

1-1-2017

# Análisis del discurso sobre el docente y su formación en la revista Aula Urbana IDEP 2001 - 2008

Gina Paola Luna Chica

Follow this and additional works at: [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas)

---

## Citación recomendada

Luna Chica, G. P. (2017). Análisis del discurso sobre el docente y su formación en la revista Aula Urbana IDEP 2001 - 2008. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/234](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/234)

This is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

ANÁLISIS DEL DISCURSO SOBRE EL DOCENTE Y SU FORMACIÓN EN LA  
REVISTA AULA URBANA IDEP 2001 2008

GINA PAOLA LUNA CHICA

UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ D.C, ENERO 2017

ANÁLISIS DEL DISCURSO SOBRE EL DOCENTE Y SU FORMACIÓN EN LA  
REVISTA AULA URBANA IDEP 2001 2008

GINA PAOLA LUNA CHICA  
Código: 26112286

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciada (s)  
en Lengua Castellana, Inglés y Francés**

**Director**  
JOSÉ RAÚL JIMÉNEZ IBÁÑEZ

UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ D.C, ENERO 2017



RECTOR:  
**Hno. ALBERTO PRADA SANMIGUEL**

VICERRECTOR ACADÉMICO:  
**Dra. CARMEN AMALIA CAMACHO**

DECANO FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:  
**GUILLERMO LONDOÑO OROZCO**

DIRECTOR DE PROGRAMA  
**MELANY RODRÍGUEZ CÁCERES**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:  
**SABER EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO**

TEMA DE INVESTIGACIÓN:  
**FORMACIÓN DOCENTE**

DIRECTOR TRABAJO DE GRADO:  
**JOSÉ RAÚL JIMÉNEZ IBÁÑEZ**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Bogotá, D.C., Enero 2017**

## **Dedicatoria**

*Este trabajo se lo dedico principalmente a mi familia por ser mi gran apoyo en cada paso que doy y por acompañarme durante este gran logro que inició hace cinco años, agradezco también a mi maestro José Raúl Jiménez Ibáñez por ser mi guía en este proceso de investigación y por los aportes profesionales que generó en mí, finalmente quiero hacer una mención especial al PL 45 quienes fueron testigos de muchas transformaciones que viví durante estos últimos semestres de mi carrera, los cuales han sido muy valiosos en este proceso.*

**Gina Paola Luna Chica**

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a todas aquellas personas que hicieron parte de este proceso profesional. Inicialmente agradezco a mi familia, Miriam Muñoz, Andrea Correa, Patricia Correa y Juan Esteban Moreno, por su amor, comprensión, apoyo y por ser el motor de mi vida.

A Víctor Lugo, quien hasta hace unos meses nos estuvo acompañando como Director de la Facultad y quien hizo un excelente trabajo; a mí mentora, la profesora Eugenia Varela, quien apoyó gran parte de mi proceso en la Universidad y de quien recibí grandes aportes.

A mi maestro José Raúl Jiménez Ibáñez, quien gracias a su paciencia, dedicación y compromiso, ha hecho posible que culmine esta etapa con éxito.

Finalmente, al semillero de investigación EVA por haberme aceptado y por todo el aprendizaje que me dejó durante este proceso.

## Resumen

El presente trabajo de investigación titulado “Análisis del discurso sobre el docente y su formación en la Revista *Aula Urbana IDEP* 2001 – 2008”, es el resultado de la aplicación de la revisión documental y el análisis comparativo durante los años 2001 y 2008 de esta revista. El Instituto para la Educación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP desde 1977 produce el Magazín *Aula Urbana* junto con el programa *Aula Urbana Dial*; una propuesta radial. Ambos son lugares para la socialización de saberes educativos y pedagógicos que dan cuenta de conocimientos e intereses fundamentalmente de los maestros y maestras de la ciudad.

A partir de lo anterior, se diseñó una matriz de análisis que contiene las siguientes categorías: *Sujeto – subjetividad, Funciones – Características, Cualidades – Demandas y Formación*; de éstas surgen las siguientes subcategorías: Profesional, Práctico, Maestro, Profesor, Docente, Intelectual (de la cultura), Oficio, Formador, Instructor, Comunicador, Educador, Funcionario, Agente escolar, Asalariado, Hombre/Mujer, Dignificación, Salud mental, Vocación, Agremiado, Investigador, Sindicalizado, Capacitación, Acreditación, Formación Inicial y Formación Permanente. Con estas categorías y subcategorías se busca analizar a partir de citas de la revista *Aula Urbana* los discursos que se producen, teniendo en cuenta la genealogía para evidenciar la transición del docente como sujeto entre los años 2001-2008 en Colombia.

En este sentido, el tipo de investigación es el análisis comparativo, a partir de los contenidos que surgen de las categorías en los artículos de la revista *Aula Urbana IDEP*. Este análisis se realizó inicialmente por cada subcategoría que surgió en la matriz de análisis iniciando desde 2001 hasta 2008. Cabe concluir que, toda la información recolectada, clasificada, estudiada y codificada fue presentada en matrices de análisis



para su respectiva sistematización que permiten hacer un análisis genealógico que dé cuenta de la emergencia y constitución de los diferentes términos que aparecen en las subcategorías.

*Palabras claves:* Discurso, Genealogía, Maestro, Investigador, Formación docente.

### **Summary**

The present research work entitled "Discourse analysis on the teacher and its formation in the *Aula Urbana IDEP Magazine 2001 - 2008*" is the result of the application of a documentary review and a comparative analysis during the years 2001 and 2008. The Institute For Education and Pedagogical Development (IDEP) has, since 1977, produced the *Urban Classroom Magazine* together with the *Urban Dial Class* program; A radial proposal. Both are places for sharing educational and pedagogical knowledge that account for interests primarily of the city teachers.

Based on the above, a matrix of analysis was designed with the following categories: Subject - subjectivity, Functions - Characteristics, Qualities - Demands and Formation. Of these the following subcategories emerge: Professional, Practical, Teacher, Intellectual (of culture), Occupation, Trainer, Instructor, Communicator, Educator, Official, School Agent, Salaried, Male / Female, Vocation, Associated, Researcher, Unionized, Training, Accreditation, Initial Formation and Ongoing Formation. With these categories and subcategories the discourses that are produced in articles of *Aula Urbana* were analyzed, taking into account the genealogy approach to evidence the transition of the teacher as a subject from 2001-2008 in Colombia.

The type of research of the study is the comparative analysis, based on the contents that arise from the categories in the articles of the journal *Aula Urbana IDEP*. This analysis

was initially applied for each subcategory of the matrix. It is possible to conclude that all the information collected, codified, classified, and studied was presented in matrices of analysis for their respective systematization that allow making a Genealogical analysis that accounts for the emergence and constitution of the different terms that appear within the subcategories.

*Key words:* Discourse, Genealogy, Teacher, Researcher, Teacher training.

## Tabla de Contenido

1. <u>Introducción</u> .....	1
<b><u>1.2 Objetivos.</u></b> .....	12
1.2.1 <u>Objetivo general.</u> .....	12
1.2.2 <u>Objetivos específicos.</u> .....	12
<b><u>1.3 Justificación</u></b> .....	13
2. <b><u>Revisión de la Literatura</u></b> .....	14
<b><u>2.1 Antecedentes. Aspectos a indagar.</u></b> .....	14
<b><u>2.2 Marco referencial</u></b> .....	17
2.2.1 <u>Marco contextual.</u> .....	17
<b><u>2.3 Marco teórico.</u></b> .....	20
2.3.1 <u>Docente en Colombia.</u> .....	20
3. <u>Diseño metodológico.</u> .....	24
4. <u>Análisis de datos y hallazgos</u> .....	28
<b><u>4.1 Categoría: Cualidades-Demandas.</u></b> .....	30
4.1.1 <u>Subcategoría: Asalariado.</u> .....	30
4.1.2 <u>Subcategoría: Hombre/Mujer.</u> .....	30
4.1.3 <u>Subcategoría: Dignificación.</u> .....	31
4.1.3.1 <u>Análisis.</u> .....	31
4.1.3.2 <u>Síntesis .</u> .....	35
4.1.4 <u>Subcategoría: Salud Mental.</u> .....	36
4.1.4.1 <u>Análisis.</u> .....	36
4.1.4.2 <u>Síntesis.</u> .....	41
4.1.5. <u>Subcategoría: Investigador.</u> .....	41
4.1.5.1 <u>Análisis.</u> .....	42
4.1.5.2 <u>Síntesis .</u> .....	49
4.1.6 <u>Subcategoría: Sindicalizado.</u> .....	50
<b><u>4.2 Categoría: Formación.</u></b> .....	50
4.2.1 <u>Subcategoría: Capacitación.</u> .....	50
4.2.1.1 <u>Análisis.</u> .....	51
4.2.1.2 <u>Síntesis .</u> .....	54
4.2.2 <u>Subcategoría: Inicial.</u> .....	55
4.2.3 <u>Subcategoría: Permanente.</u> .....	55
5. <u>Conclusiones.</u> .....	56
<u>Referencias</u> .....	60

## **Lista de Anexos**

- Anexo 1 Los maestros y la investigación, dignidad profesional y reconocimiento
- Anexo 2 Evaluación integral para la calidad de la educación
- Anexo 3 Los que enseñan más y mejor
- Anexo 4 Pedagogía o gerencia: ¿Cómo es la cuestión?
- Anexo 5 Desafíos contemporáneos
- Anexo 6. El dulce encanto de la palabra
- Anexo 7 Divorcio entre ley, moral y cultura
- Anexo 8. Hacia dónde va la enseñanza de las ciencias
- Anexo 9. Investigación educativa e innovación pedagógica, una experiencia a través de convocatorias
- Anexo 10. Trabajar por la piel y con la razón
- Anexo 11 Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2008
- Anexo 12. Valores y respeto a las leyes: hacia una cultura de la legalidad

## Capítulo 1: Introducción

La política pública sobre la formación docente y la legislación derivada sobre el ejercicio profesional ha llevado al maestro a verse enfrentado a diferentes problemáticas, las cuales se evidencian en las marchas y plantones exigiendo mejores condiciones laborales y salariales. Esta instalación de políticas públicas afecta la labor del docente en la escuela, de ahí que el maestro se enfrenta a las demandas que la sociedad aqueja y por otro lado la formación inicial, la cual se ve afectada por profesionales de distintos campos sin una formación inicial y permanente.

A causa de ello, se propuso el proyecto de investigación *Análisis del Discurso sobre el Docente y su Formación 2001-2008* apoyado por el CIESPE (Centro de Investigación y Estudios en Pedagogía y Educación). De allí que, se pueda dar cuenta de los cambios que el maestro ha venido enfrentando y las exigencias que aquejan a la escuela.

En este sentido, los artículos presentados en la revista *Aula Urbana IDEP*, dentro del periodo de 2001-2008 proporcionaron información válida para dar cuenta de las emergencias del maestro en la sociedad. Esta información se seleccionó y clasificó de forma adecuada para dar cuenta del objetivo de investigación.

Es así como, el siguiente trabajo está conformado por cinco capítulos. En el capítulo uno, podrán visualizar la parte teórica del trabajo de investigación, como introducción, planteamiento del problema, pregunta de investigación objetivos y justificación. El capítulo número dos denominado *revisión de la literatura* contiene los antecedentes, marco referencial, marco contextual y el marco teórico. El capítulo número tres contiene información importante del Análisis Crítico del Discurso, tema fundamental en el proceso de Semillero de Investigación. El capítulo cuatro denominado *análisis de datos y hallazgos* contiene toda la información importante encontrada en la revista *Aula Urbana IDEP* de los años 2001 a 2008. Finalmente, en el

capítulo número cinco se encuentra las conclusiones realizadas teniendo en cuenta la información encontrada y los análisis que se realizaron previamente.

Dentro de este trabajo de investigación, se podrá dar cuenta del contenido bibliográfico de acuerdo a la información extraída de la revista *Aula Urbana IDEP* en los años comprendidos entre 2001 y 2008. En cada uno de sus volúmenes, se seleccionaron cincuenta y siete artículos relevantes que fueron analizados con una matriz previamente diseñada junto con el semillero de investigación EVA del grupo Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, con categorías y subcategorías que señalan un análisis de acuerdo a la información seleccionada.

### **Planteamiento del problema de investigación**

En Colombia los estudios sobre la formación docente, en los últimos cincuenta años, han sido intermitentes y generalmente asociados a estudios educativos internacionales, demográficos y supeditados a necesidades puntuales de organismos nacionales o atados a políticas educativas de algunos gobiernos, donde el énfasis de estos estudios e investigaciones está puesto en dar cuenta de una realidad antes que soluciones o proyectos.

En la primera década de 2000, la proliferación de estudios sobre el maestro, su formación y su situación abarca distintas áreas. Desde los estudios exploratorios, predictivos se da cuenta de la situación del maestro y la formación permanente, pero la formación inicial de profesores pasa a un segundo plano ya que en el orden de estudios a nivel internacional empieza a tener mayor peso, por influencia europea y jalonada por las reformas en torno al estatuto docente, los estudios y las investigaciones sobre la formación permanente.

Moisés Quito Vidal & Álvaro Campo Cabal compilan en *La formación de formadores en educación media y básica en los países del convenio Andrés Bello* (Quito

& Campo, 2000) varios trabajos de la década anterior sobre el tema desde distintas perspectivas. El caso de Colombia lo presenta Carlos Alberto Sandoval Fonseca rector entonces de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Bogotá - Tunja, quien en el artículo *El modelo de formación de maestros en Colombia* plantea cómo la formación de maestros ha venido siendo objeto de la discusión académica de manera intensa desde 1982 gracias a la generación del proceso reflexivo de los colectivos de maestros en el Movimiento Pedagógico, en el cual los maestros al reconocerse como intelectuales de la cultura necesitan formarse en amplios campos de las ciencias humanas y sociales. Este movimiento avanzó y tuvo gran alcance en el país gracias a la mediación de la Federación Colombiana de Educadores, el Ministerio de Educación Nacional e instituciones que tenían que ver con la ciencia y la cultura, como se puede reconocer a lo largo de la publicación de la Revista Educación y Cultura del CEID-FECODE desde 1984. Este movimiento pedagógico orienta su acción en dos sentidos: a) Hacia una posición crítica frente a las políticas educativas del Estado. b) Hacia un fortalecimiento de la pedagogía y de la didáctica al interior de las prácticas escolares en las instituciones.

Sandoval (2001) compila en dos tomos de *La formación de educadores en Colombia: Geografías e imaginarios*, las ponencias y debates que se dieron en el Encuentro Nacional de Facultades de Educación, realizado en Bogotá, en marzo de 2000, convocado por la Universidad Pedagógica Nacional y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE, y apoyado por el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior –FODESEP. De esta compilación se resalta la ponencia presentada por Martha Cecilia Herrera (Herrera, 2001) titulado *Formación inicial y profesionalización del magisterio* la cual resume cómo en las últimas décadas, las preocupaciones en torno a la formación inicial de maestros, han estado relacionadas con

la necesidad de elevar los niveles de formación hacia la educación superior, fortalecer los saberes propios del quehacer docente en lo que se refiere a la dimensión pedagógica, crear mecanismos para consolidar tanto la formación inicial como la continuada, y generar procesos que tiendan a consolidar la profesionalización del ejercicio docente. Al mismo tiempo hay una tendencia a incluir a los profesores universitarios en la reflexión sobre formación de docentes y a requerir su capacitación específica en lo referente a la preparación pedagógica. (Herrera, 2001, p. 62).

Asimismo, esta ponencia hace una crítica sobre los contenidos de la formación docente que contempla tres tipos de componentes, a saber: primero, los que dan cuenta de las disciplinas específicas a ser enseñadas; segundo, los relativos a la pedagogía y didáctica (acompañados, por lo general de aspectos concernientes a la organización y administración escolar); y tercero, los referentes al contexto sociocultural en el que está inscrita la institución educativa. Esto conlleva a que en cada país, y acogiendo las coyunturas propias de cada uno, el peso de los componentes no sea el mismo en la región, menos en Colombia y mucho menos a lo largo del tiempo.

