarrollo integral. 3	El primer acercamiento que tiene el niño con la escuela y la realidad es el maestro, de ahí la importancia de tener maestro con un verdadero deseo de formación en los primeros años de la vida escolar.
Maestro, niño, familia	El trabajo conjunto de los tres ejes principales	Es el docente quien orienta, anima y facilita la acción del niño y del grupo, y la participación de familias y comunidad en procesos educativos. 3	EL docente entrelaza a la escuela, la sociedad y la familia, con el proceso de aprendizaje del niño, es un trabajo conjunto
Docente Enseñanza	- La interacción del niño dentro de los espacios educativos favorece y potencia sus habilidades	El docente debe favorecer y aprovechar este espacio para nuevos aprendizajes: de un lado el desarrollo de la sociabilidad como uno de los aspectos básicos de la educación y, por otro, un equilibrio entre la dimensión individual y la social que contribuya al desarrollo personal. 10	El ambiente escolar debe ser adecuado para el aprendizaje de los niños, el docente debe ser un observador de primera mano, pues de él depende la interacción y relación del niño con los otros
Docente Ejemplo	- LA ACTITUD DEL DOCENTE	Está totalmente relacionada con la dimensión social. El niño percibe una nueva valoración de su actuación. En la institución educativa, su propia imagen se perfila en relación con la imagen que él tiene de los demás. El docente influye especialmente en esta primera percepción: sus valoraciones, sus juicios, aunque sólo se manifiesten por medio de comentarios que parecen intrascendentes pesan en la imagen que el niño se hace de sí mismo y de los demás. 10	El niño empieza a recrear su imagen con la percepción que adquiere de los demás, es por ello importante que el maestro destaque las cualidades del niño, cuide sus palabras y pueda servir de apoyo para él.

Docente - aprendizaje	Dimensión Cognitiva	La capacidad que logre la institución educativa y en especial el docente del nivel preescolar, para ofrecer oportunidades, asumir retos, permitirá que el niño desde muy peque no reciba una atención apropiada para el logro de su propio desarrollo. 19	El docente en conjunto con la institución garantizan que el aprendizaje del niño sea significativo, deben afrontarlo y confrontarlo para que posteriormente sea capaz de hacer su propio desarrollo intelectual
Docente. Investigación	la investigación como forma de fomentar el conocimiento	Los proyectos lúdico-pedagógicos permiten al docente acompañar y orientar a los niños, padres y comunidad en los procesos de investigación que se emprenden para encontrar respuestas, y generar más inquietudes de conocimiento, en la medida que los niños van profundizando en lo que quieren conocer y hacer. 28	la exploración, la motivación del niño en la escuela es gran importancia, pues es la forma en que él puede ir generando su criterio y la forma en la que se relaciona con el conocimiento
Docente - Currículo	¿El niño sabe que quiere?	Este proceso de investigación, que construyen docentes y niños, se hace atrás es de la planeación conjunta, permanente y continúa, que se va gestando en la organización de las acciones y de los recursos que se requieren de acuerdo con cada momento que atraviesa el proyecto. 28	Es en este punto el maestro quien le presenta al niño la cultura. Es de destacar precisamente que el niño no es una tabula rasa, pero sí es necesario tener claridad de cómo se manejaría ese aspecto.
Docente- evaluación	Método evaluativo	La evaluación en este nivel está dirigida a que conjuntamente docentes, padres y comunidad identifiquen cualitativamente los aspectos que facilitan o dificultan los procesos y a generar los cambios que se requiera. Se sugiere analizar su definición en el decreto 2247. 29	Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997 por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.

Docente - estudiante	Menos poder del maestro	. El maestro disminuirá su poder como adulto permitiendo que los niños tomen decisiones, expresen puntos de vista, y aún sus desacuerdos respecto a algunas posiciones del adulto. 22	Menos poder del maestro
----------------------------	-------------------------	--	-------------------------

**LINEAMIENTOS EN ÉTICA Y VALORES
HUMANOS, 1998, MEN.**

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Maestro - formación	La formación de ética y moral debe estar permeada por todos los maestros	La educación ética y moral desde luego no es responsabilidad exclusiva de los maestros, de alguna área curricular específica, de toda la escuela o de la familia. Sin embargo, <u>la educación moral debe tener claramente definido el lugar que ocupa en el seno de las prácticas formativas y educativas de la sociedad.</u> La educación en valores éticos y morales atañe directamente tanto a la educación formal como a la informal y a la no formal. 6	No hay un maestro específico para la formación de ética y moral, pero sí debe ser responsabilidad de todos los ejes del estudiantes, Familia-Sociedad-escuela
Maestro Quehacer, didáctica	El maestro tiene una capacidad de pensamiento	Nosotros nos resistimos a creer que el maestro y la maestra sean simplemente unos meros dictadores de clase, rutinarios, mecánicos y culturalmente envilecidos. 9	En ocasiones se piensa que el maestro ha perdido su poder, su papel como agente social, más sin embargo, él tiene una autonomía del pensamiento, tiene la capacidad de hacer crítica su práctica pedagógica y no como ejecutor de la misma.
Maestro tradicional	El maestro viene de una tradición educativa	Durante las décadas de los 60 y 70 nuestro país vivió el apogeo de la educación instrumental y la prevalencia de una concepción científicista de la educación, que convertía al maestro en un mecánico, ajeno a las preocupaciones por el sentido, las intencionalidades y finalidades de la formación de los estudiantes. 40	La historia del maestro ha estado empañada por una multiplicidad de circunstancias que han entorpecido su labor, condicionándolo a un ejercicio mecánico. En este caso, la educación nuevamente invita a conocer cuáles sus fines y conocer en detalle las implicaciones que conlleva ser maestro

Maestro Ejemplo	El maestro es ejemplo para sus estudiantes	<p>Si la escuela en su conjunto educa, el maestro con sus actuaciones también lo hace. Muchos de ellos se convierten en modelos para los estudiantes, otros al contrario despiertan un claro rechazo. 42</p>	<p>EL maestro es un ejemplo dentro y fuera del aula de clase, pues es la figura del conocimiento y de él dependen la formación de sus estudiantes, el maestro en el niño es la representación del adulto y por lo tanto lo que este deje de hacer o haga posteriormente se verá reflejado en las acciones de sus estudiantes</p>
		<p>Esta selección que hacen los alumnos de sus profesores, es una de las razones que debe llevar a reflexionar al docente sobre su papel como educador. Se educa no sólo con el discurso, también con la forma en que éste se exprese, con el tono, con la vitalidad o el desganado, con los énfasis y las declinaciones, con los ademanes y gestos, en fin, con todo lo que se hace y se deja de hacer. 42</p>	

LINEAMIENTOS EN MATEMÁTICAS, 1998, MEN.

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Docente - Currículo	El maestro como creador del currículo	El papel del docente desde la perspectiva descrita anteriormente, cambia de manera radical. No será desde luego ni un simple transmisor ni un simple “usuario” de los textos o de un currículo particular, sino más bien parte activa del desarrollo, implementación y evaluación del currículo. 16	El maestro tiene una libertad en generar su propio currículo, ceñido a las necesidades del contexto
Docente Tic	El maestro y la implementación de las nuevas tecnologías en el aula	El uso efectivo de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación es un campo que requiere investigación, desarrollo y formación de los docentes. 18	El maestro ha tenido una enorme preocupación por las nuevas tecnologías, en esta nueva era, es necesario que el maestro las implemente, sin poder de vista su importancia en el acto educativo
Docente - Evaluación	La evaluación como medio para la mejora educativa	Las formas de enseñar condicionan las formas de evaluar. Cuando se privilegia la construcción activa del conocimiento y la negociación de significados –y si además el docente tiene una actitud investigativa–, las interacciones en la clase se convierten en una fuente de referentes para la evaluación cualitativa y para introducir en el boceto los cambios que reduzcan las dificultades y mejoren el aprendizaje significativo en los estudiantes. 23	La evaluación es aquí la forma en la cual el docente puede modificar la manera en como enseña, desde una participación lineal con el estudiante
Docente - Aprendizaje	La mejora en el aprendizaje se lleva a cabo desde las estrategias de enseñanza	El papel de los docentes, la institución y la familia consiste en interpretar y valorar las informaciones obtenidas para tomar decisiones encaminadas a la cualificación de los aprendizajes de los alumnos y de las estrategias de enseñanza utilizadas.	Todo el entramado educativo, la familia y el estudiante son responsables del aprendizaje, las diferentes maneras en las que este aprende dependen de las estrategias de enseñanza y las necesidades del contexto

Docente - Evaluación	Evaluación constante	La evaluación debe interpretarse en todos los sentidos y direcciones: las respuestas de los estudiantes también están evaluando los currículos, los docentes y las estrategias de trabajo o sus ejecuciones. 86	El estudiante da cuenta en su proceso de aprendizaje del currículo diseñado por el docente, que a su vez evalúa la forma en como éste está enseñando.
Docente - estudiante	El dialogo con el maestro debe partir de la manifestación del proceso formativo	Es ideal llegar a una situación donde los mismos alumnos informan al docente sobre lo que piensan son sus carencias y necesidades más importantes para lograr un buen estado cognitivo o formativo. Además, esta información puede ser útil para reorientar el trabajo del docente. 92	EL diálogo establecido por el estudiante y el docente debe ser de carácter formativo, en donde se reconozcan las dificultades y fortalezas de cada uno.
Docente - Formación	La ejecución de los lineamientos desde el saber del maestro	Es de anotar que la formación de maestros adquiere un doble carácter: uno como estrategia para asegurar, conceptualizar y dinamizar el proceso de implementación de los lineamientos curriculares en el área de las matemáticas; el otro es el aspecto académico que comporta la formación de los maestros. Se trata de implementar un proceso académico investigativo que permite garantizar la profesionalización de los docentes. 99	Aquí es importante resaltar una incoherencia, pues en el principal del texto el maestro es libre de la creación de su currículo, sin la pretensión de ser un cumplidor del mismo, sin embargo, aquí se establece que dentro de la formación del maestro debe estar consignada la capacidad de implementar estos lineamientos.
Docente -Formación	Elementos conceptuales en la formación de maestros	La formación de maestros debe descansar no sólo sobre una base metodológica firme que garantice la obtención de la cobertura y calidad apropiada, sino que ésta debe subyacer sobre una propuesta conceptual que permita a los maestros desplegar la educación que necesita la sociedad colombiana del nuevo milenio. 96	La formación del maestro debe estar en la proximidad de la calidad, cubriendo las necesidades que necesite la sociedad en aras del aprendizaje y la solución de problemas del contexto y los nuevos retos educativos.
Docente - Formación	La formación integral del maestro depende su voluntad de aprendizaje	"(...) el futuro maestro debe recibir una formación intrínsecamente interdisciplinaria distinta a la que se ha venido realizando: una sumatoria de cursos que el alumno debe integrar por su propia cuenta y riesgo 99	La formación de los maestros en las instituciones de educación debe ser integral, claro que esta también se complementa por el deseo de formación del aprendiente

Maestro - investigación	la innovación sujeta a la investigación desde lugares más académicos	La investigación debe ser entendida como el lugar desde el cual se produce conocimiento en el campo disciplinar. Esta parte de la formación profesional empieza en las maestrías y se consolida en los doctorados, desde donde se construye la comunidad científica de educadores matemáticos en el país. 99	Explicita que la investigación es del investigador, el maestro es maestro.
	Explicita diferencia entre investigador y maestro	“(…) no se trata de que un maestro no pueda realizar investigaciones, se trata de que mientras se dedique a realizar la investigación, su rol es el de investigador y no el de maestro. En síntesis, un maestro puede ser investigador, lo que no puede es ser ambas cosas a la vez. 99	

Lineamientos curriculares en ciencias naturales y Edu.Ambiental, 1998, MEN

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Didáctica, maestro, estudiante	La didáctica es construida por el contexto del estudiante en relación con el maestro	"La didáctica cubre también la reflexión sobre todos los aspectos de las relaciones del maestro con sus estudiantes en un contexto determinado, dando como resultado la construcción de uno o varios métodos didácticos que pueden ser utilizados por otros, no en forma ciega siguiendo indicaciones al pie de la letra, sino teniendo en cuenta todos los elementos presentes en el escenario educativo: maestro, compañeros, alumnos, tiempos de aprendizaje, ambiente, fines y objetivos, logros e indicadores, recursos, etc., todo en función del desarrollo integral humano". 41	EL maestro debe saber construir su plan de trabajo de manera conjunta con el estudiante, teniendo en cuenta su contexto, para poder potencializar su aprendizaje en aras del desarrollo integral del estudiante
Maestro- Enseñanza	El maestro es responsable de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.	"El educador o maestro es en definitiva la persona que tiene a cargo la enseñanza y como tal actúa como posibilitador de la transformación intelectual, afectiva y moral de los alumnos, y como mediador de toda información que conduce a la percepción del estudiante como individuo y de los estudiantes como grupo. 41	La relación maestro estudiante es indiscutiblemente directa en relación con su aprendizaje, el maestro es responsable de ejercer sobre ellos una transformación en todas las áreas, sin embargo, el maestro es descrito como el mediador y no como aquel que tiene el conocimiento.
Maestro, diálogo, participación.	El educador, debe promover el diálogo por medio de la participación	"El educador es la persona que se relaciona por medio del diálogo para permitir la participación espontánea y libre mediante la valoración de opiniones en desarrollo de la autonomía y en el empleo de alternativas pedagógicas adecuadas y basadas en la realidad". 41	La participación y la motivación, son cuestiones que deben ser proporcionadas por el maestro hacia el estudiante, sin que este pierda el poder dentro del aula de clase, debe orientar la conversación en el tema, para que no se fomente una cuestión de pareceres (competencia comunicativa)
Maestro - Formación	EL maestro se asume como aquel que tiene el conocimiento	"El maestro necesita de una sólida formación como profesional de la educación, una cultura general y una formación pedagógica y científica especializada". 41	El maestro es quien enseña al estudiante la cultura, es el puente entre una generación y otra, es por ello que su preparación debe estar de manera integral, no se asume pues, que sea el conceder de toda la verdad, pero debe por lo menos saber que ese es su papel

			como agente social.
Maestro- Calidad	Las mejoras profesionales del maestro con miras a la mejora del SERVICIO	"El maestro no debe estar solo en el cumplimiento de su quehacer educativo; la sociedad y el gobierno deben crear las condiciones necesarias que faciliten su formación y continuo perfeccionamiento profesional con miras a ofrecer un <u>servicio educativo de calidad</u> ". 42	Es importante destacar que la formación y el perfeccionamiento del maestro apuntan a que este sea visto como aquel que hace un servicio y no como aquel que tiene la responsabilidad de la formación de las nuevas generaciones, se asume, que el maestro al contar con unas facilidades, puede mejorar su perfil profesional pero ¿es esto realmente una garantía?
Maestro, comunidad, ejemplo	EL ejemplo y la reflexión del quehacer del maestro son la manera en la cual él puede formar a los estudiantes, en un trabajo conjunto.	"(...) el maestro debe ser uno de los líderes de la comunidad y como tal es formador y transmisor de valores. Como investigador pedagógico, es quien conoce el medio donde realiza su actividad formadora y es también quien en su actuar diario refleja el aprecio y respeto por la vida, el trato igualitario de los sexos, el amor, el cuidado y el manejo racional de la naturaleza y consolida los valores ciudadanos. Todo esto con el único propósito de formar integralmente al alumno para enfrentar con éxito la vida contemporánea fuertemente influenciada por el desarrollo científico y tecnológico, y la problemática socio-cultural y ambiental". 42	Es sabido que el maestro cumple con una labor social, es por ello que su responsabilidad no está solo en el aula de clases, sino fuera de la institución, es así como se pretende que el maestro salga de su "cueva" y empiece también a acentuarse con la realidad que lo rodea, para que de este modo sea un trabajo conjunto escuela-comunidad