A mi juicio, se podría afirmar que la organización lineal y atomizada de los contenidos influye mucho en las dificultades que se presentan en este nivel, ya que no permite vislumbrar una real articulación entre los conocimientos específicos que el maestro debe manejar, su mediación en el plano pedagógico y didáctico, así como la contextualización de orden sociocultural sobre las prácticas escolares. (Herrera, 2001, p. 62)

Una de las investigadoras más prominentes de América Latina en formación de maestros, Denise Vaillant, junto con el profesor español Carlos Marcelo, realizaron un estudio que llamaron *Las tareas del formador* (Vaillant & Marcelo, 2001). En dicho trabajo, los autores afirman que, luego de un estudio minucioso, los programas de



formación docente no dan los resultados esperados dentro del sistema, ni en la escuela, y a causa de ello, se destaca la falta de formación de los profesores o encargados en capacitar a los docentes.

En la medida que la formación docente se presenta como un espacio propio de la reflexión, y dicha reflexión aparece desvinculada de la problemática real de los docentes en el aula, se promueve una especie de disociación que empobrece tanto la teoría como la práctica educativa. Los capacitadores son percibidos como teóricos que desconocen la realidad y los docentes como empíricos incapaces de explicar y desarrollar sus prácticas cotidianas (Vaillant & Marcelo, 2001, p. 9).

De allí que se denuncie la demanda de atención a esta situación en tanto el momento que se vive, donde se acude a una transición social hacia modelos de conocimiento e información que demarcan espacios de desarrollo social. Los maestros no deben hacer caso omiso a esta avasallante situación, es así como la formación de los formadores de maestros es una necesidad fundamental dentro de las estrategias del cambio educativo.

Como lo plantea Vaillant y Marcelo (2001, p. 11) La formación del profesorado debe promover en los docentes una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender; una capacidad para aprender que se concreta en lo que se ha denominado aprendizaje autorregulado, mediante el cual se genera en los docentes un estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias para evaluar el grado de cumplimiento de las metas, procesando información y encontrando recursos para aprender.

En 2004, IESALC (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) y ASCUN (Asociación Colombiana de

Universidades) publicaron un estudio sobre la educación superior en Colombia titulado *La formación de los docentes en Colombia*, un estudio diagnóstico coordinado por Gloria Calvo. En este estudio se presenta una descripción histórica de la formación de docentes en Colombia que inicia con la constitución de las Escuelas Normales y lo termina en la década de 1980 con el impacto del Movimiento Pedagógico donde plantea una de las tesis centrales del estudio la cual busca mostrar la trayectoria del maestro, la historia de la constitución de un *sujeto social* en el marco de las determinaciones de la política educativa; puesto que si bien el Estado ha reconocido la importancia de su labor, no logra establecer un sistema de formación de docentes que garantice una política más allá de las orientaciones de gobierno (Calvo G. C., 2004, p. 14).

Luego remite a la legislación y al estado actual de la formación docente en Colombia con las nuevas perspectivas de formación docente en Colombia. Este recorrido le permite a esta investigadora dar cuenta de los procesos de formación docente que tienen bajo su responsabilidad la educación básica, la media y la profesional, aunque su estudio se centra en las facultades de educación más que en las normales superiores. Es de resaltar la buena aproximación que hace a los procesos de acreditación de las facultades de educación, aspecto que demarca uno de los límites de esta investigación.

En 2004, con el título *De la teoría a la práctica en la formación de maestros en ciencias y matemáticas en Colombia*, Carlos Eduardo Vasco y un equipo de la Facultad de Ciencias de la Universidad Javeriana (Vasco, Barrera, Perdomo, Becerra, & Suárez, 2004), publican un arduo análisis de las licenciaturas en esta área dentro de la misma universidad en el que se resalta la orientación en la formación de los licenciados diferenciada en dos periodos: uno, desde 1970 hasta el año 2000, y el otro desde el 2000 hasta nuestros días.

En el primer período, si bien el marco teórico de los planes de estudio y del perfil del egresado se formulaban en términos de aptitudes y destrezas para formar educadores, en la práctica, es decir, en la cotidianidad de las aulas universitarias, en el mejor de los casos se estaba generando más bien un tipo de fortaleza hacia el desempeño disciplinar. En el segundo período, que transcurrió en los últimos años bajo los derroteros trazados por el Decreto 272 de 1998, la educación está haciendo énfasis en la pedagogía como disciplina fundante de las licenciaturas y, con base en ese fundamento, así como en la enseñabilidad y la educabilidad, se está exigiendo una tesis relacionada con la investigación pedagógico-didáctica para optar al título de licenciado (Vasco, Barrera, Perdomo, Becerra, & Suárez, 2004, p. 132).

Complementariamente, el informe final de investigación del proyecto *Política Educativa, Equidad y Formación Docente* realizado por Gloria Calvo, Marina Camargo Abello y Marybell Gutiérrez Duque de la Universidad Pedagógica Nacional en 2006 (Calvo, Camargo, & Gutiérrez, 2006) analiza la relación política educativa - equidad desde la perspectiva de la gestión pedagógica y su articulación con la formación docente. Este proyecto encuentra inconsistencias en los resultados de las pruebas censales de los estudiantes colombianos, cuya dinámica pone a las instituciones con bajos resultados para ser acompañadas por universidades públicas, privadas, u ONGs. El estudio también muestra la manera en que estas organizaciones acompañan a las instituciones con bajos resultados para mejorarlos en las áreas de lenguaje y matemáticas (Calvo, Camargo, & Gutiérrez, 2006).

En 2008, Marina Camargo Abello, con el auspicio de la Universidad de la Sabana de Bogotá, publica un estudio, apoyada en un equipo de investigación, que titula *la formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas*. En este estudio se

realiza un acercamiento a los procesos formativos de los docentes, tanto de los que están en formación como en servicio. Camargo, Calvo, Franco, Vergara, y Londoño (2008, p. 5) afirman que, al recoger la visión sobre su problemática de formación, se “suponía reconocer y valorar la práctica pedagógica de los docentes como lugar donde se ponen en juego sus conocimientos y experiencias, para articular las demandas de la sociedad y el Estado con las de los estudiantes y sus familias, y con los intereses académicos y profesionales de los mismos docentes” (Camargo, Calvo, Franco, Vergara, y Londoño, 2008, p. 5).

En Colombia los estudios de corte sociológico de Rodrigo Parra Sandoval en la segunda parte del Tomo I *de Escuela y modernidad en Colombia* (1996) sintetiza los trabajos sociales sobre el maestro colombiano con un ejercicio que combina técnicas sociológicas para mostrar que hace falta estudios que permitan la creación de una teoría comprensiva del maestro colombiano (Parra, 1996, p. 286). Parra Sandoval recomienda la necesidad de priorizar un estudio en profundidad sobre las facultades de educación “que analizará las formas de enseñanza, técnicas pedagógicas, teoría de moda y su aplicación por parte de los maestros y de los alumnos, organización social de las facultades de educación, imagen del maestro que transmite” (Parra, 1996, p. 290); *Los maestros colombianos* (1986) donde afirma:

En términos globales las opiniones de los maestros configuran un cuadro que se centra en la desconexión entre el entrenamiento del docente y su realidad laboral, en dos sentidos: a) entre la imagen de participante en los procesos comunitarios y su formación fundamentalmente dirigida al trabajo intraescolar y, b) entre la capacitación y las necesidades prácticas encontradas en los contextos sociales específicos, especialmente en el caso de los contextos menos urbanos. (Parra, 1986, p. 130)

En estudios de carácter histórico o genealógico se encuentran los realizados por: Oscar Saldarriaga en *Del Oficio de maestro* (Saldarriaga, 2003), Rafael Ríos en *Las Ciencias de la educación en Colombia 1926-1954* (Ríos, *Las Ciencias de la educación en Colombia 1926-1954*, 2007), Jorge Orlando Castro, Oscar Pulido, Diana Peñuela y Víctor Rodríguez en *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002* (Castro, Pulido, Rodríguez, & Peñuela, 2007). En *Del oficio de maestro*, Saldarriaga plantea cómo, a partir del hilo conductor del desarrollo de dos tesis: develar tensiones constitutivas del maestro y esclarecer dilemas quiméricos, como él los llama, emprende el análisis de los modelos pedagógicos desarrollados en Colombia desde inicios del siglo XIX hasta finales del siglo XX, los cuales formula en su esencia y presenta cómo se apropiaron y desarrollaron en el país, para explicar la relación que se da entre esos postulados y prácticas, pero aún más importante es cómo estas prácticas que se dicen de antaño siguen vigentes, se ha superpuesto, se han injertado “sobre la escuela y el maestro en nuestro país periférico y postcolonial” (Saldarriaga, 2003, p. 18).

Pertinente en nuestra investigación sobre el docente y su formación, es el quinto capítulo *El maestro: ¿pedagogo, intelectual o... maestro?*, del trabajo de Saldarriaga (2003) en el cual se plantea la necesidad imperiosa de ocuparse de la tensión entre el oficio de maestro, el estatuto como intelectual y la multiplicidad de funciones que le han sido asignadas por la cultura. Desde allí se desarrolla una de las hipótesis fundamentales del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, la cual sugiere analizar el estatuto del maestro como reproductor de saberes y fines culturales que le son otorgados desde el saber pedagógico así como desde los proyectos político-sociales. Se analizan entonces tres tipos de maestro el clásico, el moderno y el contemporáneo, los cuales no son claramente identificables sino que se reconocen como hibridaciones que le han

llevado a una jerarquización de sus tareas y a una oposición a su ser pedagogo y maestro.

En *Las Ciencias de la educación en Colombia 1926 -1954* Ríos, (2007), plantea la apropiación de las Ciencias de la educación a través del proceso de institucionalización de las facultades de ciencias de la educación durante el período mencionado guiado por el afán de instaurar los saberes modernos que orientan las sociedades desarrolladas, ello implicó una serie de reformas en la educación pública, en particular de cara a los profesores de educación secundaria y funcionarios públicos, cargos que se hacen necesarios en la medida del crecimiento exponencial de la población y la urbanización de las ciudades. Esto llevó al autor a reconocer que en este período de tiempo, con base en el análisis previo realizado en *Mirar la Infancia*, se dio una “nueva mirada sobre la formación profesional del maestro de enseñanza secundaria y el joven de secundaria” (Ríos, 2007, p. 19). Desde allí el autor plantea la discusión que se da entre la pedagogía y las ciencias de la educación desde la perspectiva que plantea el grupo de investigación Historia de las Prácticas pedagógicas en Colombia para derivar la influencia de distintas escuelas extranjeras de pensamiento sobre la formación docente y poner en evidencia que las ciencias de la educación son “discursos flotantes y dispersos producto de las distintas procedencias” (Ríos, 2007, p. 22).

En *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991 -2002* (Castro, Pulido, Rodríguez, & Peñuela, 2007), se hace un análisis enfatizado en los aspectos relacionados con el maestro, su condición social y la profesión docente entre 1991 y 2002 en Colombia, los cuales están afectados por agendas nacionales, regionales y mundiales referidas al cambio educativo y procesos de reforma. Centran su análisis luego en lo que se ha denominado cuestión docente y se convierte en gozne en torno al cual se articula la formación y la profesionalización para dar cuenta de lo que los

maestros son hoy en día para desde allí afirmar cómo la formación de los maestros ha estado abandonada a los “coletazos” de las reformas y que eventos como el Sistema Nacional de Formación de Educadores, el Nuevo Estatuto de Profesionalización y la evaluación docente no han surtido los resultados esperados en el momento en que se plantearon.

Desde la perspectiva de todos los autores relacionados anteriormente, en la década que es marco de la investigación, este tiempo ha sido prolífico no tanto en el cumplimiento de las metas de una educación para todos o el derecho a la educación, sino en el surgimiento de un conjunto normativo anudado a planes y programas de “largo aliento” que a la postre han ido configurando la función docente como un elemento distintivo a futuro de los procesos de profesionalización “... la reforma educativa opera por el despliegue de un modelo centrado en la eficiencia y racionalización del sistema donde el maestro es considerado más como un agente de reforma que como un sujeto de cambio” (Castro, Pulido, Rodríguez, & Peñuela, 2007, p. 35).

En América Latina los estudios e investigaciones en los últimos años han acumulado críticas diversas a la formación inicial docente universitaria, que afirman que ésta no brinda elementos para enfrentar las situaciones características de la práctica docente efectiva (Veenman, 1984), que se inhibe frente a los efectos de la socialización laboral (Terhart, 1987), que tiende a la reproducción endogámica (Ferry, 1991; Birgin et al, 1992; Davini, 1995), que ha sido vaciada de contenidos que hacen a la formación histórico-política y epistemológica (Castro, 1991), entre otros. Los propios docentes parecen compartir la visión crítica sobre las insuficiencias de su formación (Gibaja, 1994). A los vacíos de la formación inicial se agregan los problemas de la insuficiencia y desarticulación de los circuitos de formación posterior (Diker y Terigi, 2003), así

como la ausencia de perspectivas de progreso en la carrera y el status profesional que incentiven la formación permanente (OCDE, 1991).

Estudios de orden histórico sobre la formación de profesores en el período de tiempo elegido son escasos en Colombia y en general en América Latina, salvo Gabriela Diker y Silvia Terigi en *La formación de maestros y profesores hoja de ruta* (1997) quienes hacen un recuento histórico de la formación de maestros en Argentina poniendo el énfasis en mostrar emergencias de sus roles en la educación de ese país y evidenciando la transformación en su quehacer desde las exigencias de la sociedad y de la escuela.

La información bibliográfica que se realizó para el proyecto de investigación da cuenta de todas las situaciones que emergen en la escuela y el papel del maestro durante diferentes periodos. La revista *Aula Urbana IDEP* durante el periodo 2001-2008 muestra la configuración del maestro a partir de un análisis genealógico, los discursos que se producen sobre él y sus funciones.

### **1.1 Pregunta de investigación**

¿Cómo los discursos sobre el docente y su formación han configurado una nueva forma de comprenderlo en el escenario educativo colombiano desde la revista *Aula Urbana IDEP*?

### **1.2 Objetivos**

**1.2.1 Objetivo general.** Realizar un análisis del discurso sobre la formación docente en Colombia para evidenciar el proceso de constitución del maestro en la revista *Aula Urbana IDEP*.

#### **1.2.2 Objetivos específicos.**

- Identificar la concepción de maestro y su formación en los artículos de la revista a través del proceso de recopilación y selección documental.



- Interpretar la forma en que se configura al maestro desde dichas concepciones por medio de un análisis discursivo de los artículos de la revista.
- Describir la manera como se comprende al maestro y su formación en la revista *Aula Urbana IDEP*.

### **1.3 Justificación**

La discusión sobre los discursos que configuran la concepción de los docentes y su formación ha generado malestar en el ámbito educativo. En primera instancia, se genera molestias porque cualquier persona cree tener autoridad para escribir acerca de los docentes y su formación y esto lo contraatacan los artículos escritos por los mismos docentes, quienes son los que día a día están viviendo su proceso de formación.

Dentro de la revista *Aula Urbana IDEP* se ve reflejada la situación mencionada anteriormente, personas que escriben artículos sobre los docentes y en realidad no se sabe si están inmersas en el ámbito educativo, son personas que escriben acerca de la trayectoria del maestro, sus funciones, características, su rol dentro y fuera de la escuela.

Por tal razón, se considera importante hacer investigación acerca de este tema, así se tendrá en cuenta diferentes puntos de vista, todo esto con la intención de poder llegar a una sola conclusión. Asimismo, trabajar en equipo para lograr un bien común, que en el caso de la docencia es poder brindar una educación de alta calidad en las distintas ciudades y sectores de nuestro país considerando el valor y la concepción del maestro como un profesional de la educación cualificado para guiar los procesos de enseñanza de niños y adolescentes.

Para la Universidad de la Salle y especialmente para los estudiantes titulados y futuros egresados de las diferentes Licenciaturas, debe ser importante seguir generando investigación en los discursos de los maestros y su formación ya que este es un tema

que nos compete a todos los profesionales del ámbito educativo, pues la educación es fundamental en cualquier parte del mundo.

Cuando se muestra interés en artículos educativos en revistas especializadas, sean estos positivos o negativos para los docentes, se está dando una vuelta al problema, posiblemente para tener otra mirada u opinión diferente, la cual nos puede ayudar a cambiar el concepto que otras personas tienen de los docentes, al seguir generando investigación en este tema se puede cambiar la mirada del maestro, pues se llegaron a establecer cambios positivos en el rol de la educación.

## **Capítulo 2: Revisión de la Literatura**

Este marco referencial se construyó desde el semillero de investigación EVA, sus apartes corresponden a los artículos publicados por José Raúl Jiménez Ibáñez “La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación” y “Tensiones y dislocaciones de la profesionalización docente en Colombia”, publicados en la revista *Educación y Ciudad* número 20 en el año 2011.