<p>Maestro-estudiante</p>	<p>El maestro tiene una libertad dentro del aula de clases, pero esta relación es directa con el estudiante</p>	<p>"La libertad pedagógica del maestro se inscribe, entre otros, en los cuatro elementos fundamentales del proceso curricular que hemos identificado: el reconocimiento del papel de la escuela y la conceptualización acerca de la pedagogía, la didáctica y la enseñanza. Detrás de ellos se encuentra la calidad de la interacción maestro-estudiante. Una interacción de calidad exige respeto por el papel de los actores, autonomía de pensamiento, desacralización del conocimiento y de sus formas de construcción". 42</p>	<p>El maestro tiene la libertad de poder crear y ejecutar su saber de manera independiente, es así como también él puede pedagogizar su saber y hacer de manera más agradable la enseñanza y aprendizaje de un saber en específico. No obstante, existe una fuerte corriente que insta en romper con la tradicionalidad de la escuela, esto en sentido estricto genera temor en que el maestro pierda su poder</p>
<p>Maestro-ejemplo</p>	<p>El maestro es y ha sido un referente por su actuar</p>	<p>"(...) el maestro, <u>quíralo o no</u>, dado el rol que juega dentro de la comunidad educativa, con su actitud, su comportamiento y su modo de actuar está proyectando sus propios valores, los cuales son tenidos en cuenta (y muchas veces imitados) por sus alumnos y por otras personas de la comunidad, de ahí la importancia de los docentes como constructores y cohesionadores sociales." 43</p>	<p>Desde la historia podemos evidenciar que el maestro ha sido referente de la sociedad, es un actor que constantemente es cuestionado por su comportamiento, no es vano que se le responsabilice a él de sus acciones dentro y fuera del aula, pues es aquel que conecta a la sociedad con el conocimiento.</p>
<p>Maestro, pedagógico, social</p>	<p>quehacer labor EL maestro debe ser neutral en el trato con los estudiantes, dinamiza y reflexiona sobre su quehacer.</p>	<p>"(...) el docente es cada vez más consciente de que con su trabajo educativo de calidad está contribuyendo al desarrollo del país y por consiguiente, al mejoramiento de la calidad de vida; participa activamente en la elaboración, desarrollo y evaluación del programa de actividades educativas; se cuestiona en relación con el conocimiento y dominio de las disciplinas de su especialidad y su quehacer pedagógico; da tratamiento de igualdad de géneros a todos los alumnos para no abusar del uso del masculino que tiende a ignorar la presencia y capacidad femenina en cualquier actividad humana; involucra en su práctica educativa una acción comunicativa a través del lenguaje, que le permite al alumno construir sentido y significado en lo que</p>	<p>El maestro es tomado con aquel que permite y facilita el aprendizaje y que por medio de este el estudiante es capaz de afrontar la realidad y la sociedad que se le presenta a su alrededor, sin embargo, el valor del maestro en este caso es visto como un potencializador de la calidad y un contribuyente con la mejora y desarrollo del país.</p>

		aprende y para que aquél (el lenguaje) no sea obstáculo para la apropiación de los conceptos científicos. 42	
Docente-Formación	La formación del docente debe estar de manera tal, que permita solucionar y profundizar en todas las circunstancias que emerjan en su práctica	Las preguntas más importantes en la ciencia provienen de quienes conocen singularmente bien un determinado campo, de ahí la importancia de que el docente domine la materia a enseñar. 46	La formación de maestros, en las universidades debe estar en línea con los requerimientos del ministerio, es así como se puede problematizar la enseñanza de profesores que no tienen formación pedagógica, puesto que se limitan solamente a la instrucción de un saber específico. Por tanto, la formación del maestro debe ser integral.

Docente-Evaluación	La evaluación como medio de mejoramiento	Realizar autoevaluaciones periódicas: con frecuencia, tanto alumnos, como docentes y demás miembros comprometidos en el proceso educativo, deben hacer sus propias reflexiones y valoraciones acerca de los procesos vivenciados, logros alcanzados, dificultades, desempeños personales y de grupo, etc., con el fin de introducir las innovaciones requeridas. 58	La evaluación, en ocasiones es mal vista por parte de algunos maestros, dado a que se concibe como la forma de cuantificar el saber de un estudiante, no obstante, la evaluación en sentido estricto permite conocer las dificultades, que de cierto modo deben incitar al maestro a mejorar aquello que descubre por medio de la evaluación. En ese sentido, la autoevaluación debe ser crítica y neutral, debe partir del reconocimiento y la reflexión del docente y hacer un cambio
Docente evaluación	La evaluación como medio de mejoramiento	"(...) el docente debe ser consciente de que él es la pieza fundamental en el desarrollo del proceso pedagógico, puesto que a él le corresponde en gran parte la organización del aprendizaje. En su labor, la autoevaluación a través de la reflexión permanente sobre su práctica educativa adquiere gran importancia, puesto que permite identificar logros y deficiencias en sus ejecuciones profesionales "	Refiere a una constante autoevaluación de su profesión, en aras de mejorar la calidad.
Docente - investigación	La investigación como forma de reformar y mejorar la práctica docente	"Invitamos a los docentes a trabajar y a emprender investigaciones con el fin de mejorar su práctica docente y aumentar el número de alternativas viables". 65	La investigación dentro del aula es un mecanismo que puede ser utilizado para la reforma propia de cada docente, aquí el docente más que investigador, debe ser un observador de doble vía, en principio de su práctica y consecuentemente con el efecto que trae es práctica; es decir, el maestro debe ser un sujeto que pueda replantearse y reformar su práctica por medio de la observación, en un sentido investigativo de su propio quehacer

Lineamientos Curriculares, Constitución Política y Democracia, 1998, MEN.

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Docentes, reflexión, papel político	Relación docente, ética.	"Ojalá este documento se convierta en una ocasión para que los docentes y, en general, la comunidad educativa, reflexionen sobre el papel cultural, ético y político de los establecimientos educativos y sobre la forma como lo vienen cumpliendo" (5)	El docente debe reflexionar de como ha venido cumpliendo su papel cultural, político y ético dentro de los establecimientos educativos.
Docentes, ciudadanos, formar	relación docentes, ciudadanía	"Ojalá los docentes, a quienes dedicamos estos apuntes, encuentren en ellos sugerencias que los lleven a imaginar y desarrollar nuevas formas y nuevos contenidos para hacer de los colombianos mejores ciudadanos, capaces de construir el país que merecen". (7)	Se espera que los docentes formen mejores ciudadanos, capaces de construir un mejor país.
Docente, estudiantes, currículo	Relación maestro, currículo	"Nada ni nadie podrán reemplazar la imaginación y creatividad de los maestros y maestras en el trabajo cuidadoso de pensar y construir los currículos que más convengan a sus condiciones particulares y a las características de sus estudiantes" (27)	Nadie podrá reemplazar al maestro en la construcción del currículo pensado para sus estudiantes.
Profesor, estudiantes, proceso educativo	El maestro está en la misma línea con el estudiante frente a la construcción de su autonomía	"Partimos del supuesto de que el proceso educativo es, ante todo, un espacio de comunicación e interacción en el que tanto profesores como estudiantes, en un trayecto de mutuos descubrimientos y de permanentes invenciones, van creciendo en autonomía y libertad"	El proceso educativo es una interacción entre los profesores y los estudiantes donde van creciendo en autonomía y libertad. El maestro se construye al mismo tiempo que sus estudiantes.

LINEAMIENTOS DE LENGUA CASTELLANA, 1998, MEN.

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Docente, Estudiante, prácticas educativas, evaluativos	el docente y el estudiante se ponen en juego frente a los actos evaluativos	"El estudiante, el docente y demás miembros de la comunidad, son entendidos como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que juegan un papel fundamental en la definición de las prácticas educativas, y que se ponen en juego en los actos evaluativos". (14)	El docente y el estudiante son sujetos activos frente a las prácticas educativas y que se ponen en juego en los actos evaluativos
Docente, estudiante, escuela	El docente debe tener claro su papel y quehacer escolar	"es esperable un control detallado del quehacer escolar y la asignación de roles y funciones claras a los diferentes componentes del sistema educativo. En este planteamiento, los docentes saben qué deben hacer, en qué tiempo y con qué recursos, lo mismo que las formas como deben evaluar, todo esto se define de manera externa a la escuela y antes de iniciar las labores con sus estudiantes". (14)	El docente debe saber que hacer, los recursos, el tiempo y la manera de evaluar a sus estudiantes antes de iniciar las labores.
Docente, estudiante, cultura, interacción	Interacción del docente, saberes y estudiantes	"La noción de mediación ha venido trabajándose a profundidad sobre todo raíz de los desarrollos de la psicología socio-cultural de Vygotsky. Es necesario resaltar la función que cumple el docente como <u>par cualificado en las prácticas de mediación y de interacción simbólica</u> . Es el docente un recontextualizador de la cultura en las aulas. Es él quien, en discusión con los demás docentes y en conjunto con sus estudiantes, selecciona qué objetos culturales, qué teorías, qué valoraciones, qué discursos, se introducen como aspectos a ser reconstruidos a través de las interacciones estudiantes/docentes/saberes". (15)	El docente por medio de la interacción con sus estudiantes y demás docentes, debe re contextualizar la cultura en las aulas
Docente, estudiante, curricular	la tarea del docente frente al currículo	"Si bien es cierto que el docente debe asumir la tarea de pensar y organizar una propuesta curricular, es igualmente importante asumir una actitud crítica y reflexiva permanentes frente a las propuestas	El docente no solo tiene la tarea de pensar y organizar el currículo sino también asumir una actitud crítica y reflexiva frente a la propuesta

		curriculares que circulan en el medio pedagógico y que se ponen en marcha en la institución". (16)	
Docente, cultura	relación Docente y cultura	"(...) el docente lo entendemos, en este sentido, como alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural. "(18)	El docente esta visto como un mediador social y cultural
Docente, estudiante, escuela, significativos	desarrollador del currículo por procesos	"Para este tipo de docente, la intervención de un estudiante en el aula, el rumbo que toma la sesión de clase, el tipo de Ministerio de Educación Nacional interacción entre pares, las formas de organización del conocimiento, los elementos afectivos o las relaciones de la escuela con el entorno, son todos elementos significativos." (19)	Para los docentes la intervención con sus estudiantes ,sus pares y el entorno con la escuela son todos elementos significativos
Docente, currículo	Docente ejecutor frente al Docente que desarrolla el currículo	"La posición del docente ejecutor es, por ser pasiva, muy cómoda. No asume grandes riesgos, por tanto, no toma grandes decisiones. En contraposición a esto, el docente que desarrolla un currículo por procesos, dado que está poniendo en juego sus concepciones, sus ideas, sus puntos de vista sobre las acciones educativas, está en riesgo constante y los señalamientos respecto a las fallas en los procesos, en caso de que se den, recaerán sobre él. El docente que está en actitud de comprensión permanente entiende el currículo como una puesta en escena de lo que lo constituye como persona y como profesional, de los saberes, competencias y limitaciones que soportan sus prácticas." (19)	Se muestra las dos caras del docente frente al currículo, aquel docente ejecutor que no asume riesgos ni decisiones, y aquel docente que desarrolla el currículo por procesos que se encuentra en riesgo contante respecto a las fallas en los procesos
Docente, estudiante, cultura, interacción	Docente puente cultural	"En fin, entendemos al docente como un par cualificado cuya función es ser mediador cultural, es decir, su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes". (19)	El docente es visto como un puente cultural entre los saberes de los estudiantes y los universales

Docente, estudiante, dictadura	El docente y el estudiante debe construir en el aula la cultura de la argumentación	"No se trata por tanto de reemplazar "la dictadura" de los docentes por la "dictadura" de los estudiantes: de lo que se trata es de construir en el aula la cultura de la argumentación, de la negociación que pueda garantizar la significatividad de los procesos educativos". (22)	Para poder garantizar la significación de los procesos educativos se debe construir en el aula, la cultura de la argumentación.
Docente, curricular, competencias	Relación docente, competencias	"Comprender el sentido de las competencias permite al docente tomar una posición clara frente a la pedagogía del lenguaje, independientemente del modelo de organización curricular que se defina dentro del Proyecto Educativo Institucional." (29)	El docente debe comprender el sentido de las competencias independientemente del modelo curricular
Docente, lengua materna, indígenas, castellano	Dificultades en los docentes frente a la enseñanza de la lengua materna	"Debido a la falta de formación de formadores para la enseñanza de la lector-escritura en lengua materna y el castellano como segunda lengua, los docentes tienen serias dificultades y continúan priorizando el uso del castellano en el aula, de tal forma que el estudiante indígena a medida que avanza en los niveles y grados de estudio, abandona paulatinamente el uso de la lengua materna y se convierte así en monolingüe castellano-hablante" (59)	El docente tiene dificultades frente a la enseñanza de lectoescritura materna y el castellano como segunda lengua, lo que genera que los indígenas terminen abandonando la lengua materna
Docente, investigación, evaluación	relación docente e investigación	"Si la evaluación no se convierte en un camino de investigación y de formación docente, puede reducirse a un elemento aislado, carente de sentido dentro del proceso educativo macro. Hablamos de investigación en el sentido de la investigación significativa para la práctica docente real, no de la "gran" investigación que pretende aclarar o solucionar en forma absoluta los "grandes" problemas. Investigación como momento de reflexión que busca cualificar las prácticas, las estrategias, los instrumentos, las concepciones". (68)	La evaluación debe ser camino de la investigación y la formación docente, con el fin de reflexionar la cualificación de las prácticas.
Docente, estudiante, planeación	Relación docente, estudiante	"es esperable que se realice una planeación conjunta entre docentes y estudiantes." (69)	El estudiante y el docente deben hacer una planeación conjunta

Docente, evaluación, educación	Docente relación evaluación	"El docente debe contar con una visión integral sobre la educación y sobre la función de la evaluación. De esta manera, la información que arroja el acto evaluativo le permite reflexionar sobre la forma como se están desarrollando los procesos, con el fin de realizar reorientaciones o cambios radicales". (69)	El docente debe tener una visión integral sobre la educación y la evaluación con el fin de realizar reorientaciones o cambios radicales
Docente, estudiante, evaluación	el docente y el estudiante deben tener un proceso de evaluación integral	"Tanto para el docente como para el estudiante, la evaluación, como proceso integral, debe ser sistemática y continua. En este proceso, el seguimiento juega un papel central". (69)	La evaluación debe ser un proceso integral tanto para el docente como para el estudiante
Docente, evaluación	relación docente, acto evaluativo	"Por parte del docente, el seguimiento consiste en la sistematización de la información que arroja el acto evaluativo: archivos de pruebas, de trabajos escritos, de entrevistas." (70)	El docente debe realizar la sistematización de la información que arroja el acto evaluativo.
Maestros, jóvenes, investigación	Sensibilizar al maestro frente a la investigación	"Sensibilizar a los maestros y a los jóvenes hacia actitudes investigativas, no es un imposible; es, al contrario, lo que debe constituir la dinámica de las interacciones en el contexto escolar" (13)	El maestro y los jóvenes deben sensibilizarse frente a la investigación esto es una interacción en el contexto escolar
Maestro, alumnos, rol	Maestro rol diferente al del alumno	"La planificación conjunta, si bien no elimina la asimetría en las relaciones maestro-alumnos –a pesar de todo el maestro tiene un rol distinto al de los alumnos– sí la limita". (22)	El maestro frente a los alumnos tiene un rol distinto, más allá de las relaciones asimétricas
Maestro, autonomía, investigativo	La autonomía del maestro debe estar encaminada a la investigación	"En el marco de la autonomía del maestro es el proyecto de aula lo que ha de constituir el horizonte de su quehacer; el proyecto, ojalá de carácter investigativo y no de carácter meramente programático, ha de tener una fundamentación y una propuesta." (52)	En la autonomía del maestro en el proyecto de aula se espera que su proyecto este determinado por un carácter investigativo y no solo programático.
Maestro, estudiante, innovador	Maestro innovador frente a la lectura	"Un maestro innovador no intimida con el examen para que el estudiante lea, seduce y persuade con los comentarios críticos a las obras, provoca e interroga: se asume pues, sin proponérselo, como un crítico literario". (57)	El maestro debe ser innovador frente al estudiante para que lea, seduce, persuade como un crítico literario

Maestro, prácticas tradicionales, expertos	cuestionar las prácticas tradicionales	"Esto significa poner en cuestión las prácticas tradicionales de capacitación de maestros que transmitían un conocimiento preestablecido y descontextualizado, impartido por expertos". (76)	se debe cuestionar las practicas tradiciones del maestro donde transmitían un conocimiento preestablecido
Maestros, alumnos, dialogo	Dialogo entre el maestro y los alumnos frente a un texto	"Colectivamente, y a través de un diálogo, maestros y alumnos van determinando las reglas, los parámetros, las propiedades que deben orientar la producción de un texto y que más tarde les van a ayudar a valorar y mejorar las producciones" (80)	el maestro y los alumnos por medio del diálogo determinan las reglas y parámetros para la producción de un texto

**LINEAMIENTOS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA, 2000,
MEN**

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Docente - economía, PEI	Los docentes en las instituciones, en relación con la educación artística son escasa.	"Las experiencias de PEI orientados a la formación artística, se han logrado en medio de enormes dificultades y en algunos casos están a las puertas del cierre, pues <u>no existen posibilidades de acceso a recursos locales para desarrollar proyectos orientados a vincular docentes especializados para mejorar la calidad de la formación</u> ". (23)	
Docente y su profesionalización	El valor que debe darse al docente que en realidad quiere hacerlo.	"La educación artística no se debe dejar en manos de personas sin preparación ni tradición, ni de gentes de "buena voluntad" que se presentan como docentes para llenar un vacío en el currículo, pues es grande el daño que se puede causar a mentalidades ingenuas y es mejor, en ese caso, dejar a los alumnos que exploren el mundo de las artes por sus propios instintos" (23)	Es enfático que la formación de los estudiantes debe estar dada por personas que realmente estén en capacidad de hacerlo, pues, pueden conllevar a que las formación se vea trocada en el mundo de las artes.
Docente - Currículo	El docente está en relación de los estudiantes y la importancia que se le da a este desde su proyecto de vida en el mundo del arte.	"Un hecho que favorece la inclusión de la Educación Artística en el currículo es que todos los docentes conozcan el papel que ella cumple en la adquisición de las bases del proyecto de vida de los estudiantes". (44)	El arte es una de las asignaturas en la escuela que es concebida como <i>relleno</i> , sin embargo, la importancia de esta asignatura es dada desde los mismos maestros en la pedagogización y dinamización que esta tiene dentro de la escuela, su relación el mundo sensible.
Docente y su formación	El docente debe formarse de mejor manera en las instituciones de educación.	"El sistema de formación de docentes aún no se ha orientado hacia el desarrollo integral y conserva mucho de la formación basada en el aprendizaje de técnicas propias de las artes". 44	
Docente -Formación	Comparación de asignaturas, relación con las de arte	La razón para tomar unas asignaturas como punto de partida es que la mayoría de los docentes se han formado y han estado ubicados en ese enfoque. 44	Existe una tensión con relación a los maestros de arte con la de las otras asignaturas, puesto que no se les da el mismo valor, y en ocasiones cualquiera puede suplir su lugar.

Docente - Práctica	El mejoramiento constante del maestro con relación a su quehacer	Debe verter sus hallazgos sobre su propia práctica a partir de cosas conocidas por los mismos niños y niñas, hacia el mejoramiento progresivo de la calidad de su ejercicio docente y de la producción musical de sus alumnos. 69	El maestro debe ser vigilante es su práctica e interactuar con los estudiantes sobre lo que saben y lo que están por aprender, esto leído en términos de calidad.
Docente - Evaluación	La evaluación debe ser cualitativa	El docente analiza, en primera instancia, el proceso dinámico efectuado por el alumno desde su llegada al salón de clase hasta la salida de éste; los logros no son de orden cuantitativo ni tampoco pueden ser medidos con la objetividad mecánica de un método científico. 77	La rigurosidad de la evaluación debe ser de orden cualitativo, en cuestión de poder hallar y fortalecer aquellas potencialidades que el maestro por medio de la observación puede encontrar en el estudiante.
Docente - investigación	El sentido de la investigación va encaminada hacia la recuperación de lo sensible.	A los maestros nos urge abordar las competencias para el teatro como tema de investigación en el aula y desde la cotidianidad, para que la formación de docentes abra camino a una pedagogía que se oriente hacia la experimentación permanente de maneras de recuperar y articular la sensibilidad como patrimonio vital de nuestra patria 78	Los maestros expresan que lo sensible se ha perdido y debe ser recuperada, en este caso por medio de la investigación en el teatro, como medio que realza la cotidianidad, en sentido estricto esta es una técnica que puede lograr a descubrir y potencializar actitudes de los estudiantes
Docente-Familia	La familia ha perdido responsabilidad en la formación de los estudiantes	Los maestros manifiestan preocupación porque falta coordinación entre el ambiente educativo y el familiar. Son escasos los intentos de diálogo real en las reuniones de padres de familia y raras veces las observaciones son conjuntas y continuadas a los estudiantes. 17	Este tema es de un orden general, no sólo en el de las artes, pues la comunidad educativa tiene un fuerte interés en fortalecer el lazo Familia, escuela, estudiante. Pero en la actualidad, la responsabilidad de la formación de los estudiantes está directamente situada en la escuela.

<p>Docente, estudiante, familia, comportamiento.</p>	<p>El tratamiento de los alumnos que son causantes de indisciplina.</p>	<p>Muy pocas veces, los maestros acuerdan con los padres modos de tratar a los "alumnos problema" con el propósito de superar dificultades; por el contrario, el castigo impuesto refuerza comportamientos inadecuados, y el alumno o alumna se resiente por la "complicidad" entre padres y maestros. 18</p>	<p>La formación inicial viene de casa, las diversas situaciones que se presentan en el aula de clase con determinados estudiantes debe ser manejada de la mejor manera, pues no podemos etiquetar al estudiante por su actitud, que esta siempre es reflejo de algo que pasa, es por ello que se debe seguir con una línea de atención para poder determinar qué pasa con el estudiante. Para ello, es necesario que la institución y en este caso el docente conozcan los pasos a seguir y la forma de cómo manejar este tipo de situaciones, pues hay docentes que simplemente <i>"no saben qué hacer"</i>.</p>
<p>Maestro-alumno</p>	<p>La relación entre el maestro y el estudiante debe ser interactiva</p>	<p>Cual sería una propuesta metodológica adecuada a las necesidades educativas y de desarrollo cultural en este país, a la que se le pueda hacer seguimiento y evaluación, que nos oriente hacia una relación vital maestro-alumno, que se concrete permanentemente en una acción lúdica y creativa hacia el conocimiento, hacia la acción y hacia la producción, dándole una verdadera dimensión cultural a nuestro trabajo, sea cual fuere el área curricular. 28</p>	<p>Existe una preocupación bastante acentuada entre los maestros de arte, dado a que sienten que el arte es una de las áreas con menos importancia en el espacio educativo. Es por ello, que se cuestionan por saber cuál es la mejor forma de estrechar la relación maestro-alumno y con ella fortalecer el desarrollo y la creatividad-</p>

<p>Maestro-alumno</p>	<p>El ambiente dentro del aula debe ser adecuado para el aprendizaje y proporcionado por el maestro.</p>	<p>Es indispensable que los maestros en el aula, propiciemos climas de confianza que den seguridad para detectar las debilidades, aunque esto parezca paradójico. Y por esto el juego se constituye en herramienta para crear ambientes de libertad, eliminar la sensación de sentirse bajo la lupa de maestros y compañeros y la posibilidad del escarnio público. Cuando dejamos asomar nuestra vulnerabilidad es cuando más humanos y solidarios nos sentimos 30</p>	<p>Dentro de los procesos de educación es importante tener espacios adecuados para el aprendizaje de los estudiantes, además que se debe tener un ambiente educativo propicio para el estudiante. Esta intencionalidad de generar un buen ambiente escolar, hace que el maestro también reflexione sobre su quehacer, observe y modifique patrones de conducta, siendo más humano con el estudiante y no como se piensa de aquel maestro verdugo</p>
<p>Maestro, institución educativa, disciplina</p>	<p>La disciplina y el control del comportamiento son indicadores medibles por los maestros.</p>	<p>A veces el maestro y el tipo de organización escolar le exigen al alumno rigidez y quietud, impidiendo así que a los sentidos y a las vivencias se les reconozca plenamente su papel en el proceso de enseñar y aprender. 32</p> <p>Los sentidos, las vivencias la apertura a la emoción partiendo del conocimiento del entorno, despiertan y mantienen la disciplina, la sistematicidad, para obtener resultados específicos o también para adoptar actitudes y comportamientos espontáneos que constituyen la base de la expresión creativa. Los procesos reales que conducen a pensar suponen la intervención integral de las facultades intelectuales y sensitivas de maestros y alumnos. 33</p>	<p>El control del cuerpo y la cuantificación del comportamiento son estrategias que se impusieron en la escuela desde diversas maneras, como el castigo, las notas y los llamados de atención. Pero sin embargo, hay que determinar hasta qué punto se puede inferir en tal modificación; en este caso los lineamientos en arte, por su esencia proponen que el estudiante sea libre y autónomo para que así pueda crear, no obstante, el arte es no se aprende sino por medio de la disciplina, a lo que se refiere aquí es que la escuela permita a los estudiantes romper con esquemas establecidos de comportamiento y se pueda pensar de manera libre, crear espontáneamente.</p>

Maestro orientador	El maestro como orientador y negociador de las actividades y la evaluación	El maestro es el <u>orientador</u> de las actividades para desarrollar los procesos curriculares. Pero, es en espacios de <u>negociación</u> como los de la evaluación en donde los y las alumnas tienen la claridad suficiente para analizar los compromisos que demanda la ejecución de estas actividades 43	El maestro evidentemente es quien debe mantener una postura de autoridad dentro del aula de clase y con el estudiante, sin embargo al poner al maestro en una situación de negociante, lo minimiza y lo pone en nivel del estudiante
Maestro en el aula	el maestro puesto como una agente que debe estar a nivel de cada generación	Por su parte el maestro se constituye en <u>animador</u> de la creatividad complementando la expresión de niños y niñas con sus conocimientos. <u>Ha de jugar a ser niño para los niños, joven para los jóvenes, o adulto para los adultos</u> , ha de dar lo mejor de sí mismo, y permitir que aquellos que están con él interactúen configurando sus propios sentidos de la realidad 50	El maestro es una figura que representa el saber, la autoridad y en sentido estricto es el adulto dentro del salón de clases, a lo anterior, el maestro no podría jugar a ese papel de ser igual que los estudiantes, pues pierde su nivel como educador, el maestro es el maestro y debe dentro de su quehacer pedagógico ser muy hábil para lograr el alcance de todos, pero no bajar a ser como ellos.
Maestro- sociedad	EL maestro como puente de la cultura	Es en las manos del maestro donde está la posibilidad de integrar los materiales patrimoniales y culturales del medio a la escuela, a la vida familiar y a la vida cultural comunitaria. 62	El maestro es aquel que tiene la cultura, presenta la realidad y hace una articulación de todo ello a la escuela, en consecuencia, la responsabilidad que este tiene como agente social es inmensa, pues de él depende la comprensión de la realidad.

LINEAMIENTOS DE IDIOMAS EXTRANJEROS, 2000, MEN.

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Maestro - institución	El maestro debe hacer una relación entre lo que quiere el plantel educativo, su saber y los lineamientos.	" Los Lineamientos de procesos curriculares en idiomas extranjeros son orientaciones pedagógicas para que los docentes del área se apropien de los elementos conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía para guiar los procesos, para atender las necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional, (PEI) 1	EL maestro debe estar atento a las necesidades de la institución y de ese modo poder planear sus actividades dentro del aula de clase, respondiendo a su criterio y la de la institución
Maestro - Evaluación	La evaluación como forma de mejoramiento	"La evaluación de aula ayuda a cada docente en la institución a obtener retroalimentación útil sobre el qué, sobre el cómo, sobre el cuánto, y con cuánto éxito sus estudiantes están aprendiendo. El cuerpo de maestros puede así usar esta información para reenfocar su enseñanza para hacer que los estudiantes hagan su aprendizaje más eficiente y más efectivo." 21	La evaluación como estrategia para el mejoramiento del quehacer del maestro, reconociendo las debilidades y fortalezas del grupo acentuándose en la mejora continua
Calidad educativa-producción	No se habla en términos de enseñanza y aprendizajes, sino de eficiencia y calidad	"Las instituciones educativas a través de los docentes y los estudiantes, comparten una meta fundamental: producir la más alta y posible calidad de aprendizaje y formación. En otras palabras, hacer que los estudiantes aprendan más efectiva y eficientemente de lo que ellos podrían hacer por sí mismos." 21	La calidad, la eficiencia y la eficacia rodean el quehacer del maestro, perdiendo el rumbo formativo de los estudiantes, aquí la escuela es la empresa, el estudiante el cliente y el maestro el obrero trabajador que se mide en resultados, entre más eficiente es mejor el maestro-
Maestro-evaluación	La evaluación como mejoramiento de la calidad del maestro	A través del proceso de la evaluación, los docentes se hacen más competentes en la comprensión y en la promoción del aprendizaje, y su habilidad en la ayuda a los estudiantes hace que el aprendizaje alcanzado por ellos mismos, llegue a ser más efectivo, auto - evaluado, y que finalmente sean aprendices auto - dirigidos. 22	La evaluación como estrategia para el mejoramiento del quehacer del maestro, reconociendo las debilidades y fortalezas del grupo acentuándose en la mejora continua