### **2.1 Antecedentes**

La política pública sobre la formación docente y la legislación derivada sobre su ejercicio profesional ha conllevado a un malestar docente, el cual se ha manifestado en diferentes momentos exigiendo la reivindicación de la labor docente, el mejoramiento de las condiciones laborales, entre otras; registradas en las marchas, plantones y manifestaciones de desacuerdo en la instalación de las políticas educativas que sobrecargan su labor en la escuela. Se unen a estas acciones las publicaciones desarrolladas por representantes de los maestros asociados a agremiaciones como FECODE y la ADE como es el caso de la revista *Educación y Cultura*.

Las problemáticas asociadas al docente parecen provenir de dos escenarios, uno es el que enfrenta el maestro en su ejercicio docente (escuela) y otro en el que se presume prepararse para asumir sus funciones como docente (la formación inicial). Este segundo escenario parece perder fuerza cuando se incluye el ingreso a la carrera docente a cualquier profesional en los niveles de básica y media. La formación docente entonces debe verse desde la formación inicial y la formación permanente.

Estas demandas llevan al maestro a jugar un rol protagónico que le exige servir de articulador entre la crisis que constantemente vive el sistema educativo y los cambios de la sociedad que inciden en la necesidad de innovar la relación con los alumnos. Postura ésta que es cada vez más conflictiva pues su relación como sujeto social es cada vez más desigual, pues, por un lado, se enfrentan con aquellos que son dominantes en el terreno económico-social y mantienen el Estado (Puiggrós, 1994, p. 57) y por otro, con los empresarios de la educación que establecen una relación patrón-trabajador, que fue negada durante muchas décadas sustituyéndose su denominación por las de “servicio”, “vocación apostólica”, “sacerdocio laico” y otros.

Este movimiento hace que el maestro entre en conflicto con su autonomía, ya que su ser profesional no depende de sí, ya su tarea pedagógica no es de su autoría, sino que está atada a la reproducción del pensamiento e ideas de otros que ni siquiera han pisado un aula de clase con cuarenta estudiantes o más. He ahí cómo el maestro queda abandonado al sistema homogenizante de formación y de un llamado perfeccionamiento docente que lo determina, lo limita y lo condiciona a la heteronomía; condicionado a actuar como lo determina la teoría educativa o pedagógica pero que no le permite tomar conciencia de sí. Es como una máquina que utiliza un software de última generación pues es extraño que hoy un maestro no hable de inteligencias múltiples, de cerebro, de

síndrome de déficit atencional, pero y ¿qué hay de su pedagogía, de su experiencia educativa, de su creatividad, de su autoformación?

El maestro atrapado en el sistema como víctima de la sociedad del conocimiento, de la sociedad de control que le lleva a ser una herramienta del sistema, ni siquiera es un aparato, ni siquiera es una máquina. Es por eso que hoy cualquier persona se abroga el derecho de señalar al maestro y juzgarlo; sobre todo el Ministerio de Educación, pero también los padres de familia, el colegio, el rector, todos los agentes sociales quieren emitir juicios sobre él. ¿Y de cuándo acá esa posibilidad se empoderó para decirle al maestro qué hacer, qué pensar, quién ser? En último término qué sujeto ser.

Otro nivel de análisis está circunscrito a las competencias, funciones y evaluación docente, pues se evalúa al maestro desde el afuera del aula, desde otras condiciones que lo determinan como funcionario, cumpliendo tareas en un formulario de ítems de tareas por cumplir, de competencias detrás de las cuales hay una supuesta evidencia para la promoción social y salarial. Ya desde los años ochenta la UNESCO define unas nuevas competencias del profesor ante lo cual se afirma “al cambiar la imagen del profesor, de considerarle como fuente e impartidor de conocimientos a verlo como organizador y mediador del encuentro de aprendizaje, aparecen nuevas competencias que deberán ser los componentes – o aspectos- de la nueva función docente. Por ejemplo, estas competencias pueden agruparse, para nuestro propósito, bajo las categorías de diagnóstico, respuesta, evaluación, relaciones personales, elaboración del currículo, responsabilidad social y administración” (Goble & Porter, 1980, p. 64).

Esta propuesta se enmarca en la línea de investigación *Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico* y en particular atiende al objetivo de contribuir a la toma de conciencia de los diferentes actores del sistema educativo acerca de la importancia de la

investigación educativa como escenario para la cualificación de la educación y la superación de problemas sociales. Se espera aportar al tema Formación Docente.

## **2.2 Marco Referencial**

**2.2.1 Marco Contextual.** El desarrollo asincrónico de la sociedad moderna, o llamada industrial, ha definido una marcada desigualdad económica y ha combinado la dependencia de los países latinoamericanos a tal punto que el grado de afectación ha vinculado la cultura, la sociedad, y la educación. En el caso de los países suramericanos, en general, se han hecho visibles estas dinámicas en la inestabilidad política e institucional que afectó a la educación; procesos de modernización del sistema educativo interrumpidos por políticas conservadoras, intentos de democratización de los procesos educativos reprimidos por la reacción militar de orden neoconservador a la latinoamericana, posiciones de corte neofascista, se combinaron con el proceso general de avance irregular y sinuoso, con el salvaje desarrollo del capitalismo en América Latina (Puiggrós, 1994, p. 161).

Es así como en esa segunda parte del siglo veinte los movimientos de los sistemas educativos latinoamericanos se caracterizaron por la influencia del *establecimiento* que en cada país ejercía su gobierno los cuales fueron determinando las acciones posteriores para poder mantener un *status quo* que sostuviera las sociedades a flote en medio de los embates de la economía y que fungieran como resortes para nuevas visiones de la sociedad, aunque estas visiones se quedarán en meros sueños fatuos y no se llegasen a concretar de manera real.

México, Brasil y en parte Venezuela han logrado mantener un cierto ritmo de avance en relación con los modelos funcionalistas de educación norteamericana. Los demás países han quedado abandonados a su propia suerte y con la limitación impuesta desde las demandas internacionales para que se desarrollen en el orden de lo educativo,

de allí que por ejemplo se tengan como políticas educativas las derivadas de la UNESCO, del BID (Banco Interamericano de Desarrollo) y otras entidades multilaterales que definen las políticas educativas de acuerdo a los empréstitos que otorgan, como condición *sine qua non* para acceder a tales. Demarcando esta situación la segunda ola de la modernización educativa que se caracteriza a través de los discursos de calidad de la educación, descentralización educativa, profesionalización docente, evaluación, gestión educativa entre otros.

De allí se puede deducir que el proceso de modernización educativa se cumple, pero que tiene como resultado un producto amorfo respecto a los presupuestos teóricos y los modelos que en otros países, como Francia o los Estados Unidos, se habían ido gestando de manera relativamente simultánea. Deformación o peculiaridad, lo cierto es que nuestros sistemas educativos son más ineficientes, menos capaces de reproducirse en forma ampliada, seguir las nuevas vetas del “progreso” y, sobre todo, de acompañar procesos de cambio económico, social y cultural, son más anquilosados. Su característica nuclear es la desigualdad y la combinación de elementos disímiles, exclusiones y contrariedades o complementaciones (Puiggrós, 1994).

Durante el período comprendido entre los años 2001 y 2008, se presentaron cambios políticos, sociales y económicos en Colombia. En el sector educativo específicamente se presentan dos hitos importantes: la reforma educativa representada en la ley 715 de 2001 y la puesta en marcha del estatuto de profesionalización docente (1278 de 2002). Ambas condicionaron los proyectos políticos educativos emergentes durante ese periodo tales como el Plan Decenal de Educación 2006-2016, la Revolución Educativa, las reformas a la Ley 115, entre otros. Aunque se ha tratado de analizar las implicaciones de estas políticas dentro del sistema educativo y la escuela, no ha existido

una mirada acerca de la formación y el docente y específicamente de los factores asociados que emergen entre estos.

Dicha normatividad afecta de manera directa el quehacer docente, ya que, se han venido aplicando reformas que saturan de funciones al docente. Estas funciones no siempre se encuentran vinculadas al trabajo académico sino en relación con factores asociados al bienestar físico, social y afectivo de los estudiantes. Responsabilidad que es asignada a la escuela pero que termina delegada a los docentes. La escuela entonces no se puede seguir pensando como un organismo que tiene que cumplir y acatar cualquier reforma proveniente de los gobiernos de turno, desconociendo la realidad y el contexto de esta, máxime cuando la escuela como institución del estado debe funcionar involucrando a todos los estamentos de la comunidad educativa. Con este panorama no se puede pensar que los cambios propuestos no vayan a afectar a los docentes como los mayores responsables del funcionamiento de la escuela.

El maestro colombiano, que en el pasado recibiera su legitimación de la Ley y del saber, se encuentra hoy en la encrucijada de ocupar múltiples posiciones en la sociedad y en el saber pedagógico; más que un funcionario ha de ser un analista de procesos de formación, aprendizaje, educación y enseñanza; el maestro debe interactuar no sólo con la enseñanza como lo hacía en el pasado, sino con las disciplinas y prácticas derivadas de los saberes específicos. El maestro hoy es animador, facilitador, guía, orientador; y olvidó ser pedagogo; se le dice que tiene que tener creatividad, pero al mismo tiempo está limitado por normas devenidas de modelos pedagógicos, teorías educativas, didácticas y sobre todo por la psicología en su invasión a la escuela, hoy todo se ‘psicologiza’ y se le da respuesta desde este saber o desde la medicina pero no desde la pedagogía; saberes, los anteriores, que plantean otro nivel discursivo.

El maestro de hoy ha sido formado para repetir modelos y didácticas, ha sido entrenado para realizar lo que otros ya han hecho, incluso como atentado, se han atrevido a pensar sobre lo que puede ser la educación, la pedagogía, la enseñanza y la formación de maestros. Como se ha mencionado al mirar los recorridos de las facultades de educación en Colombia, en los últimos cuarenta años, se evidencia un sincretismo ecléctico, casi incestuoso, de las ciencias de la educación, la tecnología educativa junto con las corrientes psicológicas sobre el estudio de la mente y el cerebro (cognitivas); donde se evidencia un énfasis de las licenciaturas en la enseñanza y el aprendizaje pero no en la pedagogía; con esto cayendo en la condición de la repetición de los saberes y el entrenamiento para el desarrollo de ciertas acciones; el maestro es modelado, es ‘diseñado’ a partir de prácticas que dan cuenta de ello como por ejemplo los laboratorios de la docencia supervisada y la práctica pedagógica integral, poniendo en evidencia cómo históricamente los reguladores de la formación de maestros y sus respectivas reformas se han abandonado a los cambios producidos por las culturas pedagógicas: alemana, francesa y anglosajona según las estrategias de poder de cada gobierno (Jimenez, 2011).

### **2.3 Marco Teórico**

En el caso particular de la educación colombiana se tuvo como propósito fundamental, desde la década del cincuenta con la propuesta del primer Plan Quinquenal en los años cincuenta del siglo pasado, el compromiso de dotar a la población de un conjunto mínimo de herramientas prácticas y teóricas como base para afrontar los nuevos requerimientos de una sociedad en vía de desarrollo, como la infraestructura elemental, los cimientos básicos para enfrentar la vida social a la luz de las recientes transformaciones (Martínez y cols., 2003). Planteamiento que descarga en manos del Estado la organización y ejecución de políticas y acciones educativas en el



territorio nacional; incluso dejando de lado a los individuos que intervienen en la educación. Esta lógica arrasa con la posición del maestro en el sistema. Como solución a esta situación, el Estado instauro el discurso sobre su profesionalización para hacerlo entrar en la modernización y estratificarle dentro del sistema.

Es así como, por ejemplo, el discurso de la profesionalización docente en Colombia ha sido analizado desde dos perspectivas, la primera que instala el ejercicio de la labor docente como un ejercicio más profesionalizante que profesional y la segunda presenta cómo el Estado garantiza unos derechos a través de la instauración y aprobación de leyes, decretos que dan validez al estatuto profesional del docente. Pero para analizar la complejidad de esta condición profesional del docente se tiene que, en una perspectiva histórico genealógica, ir más allá, ampliando el horizonte de análisis y de irreductibilidad para comprender cómo el discurso de la profesionalización es un escenario de tensiones y luchas que antes que indicar el reconocimiento del status del maestro, prescribe una formación que se despliega en distintos roles.

La formación de maestros en Colombia desde la década del 60, entonces, se circunscribe en una perspectiva inicial en la tensión que tiene dos extremos: por un lado se instala la demanda desde organismos internacionales de mejorar la educación para el desarrollo del pueblo latinoamericano, a lo cual atendió el gobierno y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con la fundación de facultades en las universidades públicas y también en el ámbito de la universidad privada, la cual nace con facultades de educación desde su creación con el fin de hacer de los maestros 'profesionales de la educación'. Aparecen documentos que sustentan estas políticas como por ejemplo Aprender a Ser de Faure, la Declaración de Jomtien, Crisis mundial de la educación de Phillip Coombs y la Conferencia mundial sobre la educación de la UNESCO, a partir del cual se define la cambiante profesión del maestro, los cuales influyen como otro

nivel de discurso sobre la formación docente. El otro extremo de esta tensión se define en el sincretismo ecléctico (el fruto de doctrinas distintas) en los programas de formación, pues si bien algunas facultades comenzaron con las ciencias de la educación otras se limitan a mezclarlas con la psicología cognitiva, la tecnología educativa y otras dan prioridad a saberes específicos por encima de la formación pedagógica; por ejemplo, un área mayor y una menor y luego unos estudios de formación pedagógica que están referidos a ciencias de la educación y tecnología educativa, dinámica que se presenta desde los años sesenta y se volverá constante a lo largo de las siguientes cuatro décadas; planes de estudio que hacen que se identifique otra forma discursiva sobre la formación docente.

Otra de las aristas del problema es la que se plantea desde la estadística pues en 2007, según el Sistema Nacional de Información de Educación Superior SNIES<sup>1</sup> en 2007 de los 4,495 programas académicos que ofrecen las 77 universidades en Colombia, 900 programas son de licenciatura a nivel universitario, asimismo 551 son adscritos a universidades oficiales y 349 a universidades privadas. De los 900 programas 572 están con registro calificado y en 2006 de los 868,190 estudiantes matriculados en pregrado en la universidad colombiana 95,315 estudiantes estaban matriculados en programas de ciencias de la educación.

Esto muestra que la formación profesional del docente en el pregrado o educación inicial continúa teniendo una importancia capital dentro del sistema de Educación Superior y de allí surge la necesidad de orientar la política pública sobre la formación docente con el fin de que esta se convierta en una demanda para la sociedad; situación que contrasta con lo que desde los años de 1930 se viene planteando Rafael Bernal Jiménez (1949) en su libro *La educación: He ahí el problema* en el cual se refería a la necesidad social de la dignificación del maestro que comenzaba con el

reconocimiento de un salario justo y discurría sobre la posición social del mismo a partir de su saber y de su influencia desde la escuela en la sociedad. También ya, Alejandro Bernal en el libro *La educación colombiana* (1965, p. 184), denuncia cómo los bajos salarios de los docentes “han dado como resultado el desprestigio social de la profesión, la deserción hacia otras actividades mejor remuneradas y la falta de interés de los estudiantes al terminar la carrera del magisterio” y se exige que la profesión docente debe estar rodeada de garantías, de derechos y de consideraciones. Este es un debate que sigue vigente hoy día, por ejemplo, los docentes en ejercicio, contratados bajo la legislación del decreto 2277 (1979), ven cómo se pierden sus conquistas de más de treinta años de lucha: las primas, la liquidación de la pensión con factores salariales, la estabilidad, el sistema de salud. Los docentes contratados con el decreto 1278 (2002) fueron sometidos a una evaluación diseñada para beneficiar a los profesionales de otras áreas, en la cual no se hizo énfasis en la pedagogía, situación que lleva a la desprofesionalización de la docencia.

Otro nivel de discurso es el que se puede reconocer desde los enunciados que emergen de las organizaciones de los maestros, los cuales se han amparado en los espacios sindicales que han congregado a los docentes y les han llevado a verse a sí mismos como actores sociales con posibilidades de ejercer presión social a favor de la defensa de sus propios derechos. Es así como desde los años 60 FECODE se convierte en la organización representativa de los maestros en Colombia y tiene entre sus luchas: despertar el interés en el Gobierno y en la opinión pública por el gremio y sus legítimos representantes, neutralizar la orientación político partidista con el predominio de la técnica y de la superación, lograr reformas al escalafón nacional, defender la estabilidad de los maestros y trabajar permanentemente por la dignificación del magisterio. Esta modalidad de organización lleva a fungir como alternativa de visualización del docente

ya desde la lucha gremial en el orden de la educación oficial. Queda pendiente la asociación de los docentes en la educación privada que como se ha mencionado es casi nula por la relación del maestro con el patrón o empresario de la educación privada.

### **Capítulo 3: Diseño Metodológico**

Esta investigación es de carácter cualitativo-histórico y se enmarca dentro de la investigación documental que “no es solo una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias dentro el diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación” (Galeano Marín, 2009, pág. 114). En este sentido se plantea un proceso que puede llevar, según el objeto de la investigación, a resultados confiables, como los que se pueden obtener de otro tipo de investigaciones.

De acuerdo con Van Dijk (1980), por elementos discursivos, cognitivos y sociales, los temas que se tratan en el discurso son fundamentales para la comunicación y la interacción en una sociedad, adicional a esto, que el discurso sea definido como una macro estructura semántica derivada de las micro estructuras de significado hace que los temas que se desarrollen en este cumplan la función de ser representativos del discurso mismo, ya que harían referencia al “de qué trata”, y por esto, los significados que se encuentran dentro de él no pueden ser observados directamente, sino que deben ser inferidos del discurso; por esta razón es necesario realizar un análisis crítico. (p. 152).

No solo el discurso es influyente sobre la comunicación y la interacción social antes mencionada, además de esto, se tiene la noción de que las estructuras sociales también influyen sobre los elementos del discurso, aunque, según el mismo Van Dijk, la cognición sea el eslabón perdido en muchos estudios sobre la lingüística crítica y el

análisis crítico del discurso debido a que no consiguen dar cuenta de cómo la conversación y el texto cuestionarían las estructuras sociales. (p. 377).

Sin embargo, a pesar de tener aquella carencia, es innegable la participación de la sociedad misma sobre la estructura de un discurso determinado. Esto significaría que analizar el discurso no es solo una tarea académica, sino que es realizar una profunda revisión de un elemento que hace parte de la vida social contemporánea, lo que según Fairclough y Wodak (1997) sería el estudio del lenguaje como práctica social.

Para dar inicio al análisis del discurso, se tienen en cuenta las problemáticas sociales con mayor dominancia, así que para esto, de acuerdo con Van Dijk (1986) se selecciona la perspectiva de quienes más sufren para así analizar críticamente a quienes tienen el poder y las herramientas para la resolución de dichas problemáticas, esto quiere decir que las problemáticas que más se abarcan son el racismo, el sexismo, el clasismo y la pobreza, estos relacionados con movimientos sociales como el feminismo, el pacifismo, el ecologismo, la antiglobalización, entre otros.

Como estrategia de análisis de datos se utiliza el método de genealogía planteado por Foucault (1995) derivada de los análisis nietzscheanos. La opción por la realización de una genealogía se fundamenta en el enfoque planteado por Nietzsche y revisado por Foucault (1995) donde se asume como una forma de consideración de cómo cambian los sistemas de razón con el tiempo como práctica cultural. Atendiendo de manera particular al modo cómo se constituyen los problemas de la vida social e individual, en este caso educativa, y cómo cambian para dar como resultado las condiciones en que vivimos actualmente. Es así como el enfoque genealógico proporciona una forma de localización del cambio en los sistemas de conocimiento que organizan el “sí mismo” a través de los efectos del poder (Popkewitz, 2003).

Luego entonces la práctica histórica, como la define la genealogía, no limita a la realización de un análisis interpretativo ni al desarrollo de una hermenéutica crítica de las complejidades de los procesos históricos solamente; sino que también es una práctica de trabajo analítico que Foucault concibió como un producto de “la paciencia y un conocimiento de los detalles y que depende de una vasta acumulación de material original” (Foucault, 2002, p. 75). A lo que Varela (1991) argumenta que la formación de personalidades individuales, de sujetos individuales y la idea de una sociedad compuesta por individuos aislados se hizo necesaria en el preciso momento histórico en que la legitimidad del poder se basaba en la idea de una “voluntad” general.

La genealogía se entiende, entonces, como un proceso de análisis e investigación orientado a destacar los eventos y sucesos en la misma singularidad, los cuales se encuentran por fuera de todo horizonte finalista y que se encuentran al margen de toda significación. El objeto de la genealogía es la discontinuidad y las recurrencias de los hechos a lo largo de su emergencia. “la genealogía no se dirige a rastrear los “orígenes” de una práctica o un discurso, sino que busca en la superficie de los hechos la singularidad de su emergencia” (Albano, 2005, p. 136).

Esta genealogía intenta percibir la singularidad de los sucesos, encontrarlos donde menos se espera, de aquello que pasa desapercibido por carecer de una historia. Oponiéndose a la visión historicista, la cual ve todo encaminado hacia el progreso. La genealogía se opone a la búsqueda del origen fijándose más en el reconocimiento de la emergencia; haciendo el pasado vivo en el presente.

Este horizonte teórico en el cual se encuadran diversos trabajos, piensa la formación no ya desde el qué, sino desde el cómo; es decir, no desde los contenidos que idealmente deberían caracterizar la formación, sino desde cómo ésta funciona, en cuanto espacio históricamente evidenciable y relacionado con el conocimiento, el poder, y el

sujeto. En este sentido se puede afirmar que usualmente se ha acudido a estudios que versan sobre el contenido de formación, y se "ha prestado menos atención al cómo de la pedagogía, es decir, al análisis de la estructura y el funcionamiento de los dispositivos pedagógicos mismos" (Larrosa, 1995, p. 13).

Se acudirá entonces, en una primera fase, a la construcción de un marco histórico y educativo que permita contextualizar el surgimiento y operación de los discursos sobre la formación docente partiendo de las facultades de educación en Colombia. En esta fase se accederá a trabajo de archivo con el fin de identificar y sistematizar los datos que refieran los desarrollos de dichos modelos de formación y cómo estos generan la construcción del maestro como sujeto. Tematizando los archivos en torno a: legislación, planes de estudio y programas, conveniencia de las tendencias de formación de maestros en Colombia, sindicatos y gremios de maestros, documentos institucionales, Estatuto de profesionalización docente, organismos internacionales y otros.

En una segunda fase se realizará un trabajo de carácter analítico, el cual permitirá reconocer las tensiones, luchas, conflictos, resistencias que se presentan en torno a los discursos referidos a la formación del sujeto que es un profesional con formación universitaria prescrita y que como sujeto formado se convertirá en sujeto educador. Se busca entonces que haya exploración de las tendencias de conflicto, relaciones de poder y el desplazamiento en que el sujeto aparece y desaparece del escenario de la sociedad.

La tercera y última fase intentará desarrollar una comprensión global que faculte la aplicación de la noción de sujeto al maestro que se forma al inicio del siglo XXI en Colombia como plataforma de relaciones activas y dinámicas, en vía de conocimiento y de poder, a partir de las cuales se produce subjetividad, espacios de resistencia, de

autonomía para proponer en las conclusiones la reconfiguración que se da en el maestro al verle como sujeto y en el devenir de procesos formativos.

#### Capítulo 4: Análisis de Datos y Hallazgos

Para realizar el análisis de datos y hallazgos se realizó una matriz junto con el semillero de investigación, cada uno aportó ideas para determinar las categorías y subcategorías que hacen referencia a la constitución de maestro durante el periodo de 2001-2008. Esta se estructuró de la siguiente manera: categorías, las cuales aparecieron de la revisión de documentos y textos, sobre el análisis crítico del discurso según diferentes autores y entrevistas realizadas a maestros que hacen parte del sector oficial. Con base en esto, se identificaron términos que son parte del sujeto, función, cualidad y formación.

En consecuencia, las sub-categorías: son los aspectos más relevantes dentro de las categorías, que sirven para identificar y clasificar las citas bibliográficas con nombre del autor, fecha de publicación y página. Como resultado se realizó un análisis de cada cita; finalizando con un análisis general por categoría.

Los datos que constituyen la fuente para el análisis fueron tomados de la revista *Aula Urbana IDEP*. Se realizó una lectura de 57 volúmenes y de allí se seleccionaron doce que hacen énfasis en los conceptos planteados en la matriz de análisis. Cada cita se incorpora con el concepto, con un criterio propio de clasificación. A continuación, se presenta la matriz de análisis con sus categorías y sus subcategorías respectivas.

Tabla 1.

*Nombre de la tabla en cursiva*

CATEGORÍA	AUTOR AÑO TITULO CIUDAD
-----------	----------------------------------



	<p>EDITORIAL REVISTA VOL/NUMERO PÁGINAS SUBCATEGORÍA</p>
<p>SUJETO – SUBJETIVIDAD</p>	<p>PROFESIONAL: El docente que aplica su conocimiento más allá de la labor pedagógica. PRÁCTICO: El maestro que se limita a seguir los lineamientos de la escuela. MAESTRO: La práctica pedagógica centrada en la investigación en el aula de clase. PROFESOR: Mediador interesado en el aprendizaje de los estudiantes. DOCENTE: El maestro que innova, enseña e investiga. INTELLECTUAL (DE LA CULTURA): Constructor de pensamiento crítico en los estudiantes desde la cultura.  OFICIO: El maestro que se apropia de su quehacer pedagógico.</p>
<p>FUNCIONES- CARACTERÍSTICAS</p>	<p>FORMADOR Cualidad del maestro que va más allá de la mera instrucción. INSTRUCTOR Cualidad del maestro que se dedica primordialmente a impartir conocimiento sin tener en cuenta al estudiante. COMUNICADOR Cualidad del maestro donde tiene como tarea fundamental la transmisión de conocimientos. EDUCADOR: Promover la motivación y aumentar el interés de los estudiantes. FUNCIONARIO Papel que cumple el maestro como empleado del estado y se dedica a cumplir las funciones que le son delegadas. AGENTE (ESCOLAR) Integrante de la comunidad educativa, que en el caso del maestro ocupa un lugar primordial en el proceso educativo.</p>
<p>CUALIDADES – DEMANDAS</p>	<p>ASALARIADO Perspectiva económica desde donde se ve al maestro como parte del engranaje del sistema laboral. HOMBRE/MUJER Condición de género que puede ser analizada debido a la tendencia feminizante de la profesión. DIGNIFICACIÓN: Resaltando la importancia de la labor docente. SALUD MENTAL: Condiciones de salud apropiadas para los maestros. INVESTIGADOR: Modificación de las metodologías educativas con base en la investigación. SINDICALIZADO</p>
<p>FORMACIÓN</p>	<p>CAPACITACIÓN: Formar al docente para la indagación en el aula de clase y mejoramiento continuo de su profesión. INICIAL Formación de los maestros en facultades de educación donde recibe el título de licenciado PERMANENTE Formación que desarrolla el maestro cuando está en el ejercicio profesional que va desde los cursos cortos e informales hasta los formales como especializaciones, maestrías o doctorado.</p>

Fuente: elaboración propia

A continuación, se iniciará el respectivo análisis de la segunda parte de la matriz, es decir, de las categorías *Cualidades y Demandas* y *Formación*, cuya subcategoría principal es Investigador

#### **4.1 Categoría: Cualidades y Demandas**

Esta categoría hace referencia a todas aquellas características que un maestro debe cumplir en la actualidad, teniendo en cuenta los diferentes cambios sociales por los que esta figura ha pasado a lo largo del tiempo, específicamente el tiempo de estudio de nuestra investigación (2001-2008) y con base en la información encontrada en la revista *Aula Urbana* del IDEP (ver matriz de clasificación anexa). La categoría *Cualidades y demandas* está compuesta por las siguientes subcategorías: *Asalariado, Hombre/Mujer, Dignificación, Salud Mental, Vocación, Agremiado, Investigador y Sindicalizado*. Al final del análisis de cada sub-categoría se presentará una síntesis que contiene los principales elementos encontrados en cada una de estas.

##### **4.1.1 Subcategoría: Asalariado**

Dentro de la investigación documental realizada en la Revista *Aula Urbana*, no se encontraron hallazgos sobre esta subcategoría, ya que su principal enfoque es la investigación, característica innata del maestro según el IDEP; sin embargo, no se descarta la importancia que tiene esta subcategoría en lo que respecta el quehacer maestro y la reivindicación de dicha labor.

##### **4.1.2 Subcategoría: Hombre/Mujer**

Dentro de los artículos seleccionados para realizar la categorización de la información no se encontraron textos que dieran cuenta de esta subcategoría; lo anterior no significa que esta subcategoría no sea de suma importancia, menos en la actualidad, donde se trabaja por la igualdad de género.

#### **4.1.3 Subcategoría: Dignificación**

La dignificación del maestro, vista desde la publicación *Aula Urbana*, busca resaltar la importancia que tiene esta profesión ante los ojos de los demás, ya que cada día esta labor es menos dignificada y cargada de obligaciones que no son propias del quehacer del maestro, desdibujando así la verdadera razón de su existencia en el aula de clase.

Cabe resaltar la diferencia existente entre los términos dignidad y dignificación, debido a que estos dos conceptos fueron rastreados en las otras diferentes subcategorías. Al hablar de dignificación, nos referimos a presentar la labor del maestro como una profesión digna, la cual posee la misma importancia que las demás profesiones y la cual merece un gran reconocimiento en su compromiso con la formación de las personas en la sociedad (RAE, 2016). Por otro lado, la dignidad hace referencia a la manera de comportarse de las personas, el decoro del maestro, la ética y empeño que emplea en el ejercicio de su profesión (RAE, 2016).

Teniendo estos dos conceptos claros, se procede a realizar el análisis correspondiente de esta categoría.

##### **4.1.3.1 Análisis:**

La figura del maestro es conocida desde la antigüedad en las diferentes culturas, siendo ésta de suma importancia debido al amplio conocimiento que posee un maestro y la capacidad para transmitirlo. Sin embargo, en la sociedad moderna pasó a ser un actor principal del sistema escolar, encargándose de la educación de las nuevas generaciones, afrontando las transformaciones que ha tenido la sociedad hasta la actualidad.

Dichas transformaciones han traído consigo consecuencias para la figura del maestro, ya que, a lo largo del tiempo, es posible evidenciar cómo ha perdido reconocimiento en el escenario de la educación. Además de verse afectado

económicamente debido a los salarios que le son asignados, también debe verse sujeto a los modelos educativos que le son impuestos y a otras labores que le son asignadas, las cuales involucran el bienestar físico y emocional del estudiante. Esto lo puede alejar de la parte académica y le limita el espíritu investigativo, el cual puede ser transmitido a los estudiantes, con el fin de crear pensadores críticos que a futuro puedan hacer aportes significativos que respondan a las necesidades de una sociedad en constante cambio.

Con base en lo dicho anteriormente, se evidencia una gran preocupación por parte del gremio, debido a la desvalorización de la profesión maestro. Por un lado, se han desmejorado las condiciones salariales de los maestros y, por el otro, cabe resaltar que más que un salario, el maestro busca ser reconocido socialmente, un reconocimiento al igual que otras profesiones, que se le brinde oportunidades de formación permanente que enaltezcan su labor. Es importante promover la dignificación del maestro desde diferentes áreas, como la social, económica y laboral, ya que, este tema desborda las capacidades del maestro, ya que sus funciones en el ámbito escolar pueden ser muy variadas.

La dignidad del maestro no está desligada de las grandes existencias del tiempo, pero tampoco del sentido de la humanidad, por cuanto su tarea es formar seres humanos. Su labor involucra lo humano que merece ser conservado de una generación a otra, pero más allá de tener que elegir los contenidos que han de salvarse, como un Noé en su arca, debe cuidar en sus estudiantes el crecimiento de los poderes personales y grupales de pensar, sentir, elegir y transformar lo dado (Pineda, 2007, p 2).

El maestro busca potenciar en los seres humanos el deseo por transformar, para mejorar su entorno. Su labor no involucra solamente impartir un conocimiento, se requiere que el maestro forme en sus estudiantes la capacidad de pensar, de elegir, de transformar su

conocimiento y crear el suyo propio, el maestro pretende mejorar cada día más la sociedad en la que vive la humanidad.

Además de lo anterior, el maestro también se ha convertido en la figura pública que carga el peso de los resultados, que pueden ser producto de las deficiencias del sector de la educación. Es por esto que el maestro ha perdido credibilidad, y aunque esto se ve reflejado en los resultados de las diferentes pruebas que deben presentar los estudiantes en determinados periodos, no quiere decir que sea él, el único culpable y responsable de los bajos resultados que se obtienen.