<p>Maestro, formación, evaluación</p>	<p>La evaluación, el maestro y su formación deben estar alineados</p>	<p>Los cambios educativos generados en el país y que a su vez impulsan nuevas perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, han suscitado la necesidad de <u>explorar nuevos procedimientos de evaluación</u>. Estas nuevas tendencias <u>exigen más que nunca una gran preparación por parte de los maestros, puesto que deben articular los logros esperados con los procesos de aprendizaje, los contenidos del área y las prácticas evaluativas</u>. 26</p>	<p>Los cambios educativos implican con la ruptura de la tradicionalidad de la escuela en ciertos aspectos, la formación del maestro, las prácticas evaluativas deben dar cuenta de la formación del estudiante</p>
<p>Maestro, currículo</p>	<p>La educación globalizada en miras de la mejora de la calidad educativa</p>	<p>¿Desde el área, en qué esperamos que los estudiantes sean competentes?; en ese mismo sentido, ¿qué tan competente debe ser el docente como facilitador de procesos y como intérprete de indicadores de logro? Estas dos caras de la misma moneda currículo y evaluación, en el momento del diseño curricular han remitido a los docentes a los objetivos de la Ley, a los objetivos del PEI, a los indicadores de logros, a la consulta y trabajo en equipo y, como dijimos antes, a la reflexión sobre su propia práctica, y a la discusión abierta en foros, seminarios - talleres y congresos a nivel local, regional, nacional e internacional. 27</p>	<p>La articulación de los maestros con diferentes escenarios permiten que se haga una interlocución para conocer las diferentes modalidades de la enseñanza de la lengua extranjera, no obstante, la evaluación debe estar aterrizada a la realidad de cada contexto.</p>
<p>Maestro mediador</p>	<p>la mediación no implica la enseñanza</p>	<p>Al docente como el "mediador" que tiene responsabilidad de brindar las condiciones más favorables para suscitar, planear, orientar, mantener y evaluar los aprendizajes. 38</p>	<p>El maestro ha de condicionar el espacio en el cual el estudiante puede aprender la lengua extranjera, pero su acción como mediador no implica que este enseñe</p>
<p>Docente - competencias</p>	<p>las competencias como indicadores de logros y del aprendizaje</p>	<p><u>Las competencias se evidencian en desempeños y es aquí í precisamente donde los indicadores de logros tienen lugar y le permiten al docente inferir información sobre el estado de desarrollo de los procesos y la madurez de las competencias, contrastar estos desempeños frente a los logros esperados y establecer así en qué niveles de logro se encuentran</u>. 39</p>	

Docente - alumnos	la linealidad del maestro con el estudiante se convierte en una enseñanza lineal	En los procesos de interacción docentes - alumnos-saberes emergen del consenso concepciones, enfoques, competencias, habilidades, criterios de evaluación e intereses que confluyen en un modelo flexible y participativo. 42	EL maestro determina con el estudiante el currículo.
Docente - Reflexibilidad pedagógica	EL maestro debe reflexionar sobre su quehacer	Actitud de reflexión sobre la práctica docente. 44	En aras de una mejor formación de los estudiantes, el maestro debe permitirse modificar sus patrones de enseñanza, actualizándose cada vez, para que la educación no sea algo monótono.
Docente como orientador	El maestro orienta el aprendizaje del estudiante	Como se dijo anteriormente, el maestro asume un papel de orientador, usando estrategias que permitan al estudiante el descubrimiento de sus propios medios y estilos de aprendizaje. 15	El maestro orienta el aprendizaje de los estudiantes, sería en este sentido que lo convoque a la investigación y el aprendizaje autónomo

LINEAMIENTOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, 2000, MEN.

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Maestro-comportamiento e higiene	El maestro como verificador de la higiene y salud; además de la postura	Los maestros deben habituar a sus <u>discípulos</u> a que guarden posición natural y correcta durante las lecciones. Después de éstas es necesario que los niños ejecuten algunos ejercicios gimnásticos; flexiones y extensiones de las piernas, de los brazos, de la cabeza, del tronco. <u>La corrección del vestido y un aseo riguroso son obligatorios para todos los niños, Cada dos semanas se destinar a medio día a paseo higiénico y recreativo" 9</u>	En la historia de la escuela, esta emerge para los pobres, según lo sitúa el profesor Alberto Martínez en su texto "verdades y mentiras sobre la escuela" en donde se genera la noción de pobreza, es así como las escuelas en principio cumplen una función de salud pública, es entonces, desde la escuela donde se empiezan a instaurar unos principios de cuidado. Lo anterior, permite evidenciar cómo esta práctica de la escuela aún se mantiene y se continúa promulgando el aseo, la higiene con la revisión periódica. Ahora bien, la posición y condicionamiento del cuerpo permite conocer cómo debería mantenerse el estudiante y debe mantenerse durante las lecciones, esto también es visible desde las técnicas de control expuestas por Foucault, en la tecnificación del cuerpo, expresa por Martínez en "Verdades y Mentiras sobre la escuela"
Maestro- Formación	La formación del maestro en Edu. Física debe ser pedagógica	El maestro de educación física, por las características planteadas para el área, debe tener una sólida formación pedagógica y didáctica, que por su complejidad y transformación permanente demanda su estudio y reflexión de acuerdo con los problemas que se presenten en su práctica pedagógica 69	La integralidad en la formación del maestro de Edu. Física, corresponde a la reflexión e importancia de su quehacer, es quien debe en la escuela asumir el trabajo como formador del cuerpo y la salud de los estudiantes, la tecnificación del

			cuerpo corresponde a la forma en cómo el estudiante, en adelante podrá manejar su cuerpo de manera social.
		La perspectiva planteada por los lineamientos curriculares de educación física exige la formación de maestros con las competencias anotadas, esto es, maestros para afrontar los procesos de construcción de una educación física que propicie la formación de un nuevo hombre y una nueva sociedad. 70	
Maestro, disciplina	El maestro de educación física como promotor de disciplina	Promover la cualificación de los docentes como gestores y constructores de cambios educativos; impulsar la adquisición de nuevas competencias disciplinares, éticas, políticas pedagógicas y consolidar las comunidades académicas del área. 17	Los maestros de educación física, deben estar cualificados para afrontar, formar y solucionar todos los nuevos retos que se presenten dentro de la institución, no obstante, la articulación de la educación física con las demás áreas del saber, permite entre ver cómo la tecnificación del cuerpo y la disciplina emergen con el fin de que los estudiantes adopten posturas.
Maestro - observador	El maestro tendrá que estar atento a todas las modificaciones fisiológicas normales y anómalas de los estudiantes.	Los docentes y en general los adultos deben estar atentos a los cambios fisiológicos que se presentan en los y las jóvenes para comprenderlos y orientarlos de tal manera que puedan asumirlos sin mayores dificultades. 34	Es importante destacar que ante estas eventualidades de cambios fisiológicos se dé un acompañamiento integral, que se les enseñe a los estudiantes que estas modificaciones son comunes, inferimos aquí en que este proceso debe ser acompañado por diferentes áreas, complementarse con la orientación, pues es preciso que la labor de la educación física, es enseñar sobre el cuerpo y sus modificaciones, no solamente sobre las reglas de los deportes o correr en la cancha.

Maestro-Evaluación	La evaluación debe someterse a ser usada como medio en donde el maestro pueda modificar y ajustar su quehacer	La evaluación asumida como investigación puede constituirse en una práctica académica de los profesores útil para la transformación del currículo y la cualificación de los docentes. 51	La evaluación como estrategia investigativa del docente, en donde esta le permite la acomodación del currículo
Maestro Currículo	El maestro debe acomodar y diseñar su currículo condicionado al contexto	El profesor debe diseñar el currículo necesario a su marco cultural e institucional con lo cual se supere la centralización y la dependencia y se abra espacio a la innovación y la diversidad. 5	El maestro debe situarse en la realidad institutiva y diseñar su currículo de manera que sea apta para los estudiantes, ya que este tiene la libertad y autonomía de crearlo

**TEMATIZACIÓN DE CÁTEDRA ESTUDIOS
AFROCOLOMBIANOS, 2001, MEN**

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Docente, Alumnos, sociedad.	El docente es descrito como dinamizador y lazo entre las comunidades y la educación	"El papel del docente es fundamental, en tanto se constituye en el principal dinamizador de este proceso que debe construirse paso a paso, día a día, con las vivencias y la comunicación con los alumnos, padres de familia y comunidad" (2)	El docente es un agente social que siempre ha sido fundamental en la sociedad, a él se la adjudica la responsabilidad de formar a la sociedad, estando en permanente comunicación con todos los directamente implicados
Docente, Currículo	El docente es el agente encargado de llevar a cabo los lineamientos propuestos	"El éxito de esta propuesta educativa y cultural depende en gran parte de la motivación y participación de los docentes cuyo papel es fundamental en la validación, recreación y desarrollo de estos lineamientos". (3)	Los lineamientos son propuestos en medida de que los maestros pueda llevar a cabo los programas planteados allí, es enfático en la multiculturalidad y como él debe asumir esta parte de la inclusión.
Docente en relación con la evaluación	Es necesario siempre evaluar al docente y los procesos	"Plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación".(4)	En la actualidad el tema de la etnoeducación ha tomado fuerza, más sin embargo, la formación de los docentes en esta área es bastante deficiente, por tanto, se hace necesario que las instituciones de formación de maestros sean más atentos
Docente - Metodología	El maestro carece de formación metodológica	"Las carencias en la formación de los docentes en el tema de la metodología transversal, entre otras". (24)	
Formación de los docentes en etnoeducación	El docente debe estar en una constante formativa y el Estado debe garantizarlo.	"La formación de los docentes en los temas de la etnoeducación, la cátedra y la investigación, enlaza varias modalidades según prioridades y necesidades en un proceso simultáneo: Formación Permanente, Pregrados y Postgrados". (26)	

Maestro - Pedagogía	El maestro en relación con la pedagogía.	"La pedagogía como saber fundante del maestro". (26)	Al maestro constantemente se le relaciona con multiplicidad de áreas y de conocimientos, pero en la actualidad la normativa ha corrompido la labor del docente, permitiendo que a este se le sumen otras profesiones. No obstante, la relación directa del maestro es la pedagogía, en términos de Zuluaga "la pedagogía es la que fundamenta al maestro" es la que lo hace ser.
Docente, Acreditación, Conocimiento.	El maestro es descrito como aquel que debe demostrar su saber ante el Estado.	"el docente debe acreditarse por su saber ante el Estado y la sociedad civil en el logro del reconocimiento de un estatus intelectual y social , por lo menos equiparable al ejercicio de cualquier otra profesión. El docente debe tratar de estar siempre al día en el conocimiento de frontera que le compete con la filosofía de las pedagogías que propenden por los autoaprendizajes". (26)	Los licenciados no poseen tarjeta de profesional, como ordinariamente se acredita la profesionalización de cualquier otro. En este caso, es el Estado, quien directamente debe reconocer la profesionalidad del nuevo maestro, sin embargo, la docencia se ha visto permeada por otras profesiones, que en cuestión abren grandes debates sobre este punto ¿cuál es el equiparamiento entre profesiones?
Formación de los docentes en etnoeducación		"La formación en etnoeducación y en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos debe ofrecerse en todos los programas de formación de docentes independientemente de su campo de desempeño" (27)	Énfasis en la formación de los licenciados en Etnoeducación
Docente - Formación	El docente debe estar preparado para la asignación que le sea correspondida	"Se necesita un docente que, ante cualquier evento de cambio de región, pueda en el menor tiempo prepararse para una nueva experiencia pedagógica porque su formación básica se lo permite" (27)	La formación de los docentes debe estar completa en aspectos como la multiculturalidad y las diferentes poblaciones a las que se enfrenta el país, por ello se considera una reforma en las instituciones de formación de docentes.

<p>Maestro con la implementación de los temas de afrocolombianidad</p>	<p>El maestro es quien debe pedagogizar los contenidos afrocolombianos y enseñarlos.</p>	<p>"El ejercicio de inserción de contenidos temáticos afrocolombianos por áreas y niveles educativos lo deben hacer los propios maestros, considerando las realidades particulares regionales y de las instituciones escolares. Pero deben hacerlo con el convencimiento de que no se trata simplemente de ampliar el horizonte de las disciplinas en las estructuras tradicionales de sus enseñanzas" (24)</p> <p>"(...)los maestros siempre tendrán las posibilidades de proponer y desarrollar sus propios métodos y enfoques" (25)</p>	<p>La implementación de los contenidos afrocolombianos en los espacios educativos debe estar desde el reconocimiento histórico y los avances que esta población ha hecho en la sociedad colombiana, el reconocimiento de esta población da cuenta de la multiculturalidad que posee el país.</p>
<p>Me parece más como un requerimiento</p>		<p>"considerando la composición étnica y cultural heterogénea de la población escolar en el país, todo docente debe ser un etnoeducador con la capacidad de desempeñar su labor en diferentes contextos con el referente regional y comunitario (27)</p>	
<p>Educador -Formación</p>	<p>Artículo 58 del Decreto 804/95:</p>	<p>"El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas" (27)</p>	<p>El Estado colombiano tiene la responsabilidad de fomentar y capacitar a los docentes en la etnoeducación.</p>

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE, MATEMÁTICAS, CIENCIAS Y CIUDADANAS (MEN, 2003)

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Docente, estudiantes y estrategias.	Docente descrito a partir de los estudiantes y las estrategias	"La creatividad de los docentes, sus conocimientos de la realidad de los estudiantes, su experiencia en el diseño de estrategias pedagógicas serán sin duda alguna ingredientes indispensables para que estos estándares de calidad sean alcanzados por los alumnos." (7)	El docente se define a partir del conocimiento de los estudiantes y la experiencia en el diseño de estrategias pedagógicas. Un docente sería aquél que conoce a los estudiantes y tiene experiencia en la aplicación de estrategias. El ser docente lo definen entonces los estudiantes y las estrategias.
Docente, organismos multilaterales, estudiante y los modelos tradicionales	Relaciona docente y estudiante con los modelos tradicionales	"(...) el mejoramiento de la calidad de la educación viene ocupando hace ya varias décadas un lugar preponderante en la política educativa colombiana, alimentándose de los prolíferos desarrollos alcanzados en el campo de la educación y la pedagogía, de los señalamientos de diversos organismos multilaterales, así como de las innovaciones adelantadas por un gran número de docentes que han tenido la valentía de poner en cuestión los modelos tradicionales al constatar que con ellos no logran que sus estudiantes accedan de manera comprensiva a los conocimientos, ni pueden desempeñarse con ellos en el mundo de la vida. " (8)	Está ubicando en un mismo nivel a los docentes con los organismos multilaterales. Sin embargo, esta relación funciona cuando se combate a los modelos tradicionales. Como dejar atrás los modelos tradicionales se ubica en el plano ideal, la idea de docente aquí es positiva cuando combate lo tradicional. Docente es aquél que combate lo tradicional. El ser docente se define igualmente desde los estudiantes, cuando los docentes dejan atrás estos modelos tradicionales.
Docentes, estudiantes, evalúa.	Saber docente comprometido con las metas de los estudiantes.	"Estas metas se fijan en función de una situación deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se evalúa con el fin de saber si se están alcanzando, y en la tarea de alcanzarlas se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de mejoramiento continuo. " (9)	El saber de los docentes, se compromete de acuerdo con las metas fijadas expresadas en términos de los que se espera de los estudiantes.