Cabe resaltar, que el sistema educativo implementado en el país juega un papel fundamental como base para la construcción de currículos acordes con la realidad de los estudiantes, con el fin de mejorar la calidad de la educación en Colombia. Además, en la educación pública, la cantidad de bloques académicos impartidos podrían considerarse muy cortos para enseñar todos los contenidos y la intensidad horaria de algunas asignaturas básicas no es la apropiada para impartir los conocimientos más importantes.

Es meritorio adaptar el sistema educativo del país hacia uno que permita que los conocimientos a impartir puedan ser dados en su totalidad, mejorando cada proceso que impida que la calidad de educación en la nación sea la mejor. También se resalta la necesidad de contar con una adecuada planta física en las escuelas y proveer las herramientas necesarias para que la labor educativa del docente sea realizada con excelencia.

Por otro lado, el maestro también se ha visto afectado por las diferentes leyes y decretos emitidos por el Ministerio de Educación, las cuales permiten que no solo los Licenciados y Normalistas ejerzan como maestro, sino también profesionales de todas las áreas puedan ingresar a esta carrera, dificultando las condiciones laborales de este sector, ya que se puede convertir en una segunda opción laboral para quienes no pueden

ejercer su profesión y al mismo tiempo se pone en tela de juicio la calidad educativa que reciben los estudiantes.

Durante las últimas décadas, la forma indirecta de inculpar al maestro en la divulgación de los resultados de evaluaciones de los estudiantes, la pérdida de importancia social y económica de los estudios básicos, la difundida desconfianza en la educación pública, menoscaban la representación social del maestro, desconocen su saberes, los hitos de su formación académica y profesional, la complejidad de la construcción con la que cotidianamente alimenta y sostiene el diálogo de generaciones, y el secreto de comunicación que, como dice el maestro Gustavo Escobar, se abre en el “rostro del niño” que sólo el maestro conoce. El desconocimiento del maestro ha llevado recientemente a convertir la simple premisa de que “basta con saber algo para poder enseñarlo” en un principio que da licencia para ejercer la docencia al profesional no licenciado. (Pineda, 2007, p. 2-4)

Por lo anterior, es necesario que los maestros conozcan la historia de su profesión, apropiarse de esta puede ser una herramienta para reconstruir un nuevo futuro del quehacer del maestro, es asumir nuevamente un rol principal en la innovación y adaptación del sistema educativo con el fin de favorecer una educación de calidad, pero esta vez, contemplando los retos de las nuevas generaciones, con el fin de alcanzar una igualdad que favorezca la educación en nuestro país, no obstante, esto no puede cumplirse en su totalidad sin el apoyo de la ciudadanía, ya que ellos son los receptores y transmisores de dicho conocimiento. Por ende, es indispensable restablecer el papel principal del docente como sujeto encargado de acompañar el desarrollo de procesos investigativos que den como resultado la mejora de la calidad educativa de Colombia.

Es importante resaltar que es el maestro el que posee saber pedagógico, el que sabe enseñar, lo cual debe ser una prioridad en la política pública ya que, al ser el maestro el que tiene conocimiento de cómo compartir un saber, posee una cualidad que las demás profesiones no tienen. Tal y como lo refiere Pineda (2007) en la *Revista Urbana*: “En un mundo de intereses y evasiones egoístas, la dignidad de la docencia seguirá ligada al despertar de los seres humanos: al deseo de saber, cuestionar y transformar” (p. 2). En la medida en que la naturaleza humana se vea ligada al deseo de poseer conocimiento, de cuestionar, de transformar su mundo, la profesión del maestro se verá más digna, ya que esta posee los conocimientos necesarios para llevar al ser humano a encontrar la mejor manera de poseer saber y así incluirlo en su entorno, haciendo posible que su mundo se transforme para bien de la sociedad en donde habita.

#### **4.1.3.2 Síntesis**

El término “Dignificación” para la revista *Aula Urbana* muestra una gran brecha que se ha construido entre el maestro y las instituciones educativas, ya que al estar regidas por las diferentes legislaciones que les son impuestas, limitan las verdaderas funciones del maestro como investigador e instructor de conocimiento en el aula de clase; además resalta la importancia que tienen los ciudadanos en esta labor. Como lo destaca Pineda (2007): “la dignidad de la docencia seguirá ligada al despertar de los seres humanos: al deseo de saber, cuestionar y transformar” (p. 2); la ciudadanía debe estar consciente de la gran labor realizada por los maestros como formadores de futuras generaciones y forjadores de conocimiento, respetando el esfuerzo realizado por ellos y siendo un apoyo en la construcción de mejores personas. La dignificación entonces va más allá de un reconocimiento económico justo e implica reposicionar la labor social del maestro.

En conclusión, pareciera que el sector educativo se encuentra dividido en dos partes, una es conformada por el maestro y sus prácticas pedagógicas, y otra que abarca las instituciones educativas junto con las legislaciones que las rigen, las cuales gran parte del tiempo van en contra vía del beneficio del maestro y su conocimiento. Razón por la cual, es fundamental que dentro de una reivindicación del maestro en la sociedad, éste se convierta en un actor y gestor de las decisiones que se toman en lo que respecta a su profesión. De lo contrario, difícilmente el maestro podrá tomar posición crítica y reflexiva dentro del aula de clase y compartirlo con sus estudiantes.

#### **4.1.4 Subcategoría: Salud Mental**

Por medio de esta subcategoría se busca dar a conocer dos horizontes de análisis que existen sobre este tema que cada día toma más fuerza, debido a las infinitas quejas por parte de los maestros, quienes hacen frente a las problemáticas que se presentan en las instituciones educativas, las cuales afectan su salud y por las cuales se pide una reivindicación de dicha labor. Los horizontes de este análisis son: uno endógeno, en el cual encontramos el poco interés del estado por cuidar la salud mental de los maestros y los problemas de sus alumnos en diferentes ámbitos; junto con la sobrecarga de trabajo que el gobierno impone y la gran responsabilidad en el cuidado de los estudiantes, labor que no es exclusiva del maestro. Por otro lado, se evidencia otro factor, el exógeno, el cual desprestigia al maestro, afirmando que las enfermedades y las diferentes problemáticas a las que se enfrenta tienen como objetivo sacar provecho y obtener beneficios económicos.

##### **4.1.4.1 Análisis:**

Al ser un tema que cada día cobra más fuerza en el sector educativo, es necesario tener claro el concepto de Salud Mental. En este caso utilizaremos la definición que nos da la revista *Aula Urbana* para abordar el tema:



La salud mental se ha definido como el estado de la salud emocional en el cual una persona es capaz de funcionar cómodamente dentro de su sociedad y en la que sus características y logros personales son importantes para él (González, 2008, p. 18).

Con base en lo dicho anteriormente, la salud mental se define como la salud emocional de una persona para desenvolverse en todos los ámbitos de la vida de forma adecuada, para cumplir sus logros, sus sueños y obtener los méritos que desea para el desarrollo pleno de su vida.

Hoy en día nos encontramos en un mundo donde la tecnología avanza a pasos agigantados, facilitando algunos trabajos del hombre, esto podría hacernos pensar que la calidad de vida de las personas ha mejorado. Sin embargo, es necesario centrar la mirada en el campo de la educación, en quienes se encargan de educar a niñas y niños, a los jóvenes que hacen parte de las futuras generaciones, quienes han crecido bajo reglas y normas diferentes a las que recibieron sus maestros. Para tal fin, es necesario conocer la opinión de los maestros, ya que, debido al cambio de las generaciones y las relaciones familiares, las exigencias hacia estos también han cambiado. Con referencia a lo dicho anteriormente, el maestro ha tenido que asumir roles externos a lo académico que están afectando su salud física y mental, y por el que nadie se preocupa; por ejemplo, el estudio realizado con los maestros del sector público en Medellín acerca del desgaste emocional:

El desprestigio no es de nosotros ni para nosotros: la deshonra es para un Estado que se precia de ser social y de derecho, y que aporta menos de 0,1% de los recursos estatales a la salud mental, aporte que está por debajo del de países como Uruguay y Chile, que destinan 8% y 2,3% del presupuesto nacional a este

tema; lo que muestra que el Estado colombiano no apuesta a la salud de sus educadores y educadoras (González, 2008, p. 19).

Lo anterior, muestra poca importancia por parte del Estado hacía la salud mental de los maestros. Tal como lo indica el estudio, la inversión para este sector es inferior comparada con la de otros países, un gran interrogante que puede surgir de todo esto es: siendo tan relevante la figura del maestro en la educación, ¿cómo el maestro desarrolla a cabalidad su labor cuando sus condiciones no son óptimas para gozar de una buena salud mental?

Asimismo, es necesario aclarar que:

La salud mental no tiene que ver únicamente con el tratamiento de quienes padecen de trastornos mentales, y que han sido diagnosticados, involucra, además, la prevención de los problemas y la creación de oportunidades donde el ser humano pueda realizarse física, mental, laboral y socialmente (González, 2008, p. 18).

Para prevenir los problemas de salud mental en los profesores, es necesario tener claras cuáles son los requerimientos de la realidad educativa, aquellas a las que el maestro debe enfrentarse a diario y están ocasionándoles daños irreversibles en su salud.

Algunas de estas son: volumen de trabajo; remuneración insuficiente; los diferentes problemas personales que tienen los alumnos, que afectan su desarrollo en clase y por ende afectan al maestro; en algunos casos, la falta de equipos y materiales para trabajar con los alumnos; hacinamiento en las aulas de clase, entre otros.

Lo anterior hace referencia a un gran número de situaciones que crean una enorme presión y ocupan gran parte del tiempo del profesor, no solo en las jornadas laborales, sino en su tiempo libre, generándole estrés, desgaste físico, mental y emocional. Poseck (como se citó en González, 2008) piensa que la salud mental y

bienestar son inseparables, además fundamentales para la convivencia en comunidad, el pensamiento social e individual, la función y formación de instituciones civiles como la familia, el desarrollo personal y profesional, la obtención del sustento económico y el disfrute de la vida.

En comparación con la salud física, el concepto de salud mental es más abstracto, esto se debe a que el malestar físico es subjetivamente más significativo que el malestar psicológico, razón por la que la salud física generalmente recibe más atención. Además, para muchas personas la enfermedad mental sigue siendo causa de estigma y rechazo social (Arnaiz & Uriarte, 2006). Al ser un concepto abstracto es más difícil que una persona identifique los factores que protegen o ponen en riesgo la salud mental, así como las acciones concretas que tienen efecto sobre esta.

Lo anterior ratifica la afirmación que realiza José Israel González (2008), orientador escolar del Colegio Nuevo Horizonte, al afirmar que:

El no favorecimiento del bienestar psicosocial de la política enunciada, en la humanidad de los maestros y maestras, es una manifestación del quebrantamiento de la salud en general y de la mental en particular; porque la salud, según la OMS, no sólo es ausencia de enfermedad sino de bienestar físico, mental y social de las personas (González, 2008, p. 18).

Los maestros se han visto sometidos a diferentes presiones, y conflictos, los cuales han desarrollado diferentes manifestaciones psicológicas, que van desde síntomas pasajeros, hasta llegar a trastornos severos que impiden que ejerzan su labor para el beneficio de los estudiantes.

Pese a la veracidad de algunos estudios realizados, los cuales ratifican los diferentes síndromes y enfermedades que atacan a los maestros, debido a los problemas que deben lidiar a diario en el aula de clase, hay quienes osan asegurar lo contrario:

En este sentido, hablan (los maestros) del malestar y agotamiento generalizado que experimentan sus colegas, pero que rara vez viven en carne propia. Se esperaba que el cuestionario coincidiera con el rumor que circula entre los maestros y en los medios de comunicación sobre el agotamiento generalizado que sufren los maestros. Sorprendentemente, aunque los participantes se mostraron críticos sobre el impacto de algunos contextos laborales en la calidad de su bienestar, prevalecen los indicadores de bienestar psicosocial (González, 2008, p. 19).

Con base en lo dicho anteriormente, las enfermedades y situaciones en materia de salud que aquejan a los maestros pueden ser vistas como problemas de menor gravedad, lo que establece la creencia de que los maestros no sufren de ninguna enfermedad o padecimiento que entorpezca su quehacer pedagógico. Debido a esto, los críticos de estas investigaciones promueven una ideología en la que los maestros buscan desprestigiar al magisterio, alegando que ellos buscan solamente un mejoramiento de sus condiciones laborales a raíz de una rebelión contra las políticas de educación impuestas en la actualidad. Citando a González (2008):

Pero, además de promulgar la prevalencia de los indicadores de bienestar, no dudan los investigadores en sostener el discurso crítico sobre el efecto que tienen las condiciones laborales en las que se ejerce la profesión docente en el Distrito es usado a nivel sindical (...) para llamar la atención y lograr reivindicaciones laborales. Además -sostienen- que tal discurso tiene impacto negativo sobre la comunidad educativa que lo adopta, (...) porque se basa en imaginarios que alimentan una red creciente de desesperanza y auto conmiseración. Y, aunque reconocen que esa alocución llama la atención sobre aspectos que requieren un cambio, también son agudos al asegurar que ello contribuye a fortalecer relatos

que desprestigian al magisterio frente a la comunidad en general (González, 2008, p. 19).

#### **4.1.4.2 Síntesis**

La Salud Mental ha sido un tema que aqueja a los maestros, producto de múltiples factores, tales como, los cambios sociales que se presentan a lo largo del tiempo; la sobrecarga laboral, la cual ocupa no solo su tiempo laboral, sino su tiempo libre; además de la falta de interés por parte del Estado sobre este tema. En consecuencia, hay quienes afirman que las enfermedades mentales son inventadas con el fin de obtener beneficios económicos y laborales, dándole relevancia únicamente a las enfermedades físicas, las cuales en algunos casos no son tan graves como las que se pueden padecer con la primera.

#### **4.1.5. Subcategoría: investigador**

En la subcategoría investigador, se pretende dar la definición de maestro investigador y resaltar su importancia en el trabajo pedagógico como indagador, persona comprometida con la realidad de sus estudiantes, evidenciando los problemas cotidianos en sus aulas de clase. En palabras de Díaz (2006): “La figura del maestro o la maestra investigadora es de gran importancia, pues son quienes están al frente de la labor pedagógica y quienes pueden dar cuenta de los problemas que a diario encuentran en sus procesos vivenciales educativos” (Díaz, 2006, p. 14).

Con base en lo dicho anteriormente, los maestros investigadores son los que pueden dar cuenta de la realidad de sus estudiantes. Es decir, mediante la indagación y la observación encuentran los problemas e inquietudes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, lo que los lleva a ser una figura de gran importancia para el entorno pedagógico de los alumnos.

#### 4.1.5.1 Análisis

Los maestros investigadores son personas comprometidas con su labor pedagógica. Esto los lleva a indagar permanentemente en la labor realizada en las aulas de clase y a comprometerse a mejorar continuamente en pro de mejorar su labor como maestros. Tal y como lo refiere Rincón (2006): “El maestro investigador es un profesional comprometido permanentemente con su cualificación y dispuesto a indagar, cuestionar y a mejorar los resultados de su labor” (p. 2). Por lo tanto, el rol del maestro investigador es vital para la renovación y construcción de espacios pedagógicos cada vez más afines con la realidad de los estudiantes.

Con base en lo dicho anteriormente, se resalta la importancia de la labor investigativa en el maestro. Producir conocimiento, que lleve a la transformación del saber en los estudiantes y a la adaptación con diferentes estilos de aprendizaje, ya que el ser humano cambia constantemente y surgen nuevas formas de aprender, en las cuales el maestro investigador profundiza para el mejoramiento de su profesión.

Como maestros, las labores que deben realizarse en la práctica pedagógica cotidiana no solo incluyen la impartición de un tema en general. Los maestros deben ejercer diariamente su rol de investigadores, preguntando, planeando estrategias que conlleven a sus estudiantes a aprender más, a aprender significativamente. Durante la práctica pedagógica, el maestro investigador se pregunta por la labor realizada, buscando estrategias que le permitan mejorar continuamente. Para González y Cortés (2005) esta labor se toma como un beneficio, en el cual los estudiantes son ganadores:

Un(a) maestro(a) que investiga, que indaga, que produce preguntas sobre su práctica pedagógica y que desarrolla alternativas que permiten que los (as) estudiantes aprendan más y mejor, tiene el efecto de una partícula atómica que se expande de manera exponencial en el espacio y en el tiempo. Podríamos decir

que por cada maestro(a) bien formado y continuamente interpelado, aproximadamente 40 estudiantes por año pueden ser beneficiados (González & Cortés, 2005, p. 6).