Docentes, competencias, estudiantes	El desarrollo de las competencias en los estudiantes depende del docente	"(...) a unos educandos creativos y activos, a unos docentes conocedores de su disciplina, que también construye conocimiento, y que es capaz de hacer avanzar el desarrollo de las competencias en sus estudiantes hacia niveles cada vez más altos." (14)	El desarrollo de las competencias a un nivel más alto de los estudiantes, depende de un docente conocedor de su disciplina y que también construye conocimiento.
Docentes, practica, cualificación, estudiantes	La práctica docente se ve reflejada en los estudiantes,	"El Ministerio de Educación Nacional aspira a que esta publicación a propósito de los estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas, aporte a la cualificación de las prácticas docentes y, por supuesto, se vea reflejada en estudiantes capaces de enfrentar los desafíos de nuestro tiempo aportando a la construcción de una sociedad justa y equitativa." (17)	La cualificación de las prácticas docentes, se verá reflejada en los estudiantes los cuales deben ser capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad.
Docente, obra literaria, responsabilidad	la perspectiva de análisis de una obra depende del docente	"Para ello, se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática, pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria, y no tanto “qué tipo de texto leer”; es decir, se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación."(26)	Lo más importante es lo que se hace desde el papel del docente con la obra literaria, no tanto que tipo de texto se lee, es decir la responsabilidad de que los estudiantes lean con una perspectiva de análisis, es del docente.
Docente, matemáticas, interactuar, estudiantes	De la interacción entre el docente y el estudiante se construye conocimiento	"(...) es necesario que en los procesos de enseñanza de las matemáticas se asuma la clase como una comunidad de aprendizaje donde docentes y estudiantes interactúan para construir y validar conocimiento, para ejercer la iniciativa y la crítica y para aplicar ese conocimiento en diversas	El docente debe interactuar con los estudiantes con el fin de construir y validar conocimiento. Es decir la clase es vista como una comunidad de aprendizaje entre los estudiantes y el docente.

		situaciones y contextos." (48)	
Docente, matemáticas, contexto	El docente crea el ambiente de estudio en el aula	Igualmente, dentro del ambiente de trabajo que se crea en la clase de matemáticas se pueden diseñar situaciones problema que a un observador externo le pueden parecer puramente teóricas y alejadas del contexto extraescolar o del sociocultural, pero que pueden estar muy bien contextualizadas en el ambiente de estudio e investigación matemática que el docente ha logrado crear en el contexto inmediato de su aula."(71)	La docente crea el ambiente de estudio e investigación matemática teniendo en cuenta el contexto inmediato de su aula, así parezca alejando del contexto extraescolar o sociocultural.
Docente, resultados, alumnos	La competencia profesional del docente depende los resultados de los alumnos	"la competencia profesional del docente de matemáticas se muestra precisamente en su manera de navegar en medio de tantas corrientes y vientos cruzados, ante todo en la toma de decisiones previas a la realización de cada actividad, en las que es necesario tomar continuamente en el curso de la misma y en las que se toman después de ella como resultado de la evaluación que el docente hace de sus alumnos y del éxito de la actividad misma." (71)	La competencia profesional del docente se muestra después de los resultados de la evaluación a los alumnos y del éxito de la actividad.
Docente, estudiantes, exigencia	la solución de situaciones matemáticas de los estudiantes depende de la exigencia del docente	"La evaluación formativa ha de poner énfasis en la valoración permanente de las distintas actuaciones de los estudiantes cuando interpretan y tratan situaciones matemáticas y a partir de ellas formulan y solucionan problemas. Estas actuaciones se potencian cuando el docente mantiene siempre la exigencia de que los estudiantes propongan interpretaciones y conjeturas; proporcionen explicaciones y ampliaciones; argumenten, justifiquen y expliquen los	Las actuaciones de los estudiantes frente a la interpretación y solución de situaciones matemáticas dependen de la exigencia del docente ante de las actuaciones.

		procedimientos seguidos o las soluciones propuestas."(75)	
Docente, estudiantes,acompañante,conocimiento	el docente no se debe limitar a transmitir conocimiento, debe ser un acompañante en el proceso	"Este papel activo por parte del estudiante requiere, por supuesto, de un docente que enfoque su enseñanza de manera diferente, en donde su papel no se limite a la transmisión de conocimientos o demostración de experiencias (esto último particularmente frecuente en las ciencias naturales), sino que oriente el proceso de investigación de sus estudiantes como un acompañante." (111)	El papel del docente, no se debe limitar a la transmisión de conocimiento, debe ser acompañante en el proceso de investigación de los estudiantes
Docente, comunidad científica, representante	El docente es el representante de la comunidad científica	"La indagación orientada permite que los resultados parciales, obtenidos por alumnas y alumnos, sean reforzados, matizados o cuestionados a partir de aquellos propuestos por la comunidad científica, de la cual el representante es el docente, y a los cuales se desea que accedan los estudiantes. Replicar procesos de investigación dirigida ya realizados por otros y abordar problemas que resultan de su curiosidad y su propia investigación y que son conocidos por quienes dirigen su trabajo– servirán, además, para ejemplificar el largo y riguroso camino que es necesario recorrer en la construcción de los conocimientos científicos."(111)	Dentro de la comunidad científica el docente es visto como un representante, el cual tiene el deber de replicar procesos de investigación, abordar problemas, lo anterior con la idea de construir conocimiento científico.

Competencias ciudadanas, docentes	El docente debe formar competencias ciudadanas a partir del ejemplo propio	"la formación en competencias ciudadanas implica humildad para escuchar al otro y partir del estudiante para construir conjuntamente dinámicas que aporten a la transformación de la sociedad. Implica también, según se ha dicho, formar con el ejemplo propio y esto aplica a todo el equipo docente y demás miembros de la comunidad, como pueden serlo los docentes de educación física, las directivas, los padres de familia y el personal administrativo, y no solamente a quienes tienen a su cargo las cátedras de Ética y de Sociales."(161)	La formación en competencias ciudadanas, implica formar en el ejemplo propio, esto aplica a todo el equipo docente y demás miembros de la comunidad.
Docente, intervención, formación ciudadana	Es necesaria la intervención del docente para guiar el camino frente a la formación ciudadana	"Para guiar el camino es necesaria la intervención intencionada de directivos y docentes en cada una de las acciones de la vida cotidiana y en distintos contextos. La pregunta central sobre cómo encaminar la formación ciudadana es, entonces, ¿cómo enseñar para promover transformaciones en la acción diaria?" (162)	Es necesaria la intervención del docente para guiar el camino frente a la formación ciudadana
maestro, estudiantes, trabajo pedagógico	El trabajo pedagógico de los maestros debe estar encaminado a que los estudiantes alcancen y superen los programas y planes.	"En el trabajo de aula, los estándares básicos de competencias invitan al maestro a llevar a cabo procesos de planeación de su trabajo pedagógico para desarrollar planes, programas, procesos y prácticas pedagógicas y evaluativas con referencia a ellos para proponerse intencionalmente que los estudiantes efectivamente los alcancen y superen" (14)	El trabajo pedagógico de los maestros, debe proponer intencionalmente que los estudiantes efectivamente alcancen y superen los planes, programas, procesos evaluativos.

maestro, estudiantes, comunidad científica, practicas pedagógicas	relación maestro, comunidad científica	"Para poder fortalecer estos aprendizajes en los estudiantes es necesario que también el maestro se involucre en procesos de conformación de comunidad científica y así, de manera conjunta con otros y otras docentes, comparta sus experiencias, debata sus posturas, profundice sus conocimientos –tanto de su disciplina como de otras– y evalúe sus actuaciones de enseñanza. Estas redes de colaboración entre docentes pueden ser de gran valor para mantener posturas críticas y reflexivas sobre la propia práctica e introducir modificaciones a la práctica pedagógica" (111)	El maestro se debe involucrar en procesos de conformación de comunidad científica, de la mano de otros docentes, lo anterior con el fin de mantener posturas críticas y reflexivas sobre la practica pedagógica.
---	--	--	--

LINEAMIENTOS CURRÍCULARES EN CIENCIAS SOCIALES, 2002, MEN

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Maestro, Capacitación, Responsabilidad	El Maestro debe ser capacitado por otros medios, además de su conocimiento, además que se le atañe su responsabilidad en la implementación de estos lineamientos.	"(...) MEN es consciente de que este tipo de iniciativas no cristalizan del todo cuando <u>no se acompañan con otras como la capacitación de maestras y maestros</u> , el uso de mayores recursos en el aula, la asignación de tiempo para la reflexión pedagógica en las instituciones, etc., sabe que es necesario empezar a introducir el cambio y estos son el momento y la oportunidad para hacerlo; más, si se piensa en la situación actual que vive Colombia y en la responsabilidad que por ende lleva para las Ciencias Sociales, las autoridades educativas y para las y los maestros del país" (3).	Es claro que el MEN, brinda unos lineamientos para el desarrollo de las ciencias sociales en las escuelas, sin embargo, los maestros deben estar capacitados para poder aplicarlos, reflexionarlos y ponerlos en cuestión sobre su práctica pedagógica.
Maestro, enseñanza dinámica	El maestro está en un segundo plano como un dinamizador de la asignatura de las Ciencias Sociales	"Los lineamientos que se presentan a continuación para el área de Ciencias Sociales, en la Educación Básica y Media, no deben tomarse de ninguna manera como una verdad concluida; pretenden más bien, suscitar e inspirar la creación en las maestras y maestros que se desempeñan en este campo del conocimiento, y así, lograr una enseñanza más dinámica, enriquecedora y	Los lineamientos de las Ciencias Sociales, están configurados como una forma por la cual el maestro puede apoyarse en cuanto la manera en la que puede desarrollar su clase, más no como el paso a paso.

		significativa para estudiantes y profesores". (4)	
Investigación, Dinamización, Docente	El docente debe ser investigador, dinámico, en términos de su quehacer	"(...) estos lineamientos presuponen un docente investigador, que dinamice diariamente su quehacer pedagógico, que esté dispuesto a renovar sus conocimientos y perspectivas frente al mundo y su problemática. Un maestro o maestra que en compañía de sus estudiantes reconstruya un saber social en el aula. Por supuesto el Ministerio reconoce que tareas como estas, implican un gran compromiso ético-profesional de las y los docentes del país que tienen en sus manos la tutoría de esta área" (48)	El MEN, empieza a concebir al maestro o docente como un agente que investigue, que contribuya a la producción del conocimiento, desde su práctica educativa, siendo el maestro, quien debe encargarse de dinamizar su área.
Estudiante, Maestro, Guía	El estudiante en linealidad con el maestro en cuestión del aprendizaje	"(...) “guiada” en el sentido en que ellas o ellos son los tutores u orientadores del proceso de enseñanza, en cuanto tienen una formación académica disciplinar mayor que sus estudiantes, pueden señalar rutas que conduzcan a aprendizajes significativos". (51)	El maestro se ve aquí como un guía del área en cuestión, más que como aquel que sabe, pues es posible notar como el maestro es puesto en una línea horizontal con el estudiante; no se está infiriendo en que esté bien o mal, sin embargo, esta posición pone en tensión al maestro dado a que puede llegar a cuestionarse sobre su lugar dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y cómo es tomado ¿Cómo maestro o como guía?
Docentes universitarios	La participación del maestro en la elaboración y reelaboración de los estándares	"De igual modo, la propuesta se dio a conocer a docentes universitarios y académicos en diferentes ciudades del país, quienes desde su amplia trayectoria y experiencia en las Ciencias Sociales, comentaron, discutieron y aportaron importantes sugerencias al documento". (5)	A lo largo del texto se hace un énfasis en la participación de los docentes en la elaboración de los lineamientos, que a su vez propone que él mismo debe aplicarlos y reconfigurarlos.

Cultura crítica, convivencia, ciudadanía	Los docentes de las Ciencias Sociales tienen un gran interés en la formación de sujetos para la ciudadanía	"Ellos han demostrado el gran interés que hay en el ámbito educativo, por hallar nuevos caminos que conduzcan a una mejor convivencia, mayores niveles de participación y promoción de una cultura crítica y responsable, entre las y los ciudadanos del mañana, tarea que debe ser asumida con urgencia y con responsabilidad por los docentes de Ciencias Sociales del país (11)	El docente debe asumir con urgencia la responsabilidad de formar a los estudiantes en criterios de ciudadanía, cultura y convivencia, desde las ciencias sociales.
Respeto, Estudiantes - Docentes,	El docente nuevamente en línea con el estudiante	"Docentes y estudiantes deben partir de ese presupuesto como garantía de una relación más abierta y antidogmática frente a las Ciencias Sociales, lo que conllevará al desarrollo de valores y actitudes como la tolerancia y el respeto a las posiciones de los demás". (27)	Los estudiantes y el docente, deben iniciar una dialogo en donde puedan construir nodos comunes, en donde cada quien sepa y pueda respetar las consideraciones de cada uno. Se pretende aquí una vez más romper con la "tradicionalidad de la escuela"
Competencias, Políticas institucionales, roles de los actores educativos.	La implementación de una formación por competencias implica de manera directa el replanteamiento de toda la actividad académica	"(...) la perspectiva de una educación por competencias conduce necesariamente al replanteamiento del quehacer docente, a la reformulación de las políticas institucionales, como también, a una redefinición de las obligaciones de los padres, el papel del Estado y en general del sector educativo. (45)	Los diferentes actores educativos como padres de familia, docentes y demás directivos, deben en principio analizar el tránsito de la educación por competencias, pues esta conlleva sin lugar a dudas toda una modificación estructural en términos de evaluación, procedimientos entre otros.
Docente-Tutor,		"(...) la tarea del docente –que es fundamentalmente tutorial– frente a las preguntas problematizadoras" (49)	El docente aquí es descrito directamente como tutor, cuestión que puede ser problematizada, pues el maestro está perdiendo su poder de manera directa, afrontando solamente su labor como un tutor que garantiza la respuesta de unas preguntas específicas, sin profundizar en su saber o práctica misma

	El reto de la implementación de los lineamientos, exige compromiso de los docentes, pero cuáles garantías por parte del MEN	"El MEN sabe que la propuesta de implementación que se encuentra más adelante exige grandes cambios, tanto en las prácticas educativas (pedagógicas y didácticas), como en la decisión y liderazgo de las y los docentes de Ciencias Sociales, para hacerla viable". (50-51)	La implementación de los lineamientos de las Ciencias Sociales, en las instituciones suena bastante bien, pero el MEN ¿qué garantías ofrece?
Carencia formativa de los docentes	Los docentes carecen de otras áreas de las ciencias sociales.	"(...) las y los docentes del país carecen de formación en las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales – básicamente la tienen en historia y geografía–, y seguramente es el gran obstáculo para llevarla a la práctica de manera exitosa" (51)	La pregunta en este caso iría directamente a las instituciones de educación y las pretensiones que tiene el MEN, con respecto a la formación de los docentes en las Ciencias Sociales, pues, si las exigencias del MEN, son diferentes a las de las instituciones habría entonces que llegar a una sincronía en cuestión de las necesidades reales a las que se enfrenta el país en cuestión.
Maestro-estudiantes, Tutoría	El maestro es relacionado con los estudiantes y como el tutor del área	"Un maestro o maestra que en compañía de sus estudiantes reconstruya un saber social en el aula. Por supuesto el Ministerio reconoce que tareas como estas, implican un gran compromiso ético-profesional de las y los docentes del país que tienen en sus manos la tutoría de esta área". (P.48)	Las nuevas corrientes pedagógicas que poco a poco han tomado fuerza han hecho que el maestro no se configure como lo conocemos en la historia, aquel que tiene el conocimiento y está en una posición mayor, sino que es puesto en una linealidad con el estudiante, más sin embargo, esta posición también lo pone en una situación de "negociante" pero se tendría que definir en principio por qué. En primera medida, que el docente haga un sondeo con sus estudiantes y conozca sus intereses, permite conocer sus afinidades y temas en común, pero es diferente que el docente llegue al punto de preguntarle al estudiante qué quiere, pues en sentido estricto es él

			quien tiene toda la responsabilidad en el aprendizaje de ese estudiante.
Maestro investigador, educador.	El maestro competitivo, debe mejorar su práctica y sobresalir en su ejercicio pedagógico.	"Una praxis educativa “investigadora” permite no sólo subsanar el problema de la formación disciplinar en las y los docentes, sino que dinamiza el quehacer pedagógico, debido a que la investigación, la búsqueda y actualización permanente, aumenta la competencia profesional de las y los educadores, promoviendo mejores desempeños en su ejercicio pedagógico". (51)	La investigación dentro de la práctica pedagógica, evidentemente enriquece y fundamenta cada más la acción educativa, pero, en términos del ministerio, mejora la competencia profesional en cuanto los educadores pueden sobre salir mejor en su labor, esta definición de competencia, directamente está asociada al competir.
El maestro como profesional	Reforma del concepto de maestro memorístico	El MEN da por supuesto que las y los docentes de Ciencias Sociales reconocen, como profesionales y ciudadanos y ciudadanas, la urgente necesidad ética y social de no seguir educando en la información y memorización reproductivas. (60)	Rompiendo con los esquemas de educación tradicional, en donde la memoria no es necesaria (en la actualidad).