Debido a esto, ejercer una función de maestro investigador propende por crear cambios en la escuela:

Las maestras investigadoras coinciden en la necesidad de aprender y forjar territorios- nuevos campos de construcción pedagógica de saberes, culturas y sujetos políticos-, a partir de la comprensión del entorno como dispositivo dialógico capaz de impulsar nuevas comprensiones y cambios de la escuela.

(Aula Urbana, 2006)

Por este motivo, el maestro investigador tiene como pensamiento central la creación de nuevos espacios de construcción de saberes; por ejemplo de interculturalidad por medio del diálogo, de una mirada al entorno escolar como un espacio capaz de forjar nuevas formas de ver el mundo y, de crear verdaderos espacios de cambio para sus estudiantes.

Para la revista *Aula Urbana*, los maestros investigadores ponen en práctica diversas formas de aprendizaje dadas a romper los paradigmas de la educación tradicional. No creen en todo, no se dejan llevar por las ideas comunes de educación:

Las maestras que investigan no sólo rompen con el esquema autista e interpelan lo que otras dicen o hacen: ponen el dedo en la llaga, no comen entero; piensan y ponen en práctica formas pedagógicas que exigen argumentación, fundamentación y productos mejorados que respondan de manera digna y funcional al escepticismo generalizado (Aula Urbana, 2006).

En pocas palabras, aplican nuevos métodos de investigación en su labor pedagógica, indagando mediante diversas estrategias, tal y como lo refiere la *Revista Urbana* (2006, p. 10-12): “Las maestras investigadoras acceden a la investigación desde concepciones

y métodos distintos, ratificando la biodiversidad étnica-científica, caracterizando el nuevo milenio en expresiones significativas de la Nueva Escuela que se esboza en el firmamento pedagógico-social del hemisferio sur” (Aula Urbana, 2006).

La autonomía del maestro en su quehacer pedagógico es una parte importante en el ejercicio de investigar. Esta misma abre la visión de este personaje frente al aprendizaje de sus estudiantes, les permite cuestionarse sobre los postulados y pedagogías existentes con el fin de convertirlas en un tema de reflexión el cual posibilita que en el aula de clase se innove y creen nuevas formas de conocimiento. En síntesis:

El ejercicio de la autonomía ha posibilitado a los maestros (as) [...] abrir horizontes, generar intereses, disfrutar el placer de indagar, descubrir, proponer, reevaluar, pero ante todo se trata de avanzar en una postura crítica frente a los postulados existentes, pues sólo cuando esos postulados se convierten en tema de reflexión, de investigación, de cuestionamiento, es posible la innovación (González & Cortés, 2005, p. 6).

Un maestro se convierte en investigador cuando, en lugar de pretender que todo lo sabe, se cuestiona permanentemente sobre su labor en el aula. No solo imparte una materia, pregunta, duda, analiza permanentemente los problemas surgidos en el aula de clase y crean sus respuestas. En palabras de Pineda (2007):

Los maestros y las maestras actúan como investigadores cuando asumen como propia la expresión de Goethe: “si no pretendiésemos saber todo, puede que conociésemos mejor las cosas”. Cuando aprenden a delimitar los objetos y las preguntas sobre aquello que quieren conocer y se convierten en observadores permanentes, registran datos y detalles de todo aquello que les ayude a entender el problema y a configurar las nuevas respuestas. Cuando mantienen vivas sus



preguntas, intensifican sus dudas, hacen evidente la necesidad de ampliar su saber y asumen una actitud de siempre aprender (Pineda, 2007, p. 3- 7).

Para Rincón (2007), un maestro comprometido con su labor, que se reconoce como sujeto social, como sujeto de cambio y conocimiento desarrolla la habilidad de crear y transformar, características de las cuales surge un maestro investigador. Por consiguiente, este está comprometido con el cambio, puede comparar formas ya establecidas de pedagogía con los saberes de los estudiantes, luchando contra la apatía de los estudiantes y la desmotivación, propendiendo por plantar la curiosidad en sus estudiantes con el fin de crear nuevo conocimiento, nuevas formas de ver el mundo.

Citando a Rincón (2007):

Un maestro investigador tiene vocación y compromiso con el saber; es capaz de establecer un diálogo entre los saberes universales y locales, entre los saberes de los estudiantes y los de sí mismo, entre las formas discursivas académicas o disciplinares y las formas discursivas de las estudiantes, apropiadas, en muchas ocasiones, de los medios masivos de comunicación. Un maestro investigador no desfallece frente a la apatía, la rutina y el desencanto que a veces rodean al mundo escolar. Su objetivo superior es plantar la semilla de la curiosidad científica, del asombro en cada niño, niña y joven, reconociendo que su acción está orientada a la formación de sujetos libres y a la construcción de nuevos mundos y nuevos proyectos de vida. (p. 5)

Cabe resaltar que el maestro investigador fue creado para luchar contra los posibles sentimientos negativos que pueden surgir en el ámbito escolar: apatía, desencanto, desmotivación. Es éste el que evidencia, por medio de la observación detenida del entorno escolar, estos problemas para buscar posibles soluciones y potenciar el deseo de

aprender de los estudiantes. Son estos problemas frente a los que luchan las raíces por las cuales nace la investigación en educación.

Para Abello (2006), el trabajo de los investigadores al analizar su labor pedagógica, al preguntarse por las diversas propuestas pedagógicas en cada una de las áreas de conocimiento, y al indagar sobre las relaciones sociales y pedagógicas que ocurren en el aula y en la escuela, es muestra de la capacidad de los mismos para re-pensar y re-crear el mundo en el colegio. Investigar en el aula requiere entonces para este autor preguntarse por los problemas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Una cuestión importante al momento de innovar en el aula de clase, buscando las formas ideales de enseñar para que los estudiantes realmente tengan un aprendizaje satisfactorio. Complementariamente, en palabras de Robledo (2003):

Investigar en el aula, tal y como lo evidencian los trabajos de los maestros, es interrogarse por los problemas de la enseñanza y el aprendizaje; es reconocer, comprender y explicar las formas como maestros y alumnos se relacionan con el conocimiento; es entender la función de la institución escolar en la promoción del desarrollo de los estudiantes e intentar buscar respuestas a las formas más pertinentes de enseñar para que los estudiantes realmente se formen y aprendan.  
(p. 10)

Al respecto, Rincón (2007) refiere que todo maestro investigador debe tener la capacidad de crear espacios en el aula en los cuales se construyan conocimientos de manera continua. Debe ser posibilitador de la reflexión en el salón de clase, propiciando espacios para el debate y generando nuevas formas de relaciones escolares creadas bajo el desarrollo integral de los estudiantes. Esta labor se realiza en aras de crear un aprendizaje significativo para los estudiantes y la afluencia de maestros que investigan

más y más en el aula con el fin de ser maestros investigadores no es pequeña. Tal y como lo refiere Pineda (2007):

Actuar como investigadores no es un deseo lejano en el quehacer de los maestros y maestras porque ya están actuando como tal; algunas de estas evidencias se expresan en su postura crítica frente a las realidades socio-educativas y en su decisión de asumirse como co-constructores de las mismas; en sus capacidades para leer críticamente la información que circula, para dudar de los contenidos y de los currículos pre-elaborados que se imponen como preceptos y adoptar su rol de constructores. En estos procesos los maestros son lectores y escritores autónomos, realizan producciones académicas, son rigurosos con las fuentes, adoptan rutas y métodos que a la vez que les posibilitan cualificar su quehacer, producen saber pedagógico (p. 3).

Sin embargo, ser un maestro investigador requiere tiempo. Un maestro investigador debe ser alguien abierto al debate, debe saber pensar críticamente (IPARM, 2003). Esto no solo viene relacionado con la innovación en el aula sino también con la búsqueda de reconocimiento académico. De esta forma lo refiere el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM 2003), al afirmar que investigar en el aula se traduce en espacios académicos y recursos para investigar. El principal objetivo es poder participar en espacios de formación y análisis, lo cual posibilita la creación de redes de conocimiento entre maestros. Citando nuevamente a Pineda (2007):

En otras reflexiones, hemos dicho que la investigación y la innovación son acciones inherentes al quehacer docente y que asumir la práctica educativa como objeto de reflexión-indagación produce despliegues en la subjetividad del maestro, porque incrementa su capacidad de reflexión, de observación y de auto-observación. Cuando los maestros asumen con rigor los procesos de

investigación o de sistematización, además de producir saber pedagógico, potencian y desarrollan actividades para indagar, describir, reconocer, analizar, contrastar, crear, criticar y comunicar. Acciones y reflexiones que generan intercambio de aprendizajes con sus pares y una relación no escindida entre investigar y ser maestro, que produce simultáneamente transformación en las prácticas y en los sujetos. Acciones, que, sin duda, sitúan a los maestros en otro lugar, el de sujetos del saber, desde el cual son reconocidos, convocados y en muchas ocasiones, leídos y seguidos por otros, posibilitando el surgimiento o el fortalecimiento de colectivos, grupos y redes de maestros (p. 3-4).

El rol del maestro, como investigador, requiere motivación, disciplina y rigor. Se debe ser consciente que el investigar potencia actitudes de indagación, observación, reconocimiento, análisis y demás, que aportan al mejoramiento del maestro como profesional y como persona. Al asumir este proceso con disciplina, el maestro puede intercambiar estas habilidades con otros maestros, haciendo que su labor se reconozca, ayudando a sus pares, transformando a otros maestros y mejorando así la práctica pedagógica en los maestros. En definitiva, un maestro investigador no puede ser egoísta, su labor nace para ser compartida con todos y así dignificar su profesión.

Con base en lo dicho anteriormente, esta labor de investigación, aunque se lleva a cabo en el aula, también está relacionada con la creación de equipos de trabajo. El maestro investigador es un ser que construye nuevo conocimiento no solo en el salón de clase sino con otros docentes, con el fin de someter sus inquietudes al juicio de sus compañeros. Este se pregunta, tal y como lo refiere Montealegre (2008, p. 8 y 20), por el lugar que ocupará su investigación, la cabida y aceptación de sus proposiciones y nuevas construcciones en el inmenso mundo del maestro.

En conclusión, los maestros ya están repensando su quehacer pedagógico y creando nuevas formas de conocimiento, se están convirtiendo en maestros investigadores. Se arriesgan a compartir sus conocimientos con sus pares, propendiendo por lograr que sus investigaciones se multipliquen a lo largo del mundo educativo, beneficiando a muchos y dando lugar a la creación de espacios de reflexión, de producción de saber y de nuevas formas de hacer pedagogía (Pineda, 2007).

#### **4.1.5.2. Síntesis**

El maestro investigador propende por la creación de nuevas pedagogías a partir de la indagación de los diversos problemas surgidos en el aula de clase. Por este motivo, la visión del maestro cambia a medida que se avanza en la reformulación de las prácticas pedagógicas, dando lugar a nuevos retos con el tiempo (González, 2001, p. 3).

Es por esto que un maestro investigador se distingue por la medida en la que describe su práctica pedagógica (IPARM, 2003). Entre más explícita sea esta descripción, el maestro conseguirá una mejor visión de los hallazgos evidenciados durante su práctica pedagógica, posibilitando un bosquejo más claro en la solución de los mismos y en la creación de nuevo conocimiento.

También es importante resaltar la importancia de la escritura en el maestro investigador. El maestro debe producir conocimiento, para lo cual el ejercicio de la escritura para plasmar sus investigaciones es importante. Esta es su principal habilidad para transmitir de forma correcta el conocimiento que va descubriendo a lo largo del ejercicio de la investigación.

En suma, el maestro investigador busca crear nuevos conocimientos y no solo trasladar lo que está en los libros a los estudiantes, busca implantar un aprendizaje significativo en los estudiantes (Valderrama, 2007), mediando por la modificación de los paradigmas existentes y re-pensando el mundo como agente externo para el libre

desarrollo de los estudiantes. Al dejar que un maestro investigue, se está potenciando el saber pedagógico existente: se transforma el sujeto que produce saber y se cualifica el saber pedagógico que se produce (Pineda, 2007).

#### **4.1.6 Subcategoría Sindicalizado**

A pesar de que esta subcategoría hace parte de las condiciones laborales de los maestros, durante el lapso de tiempo estudiado no se encontró información relacionada con este tema, puesto que la revista *Aula Urbana* se centra principalmente en el desarrollo académico de los maestros en su desempeño laboral y en la producción investigativa, más que en las cualidades que rodean la profesión.

#### **4.2 Categoría Formación**

Esta categoría hace referencia a un aspecto que es clave para la calidad educativa de nuestro país, es por esto que se han seleccionado las siguientes subcategorías; capacitación, inicial y permanente.

##### **4.2.1 Subcategoría: Capacitación.**

Un maestro investigador requiere de permanente capacitación con el fin de aumentar su conocimiento e indagar frecuentemente por los problemas surgidos en el aula. Es decir, desarrollar la habilidad de indagar y observar el proceso pedagógico de sus estudiantes de forma detallada. La revista *Aula Urbana* (2006), de la autoría de la Secretaría de Educación, está centrada en la capacitación de los docentes y se enfoca hacia la investigación en el aula; refiere que la capacitación de los docentes puede estar centrada en cualquier temática: investigación, escritura, educación, etc., siempre y cuando se relacione con su saber específico en el campo en el que se desempeñan (2006, p. 10).

Citando a Prada (2006, p. 2), “el maestro investigador es un profesional comprometido permanentemente con su cualificación y dispuesto a indagar, cuestionar

y a mejorar los resultados de su labor”. En otros términos, un maestro que investiga requiere de cualificar permanentemente sus habilidades en aras de mejorar su labor como docente, como formador.

#### **4.2.1.1 Análisis.**

De tiempo atrás, los maestros han propendido por investigar. Este deseo de ser más que un impartidor de lo que está en un libro se ve modificado por su concepción de ser pensante y de ciudadano constructor de conocimiento, el cual no es el mismo para cada estudiante. Para Pineda (2007), el maestro cuestiona los conceptos ya establecidos de pedagogía con el fin de escribir y compartir los suyos propios. Adoptan métodos y técnicas nuevas a partir de las ya establecidas para producir conocimiento nuevo y mejorar continuamente su quehacer pedagógico. En palabras de este autor:

Actuar como investigadores no es un deseo lejano en el quehacer de los maestros y maestras porque ya están actuando como tal; algunas de estas evidencias se expresan en su postura crítica frente a las realidades socio-educativas y en su decisión de asumirse como co-constructores de las mismas; en sus capacidades para leer críticamente la información que circula, para dudar de los contenidos y de los currículos pre elaborados que se imponen como preceptos y adoptar su rol de constructores. En estos procesos los maestros son lectores y escritores autónomos, realizan producciones académicas, son rigurosos con las fuentes, adoptan rutas y métodos que a la vez que les posibilitan cualificar su quehacer, producen saber pedagógico (Pineda, 2007, p. 3).

En todo caso, esta labor requiere de esfuerzos por parte del maestro. Él mismo produce su propia pedagogía a partir de las realidades educativas que observa en su labor pedagógica. En este sentido, Peña (2002) afirma que:

Los maestros no solo tienen teorías propias, sino que estas teorías son elaboradas y codificadas mediante modelos diferentes de comprensión que no siguen las mismas lógicas de la academia. D. A Schön ha propuesto llamar al conocimiento implícito en las prácticas de los maestros conocimiento en la acción. Según este autor, hay acciones y juicios que desarrollamos en forma espontánea; no tenemos total conciencia de ellos antes de su ejecución o durante ella ni de haber aprendido cómo hacerlos, y muchas veces somos incapaces de traducirlos en palabras. (p. 6).

Los maestros construyen sus teorías sin seguir a las que ya están establecidas como preceptos. En su labor, estos desarrollan juicios y conocimientos espontáneos que a veces no saben cómo traducir en palabras, pero que en el transcurso de su experiencia como investigadores y con su cualificación permanente, irán encontrando las formas de plasmar estos conocimientos y crear nuevas pedagogías.

Por este motivo, es importante que el maestro desarrolle la habilidad de escribir. Para Peña (2002), la escritura es la revelación de una experiencia subsecuente que está inédita. Al escribir, el maestro pone a conocimiento de sus pares esta experiencia mostrando todas las acciones y detalles de lo que él mismo hace. De este modo lo refiere el mismo autor:

El maestro que escribe se expone en un doble sentido, como un profesional de la educación, artífice y protagonista de una experiencia cuyo valor está todavía por demostrar, pero también como escritor, que exhibe, muchas veces por primera vez, su competencia escritora ante sus pares (Peña, 2002, p. 7).