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Maestro, Currículo, Competencias	El maestro es descrito desde el currículo y las competencias.	"(...) se entrega a nivel demostrativo tres posibles ejemplos para los grados primero y undécimo de los ejes 1, 2 y 3, en los cuales se señala un posible desarrollo curricular por competencias , para que los docentes del país tengan un referente y creen modelos pertinentes para sus contextos"	Se empieza a introducir de manera directa la formación por competencias y como el maestro debe ir implementándolas, así mismo que debe diseñarlas de acuerdo a los contextos a los que se enfrente.

Docente, estudiantes, evaluar, enseñanza y aprendizaje	Relación docente evaluación	Evaluar para mejorar parte de la convicción de que al valorar los aprendizajes de los estudiantes, el desempeño de los docentes y directivos docentes y la organización de las instituciones educativas, se alcanza un mayor conocimiento de los aciertos o equivocaciones dados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se especifica el punto en el que cada uno de ellos se encuentra con respecto a las metas y objetivos propuestos. (4)	Evaluar los aprendizajes de los estudiantes, el desempeño de los docentes es necesario para alcanzar un mayor conocimiento de los aciertos y equivocaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje
Docente, estudiante, compromiso	compromiso del docente frente a la formación de los estudiantes	Saber en qué medida la meta propuesta se está logrando implica poder identificar el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes, el grado de compromiso de los directivos y docentes en la formación de sus estudiantes y la adecuada organización de la institución en función de esta meta. Para ello, se hace necesario evaluar las competencias de los estudiantes, el desempeño de los docentes y directivos docentes y la organización de la institución. (4)	El desempeño docente se evalúa de la misma manera que las competencias de los estudiantes, ya que se debe identificar el compromiso por parte del docente
Docente, herramienta, evaluación	Evaluación como herramienta para el docente	Igualmente, esperamos que los rectores y los directores rurales, responsables de la Evaluación del Período de Prueba de los docentes y los directivos que laboran en sus respectivas instituciones educativas, aporten en la construcción del proceso y se apropien de él, de tal manera que encuentren en su aplicación una verdadera herramienta para apoyar al docente en el desempeño de su función y en la cualificación de la educación. (6)	La evaluación del periodo de prueba es una herramienta que utilizan los responsables y rectores para apoyar al docente en su desempeño de funciones.
Docente, acciones pedagógicas	El docente debe hacer visible PEI	Los directivos docentes y docentes, con responsabilidades y funciones particulares, hacen visibles a través de sus acciones pedagógicas y educativas los objetivos organizacionales de la institución que han sido	El docente debe hacer visible por medio de sus acciones pedagógicas los objetivos organizacionales de la institución

		formulados en el PEI en sus diferentes componentes de gestión directiva, administrativa, pedagógica y comunitaria, así como en los planes operativos y de mejoramiento. (8)	
Docente, responsable, comunidad	El docente es responsable del proceso educativo en la comunidad	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 (10)	El docente debe además de su asignación académica, realizar servicio de orientación estudiantil, atención a la comunidad, perfeccionamiento pedagógico. Es responsable de la gran mayoría de las actividades del proceso educativo
Docente, alumnos, formación integral	Docente responsable de la formación integral	<u>El docente en el aula de clase o fuera de ella, en los diferentes espacios funcionales (laboratorio, biblioteca, cancha de deportes o parque, etc.); es el responsable de los procesos de aprendizaje, de la apropiación de conocimiento y la socialización de sus alumnos, es decir, de su formación integral.</u> El directivo docente es responsable de la gestión y orientación de los enfoques pedagógicos (11)	El docente es el responsable de la formación integral de los alumnos
Docentes, curriculares, estudiantes, comunidad	Docentes, articulación currículo	Igualmente, docentes y directivos docentes son los promotores y orientadores de los procesos institucionales en la comunidad y los responsables de articular los programas curriculares y los procesos	Los docentes son los promotores y responsables de articular los programas curriculares con el entorno social de los estudiantes

		pedagógicos con el entorno físico y social de los estudiantes (gestión comunitaria).(11)	
Docentes, responsabilidades	Actuaciones de los docentes bajo el ejercicio de las responsabilidades	Los desempeños, es decir, las actuaciones intencionales de los docentes y los directivos docentes en los diferentes escenarios para dar cumplimiento a los objetivos misionales y organizacionales, deben hacerse visibles, observables y cuantificables durante el ejercicio de sus responsabilidades. (12)	las actuaciones de los docentes deben ser visibles, observables y cuantificables como ejercicio de responsabilidades
Docente, competente	el docente es competente cuando se hace visible su quehacer	Un docente competente es aquel capaz de mostrar, en su desempeño, las condiciones de excelencia enunciadas sobre su idoneidad pedagógica y profesional en los tres escenarios que definen las dimensiones del quehacer docente y profesional en la organización educativa. (12)	El docente es competente cuando muestra su desempeño pedagógico y profesional frente a la organización educativa
Docentes, calidad, estudiantes	Comprobar la calidad de los docentes	Conocer los méritos de los docentes y los directivos docentes y comprobar la calidad de su actuación frente al estudiantado y la comunidad, en lo atinente al desempeño de sus funciones (15)	Se debe conocer los méritos y comprobar la calidad de las actuaciones de los docentes frente a la comunidad y los estudiantes
Docentes, calidad, ascenso	El docente debe alcanzar unos niveles de calidad	Establecer sobre bases objetivas cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio, por no alcanzar los niveles mínimos de calidad exigidos para el desempeño de las funciones a su cargo (15)	El ascenso y nivel salarial de los docentes está determinado por no alcanzar niveles mínimos de calidad
práctica docente, desempeño	se analiza la práctica docente	Propiciar cambios positivos en el desempeño del docente y del directivo docente, a través del análisis y la retroalimentación de los aspectos	Se analiza la práctica docente para retroalimentar el desempeño

		fuertes y débiles de su práctica. (18)	
--	--	--	--

GUÍA 22 LENGUAS EXTRANJERAS

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Docente, Saber	El docente debe conocer lo que enseña	"Recomendamos a los docentes hacer una lectura de conjunto de los estándares para garantizar el desarrollo integral de las habilidades en las diversas experiencias propuestas a los estudiantes" 15	Aunque no dice que es una obligatoriedad el cumplimiento de los Estándares, sí hace una fuerte recomendación del mismo en su lectura y punto de partida para la formación de los estudiantes en lenguas extranjeras
Docente, Aprendizaje	El docente y la institución son los encargados del aprendizaje de los estudiantes	"Los docentes y las instituciones deberán definir el orden para trabajarlos y cómo relacionarlos entre sí, con el fin de garantizar aprendizajes significativos" 16	El maestro y la institución deben proporcionar el aprendizaje significativo, más no la enseñanza significativa.

Docente, enseñanza	El docente transmite con el ejemplo	Los aprendices de una lengua extranjera utilizan estrategias similares a las empleadas cuando aprenden la lengua materna como, por ejemplo el sobre-generalización y la transferencia. 28	Al igual que la lengua materna el aprendizaje de una nueva lengua se va adquiriendo por medio de la repetición, es por ello que el maestro es un ejemplo dentro del aula.
Docente, contexto, aprendizaje	El docente debe significar y reconocer el contexto en el cual está	"Por todas estas razones resulta importante que, al definir los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés para la Educación Básica Primaria, los docentes tengan en cuenta las características de los niños y las niñas. Su necesidad de moverse, sus breves períodos de atención y concentración y su motivación para aprender a través de experiencias significativas se constituyen en retos para hacer de la enseñanza del inglés un trabajo creativo y enriquecedor" 30	El docente debe reconocer los procesos de aprendizaje de cada estudiante, así mismo que cada uno es rico en su singularidad, es por ello que la pedagogización de un área específica del saber requiere del conocimiento y del saber del maestro, de este modo saldría de la cuenta muchos docentes encargados de la transición del conocimiento.
Docente, investigador	EL docente compila información con el fin de analizar los procesos	"MI BITÉCORA DE APRENDIZAJE Esta era una colección de formatos o guías que construimos los docentes con las descripciones de lo que el estudiante podía hacer (en términos de habilidades) o expresar; de lo que sabía sobre el idioma" (...) 36	El maestro hace una reconstrucción del saber de los estudiantes por medio de las bitácoras, medio que funciona como evaluación.

Ministerio de Educación Nacional, 2007. Competencias laborales

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Docente, curriculares, laborales, competencias	Relación docente competencias laborales	Es importante observar que en la vida cotidiana, incluso en ámbitos diferentes del laboral, las competencias no aparecen desagregadas sino que las situaciones les exigen a las personas poner juego una o varias, simultáneamente. La clasificación y descripción de las Competencias Laborales Generales se hacen con fines pedagógicos, de modo que el docente pueda buscar, de manera intencional, su ejercitación en las actividades curriculares. (11)	El docente puede ejercitar las actividades curriculares bajo la clasificación y descripción de las competencias labores

Docente, responsabilidades, sector productivo	Relación docente responsabilidades laborales	Responsabilidades laborales docentes: orientan la acción educativa que se va a desarrollar y ejercitan las CLG. Ello implica: - Revisión curricular - Diseño de estrategias metodológicas - Diseño de estrategias de evaluación - Coordinación de prácticas y observaciones pedagógicas con el sector productivo.(26)	El docente tiene unas responsabilidades laborales , los diseños de las estrategias, coordinación de prácticas pedagógicas
Docente, estudiante, interdisciplinar	trabajo de equipo de los docentes y estudiantes	Dos o más áreas unen sus esfuerzos para incorporar explícitamente el trabajo de CLG en un proyecto. Esta opción aporta la riqueza de la mirada interdisciplinar e implica un sólido trabajo en equipo de docentes y estudiantes.(28)	El trabajo de equipo del docente y los estudiantes tiene un sólido trabajo por incorporar el trabajo de un proyecto
Docente, currículo	Relación docente, currículo	Los docentes efectúan el trabajo de revisión y actualización del currículo.(33)	El docente tiene como trabajo la revisión del currículo
Docente, formación, competencias laborales	se realizan actividades de actualización docente	Ejecutar actividades de actualización de los docentes en la formación de Competencias Laborales Generales. (35)	para el docente se ejecutan actividades de actualización en la formación de competencias laborales
Docente, acompañamiento, empresa	Docente como evaluador de la actividad	Designar un docente que, en coordinación con el funcionario elegido por la empresa, realice las funciones de acompañamiento, seguimiento y evaluación de la actividad. (37)	El docente en acompañamiento de un funcionario de la empresa realiza seguimiento de la actividad
Docente, emprendimiento, estudiantes, empresas	Relación docente empresa	Actualización permanente de docentes, estudiantes y padres de familia sobre el tema del emprendimiento, con el apoyo de empresas vinculadas a la institución.(39)	las empresas vinculadas a la institución realizan actualizaciones a los docentes

<p>Docente, estrategias de enseñanza, formación de competencias</p>	<p>cambios de las estrategias de enseñanza</p>	<p>La formación de competencias requiere de un cambio en las estrategias de enseñanza, el cual debe darse gradualmente como resultado de la reflexión de los docentes y directivos de la institución. Para ello, es necesario buscar espacios de trabajo por áreas y por niveles. (42)</p>	<p>De la reflexión de los docentes frente a la formación de competencias se genera un cambio en las estrategias de enseñanza</p>
<p>Docentes, estudiantes, formación, desarrollo de competencias</p>	<p>Docentes metodología</p>	<p>La institución educativa debe programar actividades y proyectos que tengan una intencionalidad explícita de formación y desarrollo de Competencias Laborales Generales en los estudiantes. El reto es crear una metodología eficaz y variada, que concentre los aportes de todas las áreas y que garantice que los esfuerzos de los docentes sean continuados y sostenibles. (43)</p>	<p>los esfuerzos de los docentes se ven reflejados en la metodología eficaz para los estudiantes</p>

GUÍA 32 DE EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA, 2008, MEN.

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Maestro, formación	Objetivo de las instituciones es	"2. (...) la actualización y formación de los docentes y el fortalecimiento de la capacidad de gestión de los directivos para hacerla más pertinente a las necesidades presentes y futuras del sector productivo y del desarrollo regional, en el marco del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano." 33	Énfasis en la formación de los maestros y su capacidades
Maestro en competencias	La concepción del docente desde la formación por competencias	"La formación basada en competencias obliga a diversas transformaciones, principalmente las que se relacionan con el rol del docente, su perfil l y sus funciones, ya que pasa a convertirse en líder, guía y acompañante del proceso de aprendizaje del educando". 34	Es explicita la nueva función del maestro y su definición desde las competencias
Maestro, alianzas	Formador de mano de obra	"Además de dominar la formación por ciclos y basada en competencias, es necesario que los docentes conozcan el funcionamiento y las dinámicas del sector productivo en el que se enmarcan los programas desarrollados a partir de las alianzas. Se trata de prepararse también con respecto al contexto en el que se desempeñarán sus estudiantes." 36	La enseñanza a la cual el docente le debe apuntar es en la formación de personas que estarán en el campo laboral.
Profesor y método de enseñanza	enseñanza bidireccional	"De un enfoque de asignaturas y de transmisión unidireccional de conocimientos se pasa a uno cooperativo y de generación de acciones de aprendizaje en equipos de estudiantes y profesores. Esto implica, además, adquirir destrezas en la gestión de proyectos" 36	El maestro se convierte en un agente más dinámico, gestor de proyectos y lineal con el estudiante
Docente - formación	Responsabilidad de cada "aliado"	"Capacitar al cuerpo docente en formación por competencias y en los distintos aspectos académicos, pedagógicos y tecnológicos que se requiera para garantizar la calidad de la nueva oferta". 49	La formación constante del cuerpo docente en todas las áreas competentes a su lugar de desarrollo
Docente - formación	Capacitación docente a cargo de los sectores laborales	"El sector productivo juega un rol determinante en la identificación de los perfiles ocupacionales. Su participación es central en la capacitación de docentes de las instituciones en relación con las especificidades del sector productivo, y en el aseguramiento de los espacios de aprendizaje y prácticas para los estudiantes." 50	La capacitación de los docentes, está a cargo de los sectores laborales, no del MEN de instituciones formales, aquí el ministerio se responsabiliza de la formación y capacitación de los docentes, dejando que ésta en sentido estricto sea tratada de manera mercantil.

Guía para el mejoramiento institucional DE LA AUTOEVALUACIÓN AL PLAN DE MEJORAMIENTO

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Maestros, alumnos, ciudadanos, demandas laborales	Relación maestro, alumnos	Nuestro trabajo, al igual que el de los maestros y maestras en todas las instituciones, está centrado en los alumnos y en brindarles a cada uno de ellos la capacidad para responder como seres humanos y como ciudadanos a las nuevas demandas laborales, técnicas, tecnológicas y profesionales en los sectores político, social, científico, económico, entre muchos otros. (6)	El trabajo de los maestros está centrado en los alumnos para que sean capaces de responder como ciudadanos
Docentes, comunidad educativa	Docente, formación	El Rector o Director, También debe representar al establecimiento ante las autoridades y la comunidad educativa, dirigir el trabajo de los equipos de docentes, proponer a los profesores que recibirán capacitación, administrar los recursos humanos de la institución, distribuir las asignaciones académicas y demás funciones del personal, realizar la evaluación anual del desempeño y rendir informes semestrales al consejo directivo. (18)	El docente debe recibir capacitación
Docente, evaluación, estudiantes	Relación docente, evaluación	Las Comisiones de Evaluación y Promoción, constituidas por el rector o director, tres docentes de cada grado y un representante de los padres de familia, cuyas responsabilidades son definir la promoción de los estudiantes y recomendar actividades de refuerzo para aquellos que tengan dificultades. (18)	El docente tiene la responsabilidad junto con la comisión de evaluación y promoción de recomendar actividades de refuerzo para las dificultades
Docentes, estudiantes, evaluación	Relación docente, evaluación	De otra parte, evaluar permite saber cómo se está frente a los objetivos y metas propuestas y, con base en los resultados obtenidos, definir acciones concretas para mejorar. Las evaluaciones realizadas a los estudiantes por los docentes en desarrollo de las actividades pedagógicas, así como las que se llevan a cabo periódicamente (pruebas SABER y examen de Estado), dan información valiosa sobre qué tanto saben y saben hacer en las áreas fundamentales.(20)	El docente es el encargado de realizar las evaluaciones a los estudiantes

Docentes, analizar, identidad	Relación docente, establecimiento educativo	Reuniones con los equipos directivos y de docentes de todas las sedes para analizar si el PEI refleja la identidad institucional del establecimiento educativo integrado. Los resultados pueden registrarse en tablas que permitan comparar los puntos de vista de los miembros de cada sede acerca de los aspectos analizados. (43)	El docente es parte del análisis que se le realiza al PEI, lo cual refleja una identidad institucional.
Docentes, estimular, estudiantes	Docente, formación	Es estratégico estimular a los equipos docentes para que orienten las acciones de información permanente sobre los resultados del plan de mejoramiento a la comunidad educativa. Esto contribuye a fortalecer el reconocimiento a su labor y su desarrollo profesional. Igualmente, genera mayor acercamiento entre ellos, los estudiantes y los padres de familia. (80)	El docente debe orientar las acciones de información sobre los resultados del plan de mejoramiento, con el fin de generar un acercamiento entre los estudiantes y padres de familia
Docentes, estudiantes, estímulos, practicas inclusivas	Relación docente, estudiante	La institución tiene un sistema de estímulos y reconocimientos a los logros de los docentes y estudiantes que se aplica de manera coherente, sistemática y organizada. Además, este sistema cuenta con el reconocimiento de la comunidad educativa y es parte de la cultura, las políticas y prácticas inclusivas. (96)	Al docente y los estudiantes se le estimula de acuerdo a sus logros como practicas inclusivas
Docentes, conflictos, convivencia	Relación docente de competencias de convivencia	La institución realiza jornadas, talleres y otras actividades orientadas a reducir los conflictos. Estas actividades son convocadas por algunos docentes. No hay una conciencia clara acerca de todas las competencias requeridas para la convivencia. (99)	El docente es el encargado de realizar las jornadas orientadas al conflicto, ya que no son claras las competencias para la convivencia
Docente, practicas pedagógicas, enseñanza, diversidad de la población	Relación docente, practicas pedagógicas	Las prácticas pedagógicas de aula de los docentes de todas las áreas, grados y sedes desarrollan el enfoque metodológico común en cuanto a métodos de enseñanza flexibles, relación pedagógica y uso de recursos que respondan a la diversidad de la población (104)	Las practicas pedagógicas del docente se desarrollan bajo el enfoque metodológico de enseñanza flexible

Docente, prácticas de aula	Relación docente, prácticas de aula, evaluación	La institución evalúa periódicamente la coherencia y la articulación del enfoque metodológico con el PEI, el plan de mejoramiento y las prácticas de aula de sus docentes. Esta información es usada como base para la realización de ajustes. (104)	El docente es evaluado periódicamente para realizar ajustes pertinentes
Docente, didácticas	Relación docente, practica pedagógica	La institución ha definido parcialmente cuáles son las opciones didácticas que emplea. Éstas son usadas individualmente por los docentes. (105)	La institución define cuales son las opciones didácticas que debe emplear el docente
Docente, estudiantes	Relación docente, practica pedagógica	En algunas sedes hay algunos acuerdos básicos entre docentes y estudiantes acerca de la intencionalidad de las tareas escolares para algunos grados, niveles o áreas. (105)	El docente junto con sus estudiantes define la intencionalidad de las tareas escolares
Docente, enseñanza-aprendizaje, estudiantes	Relación docente, enseñanza-aprendizaje	Los equipos docentes han realizado esfuerzos coordinados para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la comunicación recíproca, las relaciones horizontales y la negociación con los estudiantes (107)	Los equipos docentes apoyan el proceso de enseñanza- aprendizaje y la negociación con los estudiantes
Docente, prácticas de aula, aprendizajes, estudiantes	Relación, docente estudiantes	La institución realiza un seguimiento sistemático de las prácticas de aula, verifica su impacto en los aprendizajes de los estudiantes y en el desempeño de los docentes, y promueve estrategias para fortalecerlas. (108)	La institución realiza seguimiento a las prácticas de aula, el impacto en el aprendizaje de los estudiantes y el desempeño docente

GUÍA 33, ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Docente, evaluación	La evaluación como medio de acreditación	"La evaluación de los estudiantes forma parte del Sistema de Evaluación de la Educación, un sistema de monitoreo sostenido del desarrollo de áreas Elementales que permite medir la pertinencia de los conocimientos adquiridos y formular acciones con base en los resultados para garantizar la calidad de la educación. Dicho sistema también cuenta con herramientas para medir la idoneidad de: i) los docentes y directivos docentes, ii) aspirantes a docentes y directivos docentes(...)" 19	La evaluación al parecer ha sido la estrategia más empleada para medir la calidad, la idoneidad de los maestros y los procesos dentro del sistema educativo.
Docente, evaluación	Evaluación dentro del PEI y el aula.	" La evaluación en el aula debe ser continua, permanente, integral, flexible y abierta, lo que impone transformación en la manera en que el docente, el directivo docente y quienes hacen parte del establecimiento educativo, implementan acciones de enseñanza y aprendizaje" 19-20	La evaluación dentro del PEI y el aula, debe ser clara y definida por los docentes y administrativos, de una manera que se pueda ser flexible en la medición de los procesos de los estudiantes.
Docente, evaluación	Diferentes tipos de evaluación	La evaluación para el ingreso, periodo de prueba, anual de desempeño, competencias (ascenso).	La forma de medición más adecuada es la evaluación desde cualquiera de sus maneras
Educador	Definición y función del educador	"Desarrollan labores académicas directa Y personalmente con los en el estudiantes de los establecimientos educativos en su proceso de formación, enseñanza y aprendizaje." 38	Definición y funciones el educador.,

**Guía operativa para la prestación del servicio
de Atención Integral a la Primera Infancia**

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Docente, Madres comunitarias, metodologías, competencias	Docente relación competencias	El docente desarrollará actividades pedagógicas con las madres comunitarias, los niños y las niñas, siguiendo metodologías que favorezcan el desarrollo de competencias en la Primera Infancia, reconociendo en las madres comunitarias destrezas y saberes propias de su experiencia (91)	El docente es el encargado de realizar con las madres, niñas y niños actividades pedagógicas, teniendo en cuenta la metodología que desarrolla las competencias
Docente, orientar, estrategias, proceso de cualificación	Relación docente, proceso calificador	Visitas semanales del docente al Hogar Comunitario como estrategia para orientar, dinamizar, apoyar y valorar el proceso de cualificación de las madres y padres comunitarios(91)	Los docentes deben realizar visitas al hogar comunitario para realizar el proceso de cualificación de los padres lo anterior como una estrategia
Docente, padres comunitarios, agentes educativos	Relación docente, competencias	El docente acompaña y orienta la labor del padre y madre comunitarios, quienes actúan como agentes educativos, en relación con los siguientes aspectos: El enfoque de trabajo de los agentes educativos se fundamentará en el marco de competencias para la Primera Infancia. (101)	El docente debe acompañar el proceso de los padres comunitarios quienes actúan como agentes educativos
Docente, padres comunitarios, nuevos aprendizajes	Relación docente, nuevos aprendizajes	Interacción del padre o madre comunitarios con los niños y las niñas y de éstos entre sí, lo que le brinda al docente elementos para planear los encuentros educativos, fortalecer los planes de acompañamiento, valorar las fortalezas y potenciar nuevos aprendizajes. (101)	El docente debe planear encuentros con los padres comunitarios con el fin de fortalecer nuevos aprendizajes
Docente, responsabilidad	relación docente, espacios educativos	Identificar y conformar los grupos de niños y niñas que estarán bajo la responsabilidad de cada uno de los 4 docentes y ubicar los espacios educativos respectivos. (118)	El docente es el responsable de los niños y niñas en los espacios educativos
Docente, aprendizaje	Relación docente, aprendizaje	Los momentos para el juego no dirigido deben contar con el acompañamiento permanente del docente, como una oportunidad para reconocer y animar sus aprendizajes, generar nuevas	Durante los momentos de juego no dirigido el docente tiene la oportunidad de reconocer y animar sus aprendizajes

		interacciones y apoyarlos en sus dificultades (124)	
--	--	---	--

Proyectos Pedagógicos. Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida.			
CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Docentes, evaluación	La evaluación para docentes y directivos docentes está encaminada a la calidad	La formación profesional de docentes y directivos docentes. • La evaluación a estudiantes, agentes educativos y establecimientos escolares. 11	La evaluación para todos los estamentos de la institución educativa con miras a la mejora de la calidad
Docente, formación	Promoción de las competencias y el mejoramiento institucional por medio de los docentes	" Para aplicar estas estrategias (gestión de calidad) es necesario ajustar los modelos a los planteamientos de la actual política educativa de tal manera que puedan fortalecerse los procesos de formación docente, se cualifiquen los materiales educativos, se consoliden las estrategias pedagógicas de calidad que promueven el desarrollo de competencias y el mejoramiento institucional." 5	Los PP están enfocados a la planificación de la vida de los estudiantes en el marco del mundo laboral, en donde el maestro o docente tiene una fuerte incidencia, pues es la escuela hace parte de ese entramado capitalista en donde se <i>produce</i> el recurso humano.
Docente, práctica pedagógica	El docente puede transformar sus prácticas incorporándolas al sector productivo	A los docentes: les presentan una oportunidad para transformar y desarrollar sus prácticas pedagógicas e interdisciplinarias al establecer relaciones entre el conocimiento escolar, la vida cotidiana y el mundo productivo. Igualmente, consiguen hacer pertinentes y flexibles los conocimientos que se abordan en el proceso educativo.	La incorporación del sector productivo en comparación con la práctica pedagógica del maestro

Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Docente, formación, competencias ciudadanas, estudiantes, practica pedagógica, aprendizajes	Relación docente, espacios de formación docente	Por ejemplo, si una secretaría de educación eligió desarrollar espacios de formación docente orientados a fortalecer y brindar estrategias pedagógicas para desarrollar competencias ciudadanas en los estudiantes, el acompañamiento deberá considerar el diseño de estrategias para retroalimentar su práctica pedagógica y ver si efectivamente se están incorporando estas estrategias. No basta entonces con formular actividades en el plan de acción del proyecto, sino que se requiere un acompañamiento constante de los aprendizajes surgidos en la práctica. (23)	Los espacios de formación docente están orientados en brindar estrategias pedagógicas para desarrollar competencias ciudadanas en los estudiantes,
Docentes, aprendizaje autónomo, TIC,	Relación docente, trabajo autónomo	El éxito de esta modalidad de acompañamiento se basa en la capacidad de la secretaría de educación y de los establecimientos educativos de promover en sus directivos y docentes el aprendizaje autónomo, el dominio y aplicación de las Tics y la incorporación de la virtualidad al trabajo personal y en equipo (25)	los docentes deben tener la capacidad de incorporar la virtualidad a su trabajo personal y en equipo bajo el aprendizaje autónomo
Docente, practica pedagógica, competencias ciudadanas	Relación docente, formación para favorecer las competencias ciudadanas	La formación de educadores se define como el conjunto de procesos y estrategias orientadas al mejoramiento continuo de la calidad y desempeño del docente como profesional de la educación ⁵ . La formación se entiende como una modalidad de acompañamiento ya que la actualización de conocimientos y metodologías del docente favorecen el mejoramiento de su práctica pedagógica en el establecimiento educativo, así como la incorporación de estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias ciudadanas. (25)	El docente en su formación debe actualizar su conocimiento y metodología para favorecer su práctica pedagógica, con el fin de favorecer las competencias ciudadanas
Actualización docente, practica del docente	Relación docente, práctica docente	Red de formación: este tipo de redes promueve la formación de los participantes a través de la oferta de contenidos, cursos de formación y actualización docente, y recursos educativos como software y aplicativos, que cualifican y favorecen la práctica del docente. (27)	