Se evidencia que la escritura en el maestro es muy importante en el desarrollo de su profesión y que conlleva un beneficio bipartito. En primer lugar, el maestro expone su conocimiento, busca transformar su profesión exponiendo lo que descubre a sus otros



compañeros y así, da valor a sus investigaciones y experiencias pedagógicas. En segundo lugar, el maestro ejerce una habilidad básica, la competencia escritora, la cual es importante para que el maestro desarrolle habilidades de expresión escrita, transmisión de ideas, coherencia a la hora de escribir un texto, etc.

En todo caso, lo que escribe un maestro relacionado a su labor pedagógica y a la habilidad de investigar debe cumplir con dos criterios fundamentales: “Los textos que escriben los maestros deben reflejar tanto los problemas o tropiezos que se presentan en su desarrollo, como el éxito alcanzado en su experiencia” (Peña, 2002, p. 6).

En conclusión, los maestros, según Peña (2002), deben escribir continuamente. Este ejercicio está obligatoriamente ligado a la experiencia y capacitación del maestro investigador. No puede haber una reflexión pedagógica si esta no se escribe y es por este motivo que el mismo autor invita a los docentes investigadores a escribir sobre sus propias experiencias, puesto que investigar, leer y escribir son pilares fundamentales para tener éxito en la escuela. No obstante, la revista Aula Urbana no hace énfasis en cómo los maestros deben capacitarse para la investigación y la escritura, pero sí resalta que es el maestro quien debe apoyar a los niños para desarrollar estas capacidades en la escuela, ya que, en la actualidad nos encontramos en una sociedad de consumo, en la cual gran parte de lo que vemos está conformado por imágenes publicitarias, dejando en un segundo plano la lectura y aún más la escritura.

“¿Cómo inducir al niño que “llega” a la escuela en el mundo de la escritura?

¿Cómo enseñar a leer y escribir? ¿Cuál es el sentido de aprender a leer? ¿Cómo iniciar en la escritura a niños entre los cinco y seis años, venidos de esos mundos sociales mayoritarios en donde la escritura es un lujo desconocido y distante?

¿Cómo “entusiasmar” a los niños en los “secretos” del sistema de la escritura, hoy, en la llamada sociedad de la imagen, del televisor, de la publicidad, del

videoclip, de la velocidad? Un niño urbanizado, el del supermercado, el niño de los centros comerciales, de las calles publicitarias, el niño inmerso en el mundo de la imagen que lucha por capturar el mundo de la escritura. (Silva, 2002, p. 4)

Este hallazgo hace énfasis en la capacitación del maestro en la perspectiva de la formación que imparte a los niños por encima de su propia formación como investigadores y escritores.

#### **4.2.1.2 Síntesis.**

La capacitación permanente de los maestros es meritoria en su proceso de formación y de indagación de las situaciones en su labor pedagógica y en la construcción de un nuevo conocimiento. Para los primeros grados de la escuela, los maestros que escriben son muy importantes en tanto sujetos amantes de lo que saben hacer. Para Díaz (2004), el maestro para los primeros grados debe ser:

Un(a) profesional de la educación, amante del saber que lo define y le es propio: la pedagogía. Un ser en búsqueda permanente de cualificación y actualización; capaz de poner en duda sus propios saberes, metodologías, verdades y estrategias. Capaz de hacer agradable el paso por el conocimiento, de abrir las puertas a la aventura, al deslumbramiento de lo nuevo, a la magia de lo desconocido y misterioso. Debe estar dispuesto a innovar, a recorrer variados caminos, a generar curiosidad, emoción y apego apasionado por el aprendizaje; y, adicionalmente, comprometido con la cultura, las artes y el desarrollo- por supuesto-, con el saber específico de su ejercicio profesional. (p. 4)

Basado en lo dicho anteriormente, se afianza el papel de la capacitación y cualificación permanente de la labor del maestro con el fin de, al poner en duda sus conocimientos, propender por descubrir nuevas estrategias y métodos. Por lo tanto, este debe estar

dispuesto a innovar, a crear y a motivar a los estudiantes por adquirir aprendizajes nuevos.

En suma, se debe considerar la capacitación de los maestros como la puerta a establecer nuevos métodos de enseñanza basados en el contexto de sus estudiantes y a partir de su propia práctica. El docente debe ser capaz de cuestionar y analizar las prácticas de enseñanza, con el fin de elaborar propuestas de investigación que mejoren su labor pedagógica y la calidad de la educación que es impartida acorde con las características de los estudiantes, de las instituciones y de la comunidad (Moreno, 2008).

#### **4.2.2 Subcategoría: Inicial.**

De esta subcategoría no se encontró información, no obstante, no se descarta su importancia, teniendo en cuenta que la formación inicial de los maestros es un tema de debate, ya que como se ha nombrado anteriormente en las aulas de clase se encuentran profesionales que no tienen un saber pedagógico para compartir el conocimiento que tienen.

#### **4.2.3 Subcategoría: Permanente.**

Sobre esta categoría no se encontró información específica, puesto que la revista pone en evidencia los efectos de la formación en tanto investigadores, es decir, a través de procesos de formación en educación superior, tales como maestría o doctorados, los cuales, como se mencionó anteriormente, deben ser impulsados por la Secretaría de Educación, con el fin de cualificar a los maestros. No obstante, no se descarta la importancia de la investigación sobre este tema, teniendo en cuenta que la formación permanente hace parte de la profesión docente.

## Capítulo 5: Conclusiones

Teniendo en cuenta nuestra pregunta de investigación, ¿Cómo los discursos sobre el docente y su formación han configurado una nueva forma de comprenderlo en el escenario educativo colombiano desde la revista *Aula Urbana IDEP?*, dentro del marco cronológico de 2001- 2008, se ha ubicado principalmente al maestro en la subcategoría de *investigador*, teniendo en cuenta su formación inicial y permanente. Sin embargo, es necesario mencionar que la figura del maestro se ha desdibujado debido a las diferentes labores que le son asignadas, en donde el centro principal no es la educación o formación de los alumnos, este se centra más en el bienestar personal del estudiante.

Lo anterior tiene como consecuencia una pérdida de reconocimiento de la labor del maestro en el escenario de la educación, lo que provoca que las condiciones laborales sean cada vez menos favorables, sin mencionar que éstas traen consigo una serie de inconformidades que se han convertido en una lucha que promueve la reivindicación del maestro. Ahora no solo se pretende mejorar las condiciones económicas, lo que también busca es darle un nuevo sentido a esta labor y que sea aún más reconocida socialmente con la importancia que merece. Esto hará parte de la labor de dignificar el trabajo realizado por los maestros, brindándoles las condiciones necesarias para que la práctica pedagógica ejercida por ellos se realice con calidad y motivación. Se debe reconocer la importancia de esta profesión, concienciando a la ciudadanía para que apoye el quehacer pedagógico, en pro de construir mejores personas a lo largo del tiempo y reducir los índices de ignorancia y poca alfabetización, además de diversos problemas sociales que aquejan al país ya que, la educación de calidad permitirá un mejor desarrollo económico y social.

De lo expuesto anteriormente, se resalta la necesidad de hacer investigación sobre las diferentes subcategorías de las cuales no se encontró información, tales como: asalariado, hombre/mujer, agremiado, sindicalizado, formación inicial y permanente. Éstas son áreas que involucran y afectan directamente al maestro, además hacen parte de la reivindicación que el gremio busca.

Por otro lado, una de las razones por la cual se afirma que la profesión del maestro es de suma importancia socialmente, es la que plantea que el maestro es quien posee el saber pedagógico, cualidad que no necesariamente tienen otros profesionales a la hora de transmitir un saber. La revista *Aula Urbana* describe al maestro como una figura que no solo comparte un conocimiento, el maestro es un investigador que busca potenciar las capacidades de los estudiantes con el fin de generar transformaciones positivas en ellos.

Por tal motivo, es necesario que los maestros se reinventen en el aula de clase, con el fin de darle un nuevo sentido a su labor y afrontar las diferentes problemáticas que allí pueden presentarse. Debido a los contextos sociales y los cambios que estos traen, reinventarse solo es posible a través de una formación constante, característica innata de un investigador, ya que este permanece en una búsqueda de creación de espacios para la construcción del saber. Todo esto con el fin de promover un aprendizaje crítico y analítico que permita cuestionar las diferentes teorías propias de cada área.

Para *Aula Urbana*, el maestro investigador requiere permanente capacitación en investigación educativa, escritura o cualquier otra área que complemente y mejore su campo de acción específico en el que enseña, con el fin de ampliar sus conocimientos y pasar de ser un transmisor a un constructor o creador de conocimiento. Es por esto que la escritura que este produce es de suma importancia en el proceso de transformación de

su profesión, ya que, por medio de esta, puede mostrar realidades educativas a la comunidad académica que esté interesada en investigar o crear nuevas herramientas educativas.

En este proceso de capacitación permanente, es la Secretaría de Educación el organismo que debe apoyar a los maestros creando diferentes espacios para que el maestro se capacite, investigue y tenga la oportunidad de publicar lo obtenido. De esta manera se contribuye a la reivindicación de la labor docente. Ejercer el rol de investigador requiere también autonomía en su quehacer, con el fin de poner en práctica diferentes métodos que se ajusten a la biodiversidad que es posible encontrar en los diferentes grupos de estudiantes. No obstante, hemos encontrado que en este aspecto el maestro generalmente propende a encontrarse limitado por los estatutos que imponen las escuelas y las diferentes políticas públicas.

En ocasiones, pareciera que el contexto educativo se encuentra dividido en dos partes: una es conformada por el maestro y sus prácticas pedagógicas, y otra que abarca los centros de formación junto con las legislaciones que las rigen, las cuales no siempre coadyuvan al maestro y su conocimiento. Razón por la cual, es fundamental que dentro de una reivindicación docente, éste se convierta en un actor y gestor de las decisiones que se toman en lo que respecta su profesión. De lo contrario, difícilmente podrá tomar posición crítica y reflexiva dentro del aula de clase e inculcarla a sus estudiantes, ya que, al estar controlado, incluso dentro del aula de clase, se afecta la posibilidad de brindar una clase de calidad para los estudiantes. Si bien siempre existirán legislaciones que deben ser adaptadas a los procesos establecidos para la educación en el país, también debería incluirse la elaboración de parámetros que le permitan tener mayor autonomía en el ejercicio de su profesión.

Para finalizar, la revista *Aula Urbana* en el periodo de 2001-2008 hace referencia en las cualidades y demandas a las que se ve enfrentado el maestro en el ejercicio de su profesión, además de la importancia de la formación, investigación y escritura como medios para innovar y reivindicar esta labor que se ha visto afectada por agentes externos como la falta de respaldo por parte de los padres de familia en el proceso formativo de sus hijos. Los padres han asumido que el maestro no solo es quien debe encargarse de la enseñanza de los estudiantes, sino también quien los cuida mientras los primeros trabajan. También, se requiere la implementación de procesos que propendan por la autonomía del docente en el aula de clase y la exaltación de las condiciones en las que debe laborar. Por último, es necesario que el estado promueva la continua capacitación de los docentes, con el fin de mejorar y complementar el ejercicio de su profesión y motivándoles a investigar dentro del aula de clase para innovar la práctica pedagógica.

## Referencias

### Fuentes primarias

- Álvarez, A. (2010). *La crisis de la formación docente en Colombia*. En Diker, G; Quiceno, H.; Frigerio, G.; Martínez, A; Álvarez, J.; Budnik, A. & otros, *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (págs. 167-186). Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Álvarez, A., & León, A. (2008). *¿Para qué formar maestros? En I. P. IDIE, Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas* (págs. 59-68). Bogotá: Editorial Delfín Ltda.
- Ávalos, B. (2004). *Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones*. *Revista Colombiana de Educación* (47), 19-29.
- Bolívar, A. (diciembre de 2004). *Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum*. *Revista Colombiana de Educación* (47), 54-73.
- Castro, J., Pulido, O., Peñuela, D. & Rodríguez, V. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Bogotá: UPN-IDEP.
- DRAE. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 5 de Agosto de 2012, en <http://www.rae.es/rae.html>
- Galeano, M. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín: La Carrera Editores.
- MEN. (Octubre de 2012). [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co). Obtenido de [www.mineducacion.gov.co/1621/article -136800.html](http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-136800.html)
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). *Métodos de investigación cualitativa: triangulación*. *Revista colombiana de psiquiatría*, 118-124.



- Pulido, O. (Marzo de 2012). orlandopulidochaves.blogspot.com. Obtenido de <http://orlandopulidochaves.blogspot.com/2011/03/politica-publica-educativa.html>
- Quiceno, H. (2010). *El maestro, el docente y el formador*. En Diker, G; Quiceno, H.; Frigerio, G.; Martínez, A; Álvarez, J.; Budnik, A. & otros. *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. Treinta años del grupo de historia de la práctica pedagógica* (págs. 53-83). Bogotá: editorial Magisterio
- Riveros, O. (2008). *Formación o deformación. Mirada prospectiva a la formación de maestros en Colombia*. Cuadernos de Psicopedagogía N° 5, 9 -22.
- Román, R & Cejudo, R (1997) La genealogía: una “mirada” escéptica aplicada a la historia. *Revista Almirez* N° 6, 219-229.
- Salinas, M. (2008). *Formación inicial del maestro: un espejo para encontrarnos. En I. p. IDIE, Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas* (págs. 85-94). Bogotá: Editorial Delfín Ltda.
- Senado de la República. (Octubre de 2012). [www.senado.gov.co](http://www.senado.gov.co). Obtenido de <http://www.senado.gov.co/participacion-ciudadana/congreso-para-ninos/item/11164-que-es-una-ley>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Urrego, F., & Quinche, M. F. (11 de Agosto de 2008). [www.javeriana.edu.co](http://www.javeriana.edu.co). Obtenido de [http://www.javeriana.edu.co/juridicas/pub\\_rev/documents/3Urrego.pdf](http://www.javeriana.edu.co/juridicas/pub_rev/documents/3Urrego.pdf)

Zuluaga, O. L. (1996). *Las escuelas normales en Colombia (durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)*. Revista Educación y Pedagogía (12 y 13).

### **Formación Docente**

Álvarez, A. (2003), *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la Escuela?*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, Cooperativa Editorial Magisterio.

Clausse, A. (1970). *Iniciación en las ciencias de la educación*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Contreras, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

Diker, G. y Terigi, F. (2003), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Echeverri, A. (2004), *El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación*. En: Zuluaga, O. et al. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Enriquez, E. (2002), *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Facultad de filosofía y letras. Buenos Aires: UBA –Ediciones Novedades educativas.

Esteve, E. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Fernández, M. (2003) *La profesionalización docente*. Madrid: Siglo XXI editores.

Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Facultad de filosofía y letras, UBA –Ediciones Novedades educativas.

Frigerio, G., Poggi, M. & Giannoni, M. (Comp.) (2000) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Gore, J. (1996) *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Ediciones Morata.

- Halliday, J. (1995) *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hameline, D (1981) *La instrucción una actividad intencionada*. Madrid: Narcea ediciones.
- Herrera, M. y Low C. (1994), *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la escuela normal superior una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lang, V. (2006) *La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia: enfoques históricos y sociológicos*. En: Tenti, E. (Comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Marcelo, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1989) *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, Carlos et al. (1992) *La Investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid: Cincel.
- Martínez, A., Noguera, C., Castro, J. (2003) *Currículo y Modernización*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Popkewitz, T. et al. (Comp.) (2003), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Ed. Pomares.
- Popkewitz, T. (1990) *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Popkewit, Thomas (1994), *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.

- Popkewitz, T. (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Ediciones Pomares –Corredor.
- Puiggrós, A. (1994) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Rei –Instituto de Estudios y Acción Social –Aique.
- Quiceno, H. (2003). Michel Foucault, ¿pedagogo?, en, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XV, No. 37 (septiembre-diciembre), 2003.
- Sauquillo, J. (2001). *Para leer a Foucault*. Madrid: Alianza Editorial.
- Souto, M. (1999), *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Facultad de filosofía y letras, UBA –Ediciones Novedades educativas.
- Tenti, E. (Comp.) (2006) *El oficio: docente vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Vaillant, D. (2005) *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2001) *Las tareas del formador*. Archidona: Aljibe.
- Yurén, M. (2000) *Formación y puesta a distancia*. México: Paidós.
- Zuluaga, O. (1999), *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Anthropos, Siglo del Hombre Editores, Universidad de Antioquia.