Docente, estudiante,	Relación, docente bajo las normas	Teniendo en cuenta que una de las mayores dificultades en el salón de clase es la relación entre el docente y el estudiante, la construcción de las normas ha permitido regular esta relación bajo pautas de respeto, reconocimiento y reparación de las faltas que se aplican tanto al estudiante como al docente en el aula de clase (33)	Fue necesario la construcción de normas para regular la relación docente estudiante, ya que contaba con muchas dificultades
Competencias, contextos, estudiante, docente,	Relación docente, estudiante, competencias	Como hemos visto, las competencias pertenecen a los individuos, son habilidades y capacidades individuales, sin embargo, para que se pongan en marcha, deben tomarse en consideración cuáles son las estructuras bajo las cuales funcionan los contextos donde se relacionan esos individuos. Por ejemplo, un estudiante puede tener una gran capacidad argumentativa porque en su entorno familiar se discuten permanentemente las decisiones, sin embargo, al llegar a un entorno educativo se encuentra con un docente que ejerce la autoridad de manera vertical y exige obediencia irrestricta. Es muy probable que ese estudiante deje de poner en práctica su competencia argumentativa porque le parece que en ese contexto en particular es inútil o no es bien valorada. (87)	El docente puede ser autoritario de manera vertical y exigir obediencia irrestricta por lo cual no permitirá que el estudiante ponga en práctica su competencia argumentativa
Aula, docente, estudiantes	Relación docente, estudiante, competencias	Por ejemplo, usted puede observar que al interior del aula de clase hay un docente que cuenta con muy buenas estrategias para el manejo de grupo, que los estudiantes conocen las normas y saben que deben reparar el daño causado si llegan a infringirlas. Durante el espacio compartido con este docente, los estudiantes establecen relaciones cuidadosas con sus pares y defienden colectivamente los acuerdos. (90)	El docente puede ser aquel que cuenta con estrategias para el manejo del grupo con normas, el docente crea relaciones de pares para los estudiantes con el fin de defender los acuerdos

Docente, estudiantes, aprendizaje	Relación docente, aprendizaje	Sin embargo, al terminar la clase, entran en contacto con un docente permisivo que no tiene las mismas destrezas, no establece normas claras o desconoce las que ya existen, y deja que sus estudiantes infrinjan las normas sin que se evidencien consecuencias claras. Es posible que el aprendizaje logrado con el primer docente se debilite por la falta de consistencia. Los estudiantes no contarán con los suficientes elementos para predecir lo que sucederá frente a su actuación porque sentirán que depende de las características del docente y aprenderán a manipular la relación.(91)	El docente puede ser permisivo, no establece normas claras o desconoce las que ya existen, dejando que los estudiantes incumplan las normas
Docente, estudiante, relación, normas, formación para la ciudadanía	Relación docente y estudiantes	Esté muy atento a la actitud del docente frente a los estudiantes, observe el tipo de relación que se establece, si los estudiantes intervienen con confianza y respeto quiere decir que hay un manejo adecuado de las normas y consecuencias. Esto contribuirá a que se avance en una de las dimensiones de la formación para la ciudadanía que es la construcción de ambientes democráticos. (91)	Se observa al docente por medio de sus estudiantes y la relación que establecen, es decir que si los estudiantes intervienen con confianza y respeto quiere decir que hay un adecuado manejo del docente

Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Docente, garantías, profesional en Educación	Relación docente, profesional en educación	Se debe garantizar que por cada 50 niñas y niños atendidos, se cuente por lo menos con un profesional en educación, el cual puede desempeñarse como coordinador o docente (77)	El docente es visto como un profesional en educación para atender a las niñas y niños
Docente, obligación, registro de estado civil	Docente, legalidad	Para estos efectos, las niñas y los niños deberán ser inscritos inmediatamente después de su nacimiento en el registro del estado civil. Y, en el artículo 44, numeral 1 consagra la obligación de los directivos y docentes de los establecimientos educativos y la comunidad académica, de comprobar la existencia del registro civil de nacimiento de las niñas y los niños inscritos en el Registro del Estado Civil. (17)	El docente tiene la obligación de comprobar la existencia del registro civil de nacimiento de los niños. El docente tiene una responsabilidad legal
Proyecto pedagógico, maestros, atención integral	Docente, atención integral	El proyecto pedagógico tiene un carácter dinámico, flexible y orientador que permite a las maestras, maestros y agentes educativos tener un horizonte de sentido sobre el cual planear las experiencias pedagógicas y organizar los ambientes de manera intencionada para lograr los objetivos propuestos en relación con la educación de las niñas y los niños de primera infancia. De igual forma, es orientador para que todo el talento humano de la modalidad conozca y apropie el sentido de la educación inicial en el marco de una atención integral. (59)	El docente debe apropiarse del proyecto pedagógico para poder plantear sus experiencias pedagógicas, lo anterior, bajo la mirada de la educación inicial en el marco de la atención integral

Maestros, estrategias, primera infancia	Relación docente, estrategias	Las estrategias representan el cómo del trabajo pedagógico. Orientan la manera en que las maestras y los maestros, con el grupo de niñas y niños, organizan las experiencias y los ambientes, teniendo en cuenta las actividades rectoras de la primera infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio. (61)	Las estrategias son el como del trabajo pedagógico de la primera infancia para los maestros
Maestros, atención integral, acción pedagógica	Relación maestro, atención integral	A la vez, este proceso le aporta a las maestras y los maestros los elementos para planear, implementar, revisar y reflexionar su acción pedagógica y retroalimentar el proceso educativo, así como establecer comunicación permanente con las familias y/o cuidadores y otros actores que garantizan la atención integral de las niñas y los niños. (62)	El maestro debe reflexionar sobre su acción pedagógica así como establecer comunicación permanente con las familias con el fin de garantizar la atención integrar
Maestros, practica pedagógica, acciones pedagógicas	Relación maestro, saberes	<u>La planeación de la práctica pedagógica responde a los saberes y experiencias tanto de las maestras, los maestros y agentes educativos, a los planteamientos del proyecto pedagógico y a los intereses y necesidades de desarrollo de las niñas y los niños.</u> Asimismo, la frecuencia con la que se planeen las acciones pedagógicas obedece a las estrategias pedagógicas seleccionadas por la institución y a las dinámicas propias de esta. En algunos casos podrá ser diaria, cada tres días, semanal, mensual y a largo plazo. (63)	Los maestros son indispensables para la planeación de la practica pedagógica ya que esta responde a sus saberes y experiencias

Maestro, desarrollo, mirada integral	Relación Maestro, desarrollo	Es necesario que el maestro, la maestra y los agentes educativos se pregunten constantemente por el verdadero sentido y pertinencia de las actividades que se proponen para el potenciamiento del desarrollo, si estas le apuntan a una mirada integral y acorde con las características y momentos de desarrollo, así como a los intereses de las niñas y los niños. (64)	El maestro se debe preguntar constantemente si las actividades apuntan al desarrollo y a una educación integral
Maestro, información	Relación maestro observador	El maestro o la maestra y agentes educativos deben tener un propósito claro para observar, lo cual garantizara un proceso sistemático e intencionado que permita registrar y analizar la información obtenida. (67)	El maestro debe tener un propósito claro para observar, con el fin de registrar la información
Maestro, aprendizaje, quehacer pedagógico, desarrollo	Relación maestro, aprendizaje	Las maestras, los maestros y agentes educativos son profesionales reflexivos y facilitadores de sus propios procesos de aprendizaje, son sujetos que escuchan, observan, planean, reflexionan y cuestionan su quehacer pedagógico para favorecer el desarrollo de las niñas y los niños (69)	El maestro es reflexivo y facilita su propio aprendizaje, reflexionando su quehacer pedagógico con el fin de favorecer el desarrollo
Maestros, quehacer, colectivo	Relación maestro, colectivo	La cualificación del quehacer de los maestros y las maestras requiere de un ejercicio de acción-reflexión que se da en el trabajo grupal con el colectivo de maestros. (69)	El quehacer del maestro requiere un ejercicio de acción-reflexión que se da en el colectivo de maestros

Ciencias el desafío, 2004, MEN

CONCEPTO	DESCRIPTOR	TEMATIZACIÓN	COMENTARIO
Maestro, estudiante, investigación	La formación en ciencias desde las bases de la formación de cada sujeto	Buscamos que estudiantes, maestros y maestras se acerquen al estudio de las ciencias como científicos y como investigadores, pues todo científico –grande o chico– se aproxima al conocimiento de una manera similar, partiendo de preguntas, conjeturas o hipótesis que inicialmente surgen de su curiosidad ante la observación del entorno y de su capacidad para analizar lo que observa. 8	La formación en las ciencias según lo descrito en el documento, emerge desde las bases de casa formación. El concepto de ciencia es presentado desde el método investigativo.
Maestro, investigación	El maestro es el quien avala el proceso de la investigación	Durante el proceso el maestro o la maestra nos ayuda a mantener el rigor en los procedimientos y a registrar cualquier modificación que hagamos sobre el diseño original, nos pregunta acerca del desarrollo experimental, la pertinencia, la funcionalidad de los diseños y los resultados. 26	Se reconoce el poder, el saber y la capacidad investigativa que tiene el maestro. Es por ello que debe seguir el proceso de la investigación, en cualquier caso
Maestro, Guía	El maestro guía tiene el trabajo de orientar a los estudiantes en el proceso	Nuestra maestra o maestro guía una puesta en común y hace las aclaraciones pertinentes 42	El maestro orienta la investigación y ayuda en el proceso, para que el estudiante llegue a sus propias conclusiones
Profesor observador	El profesor observa el proceso para modificar	El profesor o la profesora observa cómo planeamos los experimentos y nos ayuda a generar experiencias en las que se modifiquen variables. 25	El profesor debe ser un atento observador dentro del aula, para que este detecte todo lo que acontece a su alrededor

COMPILADO DE ENTREVISTAS.

NOTA: Estas entrevistas fueron realizadas en el periodo 2018-2, cuando se preguntaba por el rol del maestro en la formación de competencias ciudadanas. Sin embargo, algunas de las respuestas de los entrevistados sirvieron como insumo para el análisis del discurso de las competencias en la educación, que se relacionan a continuación. Si requiere verificar o mayor información, comunicarse con los autores del proyecto.

Luis: qué piensas de estas dos tensiones de la convivencia en sociedad y a la educación que se tenía sobre obligar hacer ciudadano además de ello que la ciudadanía pretende como una parte de entidad.

Entrevistado 3: Nosotros somos simultáneamente varias cosas somos individuos de una especie somos sujetos y una no sociedad nacemos en un territorio y se ha estipulado que quién quien está en esos límites pertenece a una a una red pública el concepto de identidad pasa por todos estos elementos digamos que desde el aula lo que yo propongo es todo el proceso educaciones del aprendizaje la nota trató de relativizar poder de coacción utilizar el maestro frente al estudiante yo por ejemplo lo que hago es desaparecer no soy yo el que la pongo he creado un método devaluación donde yo colocó unos indicadores y evaluamos el proceso y cada vez que se necesita llenar en los plazos que nos da la institución esas casillas con números Yo hago lo que llamó la alquimia del Siglo 21 tratar de convertir aparentes manifestaciones de los estudiantes de procesos cognitivos complejos que nadie puede ver en un número pero ese número yo no lo doy la oportunidad de que el chico se lo dé no es una autoevaluación de las de antes sino que se ha listado de todo lo que hicimos en todas las clases y en algunas de esas actividades yo di notas, en otras evalué que ellos corrigieron lo que tenían y al final lo que importa es el producto desde una didáctica procesual lo que he tratado de hacer Efectivamente es entregar el poder o sea yo le entregó el poder de la nota a mis estudiantes. Cómo entregó ese poder yo ya perdí todo desde el sentido pragmático ya en ese momento lo que yo empiezo a ganar es B en ese momento si los chicos se preocupan más por aprender que por la nota al final aparece una nota pero entendiendo que ellos vayan incorporando los conceptos a través de las dinámicas que proponemos y que vayan demostrando que las van usando por ejemplo de una materia que se llama expresión oral Entonces qué hacemos ahí primero un montón de talleres donde desarrollamos las habilidades de leer de escuchar de interpretar describir en función de la argumentación Qué son 4 tipos de argumentos que existen falacias para tratar de convencer a los otros entonces ahí si hacemos un debate en torno al debate escojan ustedes los temas realmente ellos Escoge los temas y se hace un torneo a la vez de evaluación yo evaluo pero ellos también evalúan la nota de los jurados vale lo mismo que la mía se diluyen los promedios que hay que sacar de sólo el torneo de debate el estudiante y saca como Siete Notas de ahí de todo el proceso o más hasta 10 o 12. El reto es que el estudiante entienda que en mis espacios académicos Lo importante es argumentar Fíjate que desde esa perspectiva la atención en el aula desaparece cómo nos han enseñado las cadenas por supuesto es de Niche la gran lección para ellos es enseñarles que no necesitan siempre La aprobación del maestro para saber qué hicieron bien las cosas que la opinión de sus compañeros también es importante a veces me dicen Y por qué no califica usted profesor Pues no porque estoy formando ciudadanos con criterios que son capaces de evaluar su desempeño. En un texto de la UNESCO llamado Educación para El Siglo 21 la educación gran tesoro habla de cuatro Pilares para la educación y uno de ellos es aprender a convivir juntos todo eso que se llama competencia ciudadana está inspirado en ese Pilar curiosamente si tú mira los currículos de las

instituciones Ellos hablan del aprender a aprender pero muchos olvidan el aprender a convivir incluso a ningún lado aparece la aprender a convivir entonces uno dice que locura es decir que sacaron del currículo la competencia de enseñar a convivir Hay un problema con la teoría de Habermas Y es que él pone una comunidad que de verdad quiere llegar a acuerdos que de verdad quiere solucionar los problemas de su comunidad pero él no contaba con América Latina dónde la gente se sienta en el senado en una junta directiva Y es capaz de Incluso en el conjunto Residencial donde vive de ir a sabotear y de hacer un montón de cosas con tal de que se logre el acuerdo que favorezca a la mayoría entonces esa teoría ave marciana tiene ese problema si quieres enseñar entonces da Claridad del contexto.

Luis: ¿Cuáles son los actores frente a la formación de competencias ciudadanas?

Entrevistado 5: Por ejemplo, aquí al jefe de área de la Merced y la particularidad de la cátedra mercedaria están vinculadas todas las áreas y esa cátedra mercedaria busca que se cumpla el PEI del colegio, el pensamiento y la acción para la transformación social. Entonces, como nosotros podemos mirar ya se está haciendo que las niñas se vinculen a todo lo que tiene que ver con competencia ciudadana, porque como pueden transformar una sociedad si no tiene competencia desde el mismo P.E.I. Se está buscando que las niñas se formen en competencias, entonces, las áreas reciben instrucciones desde la rectoría, entorno a lo que son los equipos pedagógicos, o los consejos académicos, los estudiantes, para seguir gestando esa construcción en las estudiantes. No hay un docente, pero están entre comillas los docentes de sociales, pero la cátedra Mercenario fue construido para que todas las áreas; matemáticas, español, artes, inglés, estén, en pro de la construcción de valores y principios mercedarios que tienen que ver obviamente con la construcción de competencias ciudadanas en las estudiantes. Si estamos en el barco, de los valores, el respeto, la responsabilidad, siempre se marcará el trabajo con la niña en eso todos los docentes están en el proceso. Tú me hiciste una pregunta, cómo los orientadores nos vinculamos también; los proyectos de orientación están enmarcados también, o sea todo en el colegio por parte de orientación emocional, de las estudiantes, su comportamiento, dependiendo de la edad cronológica que ellos presenten, uno va construyendo. Por ejemplo, comunicación asertiva, uno detectando situaciones que no son de sana convivencia nivel grupal, a nivel individual, y de esa manera uno también aporta a la cátedra mercedaria. Además, porque aquí se hacen direcciones de grupo.