### **Revista Aula Urbana**

- Abello, M (2003). *Investigación educativa e innovación*. Aula Urbana IDEP, 1
- Abello, M (2006). *El aula de clase laboratorio de investigación*. Aula Urbana IDEP, 3
- Ávila, H (2005). *¡No más trabajadores invisibles!* Aula Urbana IDEP, 3
- Betancourt, O (2001). *El dulce encanto de la palabra*. Aula Urbana IDEP, 10
- Cortés, R (2005). *Proyecto educativo institucional: Reflexión presente*. Aula Urbana IDEP, 6

- Díaz, I (2006). *Los que enseñan más y mejor*. Aula Urbana IDEP, 10
- Díaz, A (2006). *Desafíos contemporáneos: reflexiones del VI congreso*. Aula Urbana IDEP, 14
- Duarte, D., Niño, L., Villamor, H (2002) *Hacia dónde va la enseñanza de las ciencias*. Aula Urbana IDEP, 4-5
- Gonzalez, B (2008). *Evaluación integral para la calidad de la educación*. Aula Urbana IDEP, 18-19
- Gonzalez, V (2001). *Divorcio entre ley, moral y cultura*. Aula Urbana IDEP, 3
- Montealegre, A (2007). *Los maestros y la investigación, dignidad profesional y reconocimiento*. Aula Urbana IDEP, 20
- Moreno, A (2008). *Premio a la Investigación e Innovación educativa y pedagógica 2008*. Aula Urbana IDEP, 2
- Pineda, M (2007). *Los maestros y la investigación, dignidad profesional y reconocimiento*. Aula Urbana IDEP, 2
- Pineda, M (2007). *Los maestros y la investigación, dignidad profesional y reconocimiento*. Aula Urbana IDEP, 3
- Pineda, M (2008). *Premio a la Investigación e Innovación educativa y pedagógica 2008*. Aula Urbana IDEP, 3
- Peña, L (2002). *Valores y respeto a las leyes: hacia una cultura de la legalidad*. Aula Urbana IDEP, 6
- Rincón, C (2006). *El aula de clase laboratorio de investigación*. Aula Urbana IDEP, 2
- Rincón C (2007). *Los maestros y la investigación, dignidad profesional y reconocimiento*. Aula Urbana IDEP, 2
- Rincón, C (2007). *Los maestros y la investigación, dignidad profesional y reconocimiento*. Aula Urbana IDEP, 4-5

Urbana, (2006) *Desafíos contemporáneos: Reflexiones del VI congreso*. Aula Urbana IDEP, 9-10-11

Vargas, L (2003). *Premio Compartir ala maestro 2003*. Aula Urbana IDEP, 12

**Anexo 1: Matriz 2001 Los maestros y la investigación, la dignidad profesional y reconocimiento**

	AUTOR	María Cristina Martínez Pineda
	AÑO	2007
	TITULO	La dignidad del Maestro
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	65
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	Durante las últimas décadas, la forma indirecta de inculpar al maestro en la divulgación de los resultados de evaluaciones de los estudiantes, la pérdida de importancia social y económica de los estudios básicos, la difundida desconfianza en la educación pública, menoscaban la representación social del maestro, desconocen su saberes, los hitos de su formación académica y profesional, la complejidad de la construcción con la que cotidianamente alimenta y sostiene el diálogo de generaciones, y el secreto de comunicación que, como dice el maestro Gustavo Escobar, se abre en el “rostro del niño” que sólo el maestro conoce. El desconocimiento del maestro ha llevado recientemente a convertir la simple premisa de que “basta con saber algo para poder enseñarlo” en un principio que da licencia para ejercer la docencia al profesional no licenciado. (Pineda, 2007, p. 2)
		La dignidad del maestro no está desligada de las grandes existencias del tiempo, pero tampoco del sentido de la humanidad, por cuanto su tarea es formar seres humanos. Su labor involucra lo humano que merece ser conservado de una generación a otra, pero más allá de tener que elegir los contenidos que han de salvarse, como un Noé en su arca, debe cuidar en sus estudiantes el crecimiento de los poderes personales y grupales de pensar, sentir, elegir y transformar lo dado. (Pineda, 2007, p. 2)

		En un mundo de intereses y evasiones egoístas, la dignidad de la docencia seguirá ligada al despertar de los seres humanos: al deseo de saber, cuestionar y transformar. (Pineda, 2007, p. 2)
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

**Anexo 2: Evaluación integral para la calidad de la Educación**

	AUTOR	José Israel Gonzáles B.
	AÑO	2008
	TÍTULO	Evaluación y salud mental
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	69
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	El no favorecimiento del bienestar psicosocial de la política enunciada, en la humanidad de los maestros y maestras, es una manifestación del quebrantamiento de la salud en general y de la mental en particular; porque la salud, según la OMS, no sólo es ausencia de enfermedad sino de



	<p>bienestar físico, mental y social de las personas. (González, 2008, p. 18)</p>
	<p>Pese a la contundencia de los resultados en el contexto jurídico-normativo, los investigadores, apoyados en los relatos y en las discrepancias de las versiones dadas por los entrevistados, concluyen diciendo. "En este sentido, hablan (los maestros) del malestar y agotamiento generalizado que experimentan sus colegas, pero que rara vez viven en carne propia. Se esperaba que el cuestionario coincidiera con el rumor que circula entre los docentes y en los medios de comunicación sobre el agotamiento generalizado que sufren los maestros. Sorprendentemente, aunque los participantes se mostraron críticos sobre el impacto de algunos contextos laborales en la calidad de su bienestar, prevalecen los indicadores de bienestar psicosocial". (González, 2008, p. 19)</p>
	<p>Pero, además de promulgar la prevalencia de los indicadores de bienestar, no dudan los investigadores en sostener el discurso crítico sobre el efecto que tienen las condiciones laborales en las que se ejerce la profesión docente en el Distrito es usado a nivel sindical "(...) para llamar la atención y lograr reivindicaciones laborales". Además -sostienen- que tal discurso tiene impacto negativo sobre la comunidad educativa que lo adopta, "(...) porque se basa en imaginarios que alimentan una red creciente de desesperanza y auto conmiseración. Y, aunque reconocen que esa alocución llama la atención sobre aspectos que requieren un cambio, también son agudos al asegurar que ello contribuye a fortalecer relatos que desprestigian al magisterio frente a la comunidad en general. (González, 2008, p. 19)</p>
	<p>Con base en lo expuesto y en lo que queda por referenciar- por ejemplo, el estudio realizado con los docentes del sector público en Medellín acerca del desgaste emocional -, el desprestigio no es de nosotros ni para nosotros: la deshonra es para un Estado que se precia de ser social y de derecho, y que aporta menos de 0,1% de los recursos estatales a la salud mental, aporte que está por debajo del de países como Uruguay y Chile, que destinan 8% y 2,3% del presupuesto nacional a este tema; lo que muestra que el Estado</p>

		colombiano no apuesta a la salud de sus educadores y educadoras. (González, 2008, p. 19)
		La salud mental se ha definido como el estado de la salud emocional en el cual una persona es capaz de funcionar cómodamente dentro de su sociedad y en la que sus características y logros personales son importantes para él. (González, 2008, p. 18)
		La salud mental no tiene que ver únicamente con el tratamiento de quienes padecen de trastornos mentales, y que han sido diagnosticados, involucra, además, la prevención de los problemas y la creación de oportunidades donde el ser humano pueda realizarse física, mental, laboral y socialmente (González, 2008, p. 18)
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

### Anexo 3: Los que enseñan más y mejor

	AUTOR	Isabel Cristina López Díaz
	AÑO	2006
	TÍTULO	¿Cómo debe ser el maestro de primeros grados?
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	58
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES- DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	

	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	Saber mucho y ser un profesional calificado, no es suficiente. Hace falta contar con una buena dosis de compromiso ético- que podríamos definir como “vocación educadora”-, involucrado con el presente y el futuro de los niños y niñas que le son confiados. (Díaz, 2006, p. 10)
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

#### Anexo 4: Proyecto Educativo Institucional: Reflexión presente

	AUTOR	Ruth Amanda Cortés Salcedo
	AÑO	2005
	TÍTULO	Reflexión presente, práctica olvidada
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	56
	PÁGINAS	20
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	

	INVESTIGADOR	Un(a) maestro(a) que investiga, que indaga, que produce preguntas sobre su práctica pedagógica y que desarrolla alternativas que permiten que los (as) estudiantes aprendan más y mejor, tiene el efecto de una partícula atómica que se expande de manera exponencial en el espacio y en el tiempo. Podríamos decir que por cada maestro(a) bien formado y continuamente interpelado, aproximadamente 40 estudiantes por año pueden ser beneficiados. (Cortés, 2005, p. 6)
		El ejercicio de la autonomía ha posibilitado a los maestros (as) “[...] abrir horizontes, generar intereses, disfrutar el placer de indagar, descubrir, proponer, reevaluar, pero ante todo se trata de avanzar en una postura crítica frente a los postulados existentes, pues sólo cuando esos postulados se convierten en tema de reflexión, de investigación, de cuestionamiento, es posible la innovación. (Cortés, 2005, p. 6)
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

**Anexo 5: El aula de clase, laboratorio de investigación**

	AUTOR	Cecilia Rincón
	AÑO	2006
	TITULO	El maestro como investigador de su propia práctica
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	60
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	

	INVESTIGADOR	El maestro investigador es un profesional comprometido permanentemente con su cualificación y dispuesto a indagar, cuestionar y a mejorar los resultados de su labor. (Rincón, 2006, p.2)
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

#### Anexo 6: El aula de clase, laboratorio de investigación

	AUTOR	Marina Camargo Abello
	AÑO	2006
	TITULO	Investigar en pedagogía
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	60
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	El trabajo investigativo que los maestros producen sobre las disciplinas que enseñan, sobre la variedad de prácticas pedagógicas que tienen lugar en los diversos contextos, sobre la amplia gama de conceptos, teorías y fundamentos que integran las áreas de conocimiento escolar, sobre las relaciones sociales y pedagógicas que establecen en el aula y en las instituciones escolares, es muestra de la capacidad que tienen para re-pensar y re-escribir el mundo de la escuela. (Abello, 2006, p. 3)
	SINDICALIZADO	

FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

**Anexo 7: Desafíos contemporáneos: Reflexiones del VI congreso**

	AUTOR	Aula Urbana
	AÑO	2006
	TÍTULO	Michael Apple: historia y pensamiento
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	61
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	Las maestras que investigan no sólo rompen con el esquema autista e interpelan lo que otras dicen o hacen: ponen el dedo en la llaga, no comen entero; piensan y ponen en práctica formas pedagógicas que exigen argumentación, fundamentación y productos mejorados que respondan de manera digna y funcional al escepticismo generalizado. (Urbana, 2006, p. 9)
	Las maestras investigadoras coinciden en la necesidad de aprender y forjar territorios- nuevos campos de construcción pedagógica de saberes, culturas y sujetos políticos-, a partir de la comprensión del entorno como dispositivo dialógico capaz de impulsar nuevas comprensiones y cambios de la escuela. (Urbana, 2006. p. 10-11)	
	Las maestras investigadoras acceden a la investigación desde concepciones y métodos distintos, ratificando la biodiversidad étnica-	

		científica, caracterizando el nuevo milenio en expresiones significativas de la Nueva Escuela que se esboza en el firmamento pedagógico-social del hemisferio sur. (Urbana, 2006, p. 10)
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

### Anexo 8: Desafíos contemporáneos: Reflexiones del VI congreso

	AUTOR	Ana Mercedes Díaz
	AÑO	2006
	TITULO	La investigación genera nuevos conocimientos en la realidad escolar
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	61
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	La figura del maestro o la maestra investigadora es de gran importancia, pues son quienes están al frente de la labor pedagógica y quienes pueden dar cuenta de los problemas que a diario encuentran en sus procesos vivenciales educativos. (Díaz, 2006, p. 14)
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

**Anexo 9: Los maestros y la investigación, la dignidad profesional y reconocimiento**

	AUTOR	María Cristina Martínez Pineda
	AÑO	2007
	TITULO	¿Cuándo podemos hablar de maestras y maestros investigadores?
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	65
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	Los maestros y las maestras actúan como investigadores cuando asumen como propia la expresión de Goethe: “si no pretendiésemos saber todo, puede que conociésemos mejor las cosas”. Cuando aprenden a delimitar los objetos y las preguntas sobre aquello que quieren conocer y se convierten en observadores permanentes, registran datos y detalles de todo aquello que les ayude a entender el problema y a configurar las nuevas respuestas. Cuando mantienen vivas sus preguntas, intensifican sus dudas, hacen evidente la necesidad de ampliar su saber y asumen una actitud de siempre aprender. (Pineda, 2007, p. 3)
	Actuar como investigadores no es un deseo lejano en el quehacer de los maestros y maestras porque ya están actuando como tal; algunas de estas evidencias se expresan en su postura crítica frente a las realidades socio-educativas y en su decisión de asumirse como co-constructores de las mismas; en sus capacidades para leer críticamente la información que circula, para dudar de los contenidos y de los currículos pre-elaborados que se imponen como preceptos y adoptar su rol de constructores. En estos procesos los maestros son lectores y escritores autónomos, realizan producciones académicas, son rigurosos	



		con las fuentes, adoptan rutas y métodos que a la vez que les posibilitan cualificar su quehacer, producen saber pedagógico. (Pineda, 2007, p. 3)
		Los maestros y maestras ya se están formando y están actuando como investigadores investigando, arriesgándose a reflexionar sobre lo que hacen, a escribir para compartir con sus pares. Al investigar están comprobando que uno más uno no son dos sino cinco, veinte, o más, porque su producción se multiplica y llega a beneficiar a muchos y porque en ese proceso sienten la necesidad de crear grupos, colectivos y redes productoras de saber y nuevas formas de hacer pedagogía. (Pineda, 2007, p. 3)
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

#### Anexo 10: El dulce encanto de la palabra

	AUTOR	Orlando Mesa Betancourt
	AÑO	2001
	TÍTULO	Búsqueda de soluciones a problemas reales
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	28
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	

	INVESTIGADOR	Predomina la investigación en el aula con dos intenciones diferentes: algunos quieren contrastar sus teorías para poder validar sus concepciones sobre educación, matemática, sacrificando, a veces, el uso de otras informaciones, posiblemente útiles o necesarias para la investigación respectiva. Otros, la mayoría de los examinados, investigan para transformar las prácticas educativas buscando recoger elementos para obtener una educación de mejor calidad de la actual. (Betancourt, 2001, p. 10)
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

**Anexo 11: Divorcio entre ley, moral y cultura**

	AUTOR	Victoria Elena Gonzáles
	AÑO	2001
	TÍTULO	¿Para qué investigar en el aula?
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	32
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	Cuando hacemos investigación nos metemos en el aula; por ese hecho... veo que nuestras prácticas pedagógicas cambian, nuestra concepción de vida y de realidad va cambiando. A medida que avanzamos y profundizamos encontramos nuevos retos en estos encuentros... (Gonzáles, 2001, p.3)
	SINDICALIZADO	

FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

**Anexo 12: Hacia dónde va la enseñanza de las ciencias**

	AUTOR	Diana Duarte, María Luisa Niño y Hernando Antonio Villamor
	AÑO	2002
	TÍTULO	Tras las huellas de la investigación juvenil
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	36
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	En el sendero de la discusión pedagógica que ha trazado el movimiento colectivo de los maestros en aras a aportar a la calidad de la educación, es necesario pensar el componente investigativo en el terreno exclusivo de la pedagogía. Es decir, repensar la investigación que se hace en el aula, traducida en el movimiento cotidiano del ejercicio discursivo del docente, en su interacción con el alumno y en relación permanente con los otros factores educativos, que afectan el hacer educativo. Igualmente, hacer de las investigaciones en el aula el soporte conceptual que va a aportar a definir las fronteras de la pedagogía como la disciplina científica. (Duarte, Niño & Villamor, 2002, p. 4)
		Reflexiones que abordan la mirada de los que miran la investigación desde el docente en ejercicio, como una investigación de segunda clase y que desde su punto de partida vician el valor interno que tiene el trabajo del docente

		como potenciador de ejercicios investigativos y pedagógicos con rigor y profundidad ((Duarte, Niño & Villamor, 2002, p. 5)
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

**Anexo 13: Los maestros y la investigación, dignidad profesional y reconocimiento**

	AUTOR	Cecilia Rincón
	AÑO	2007
	TITULO	El maestro investigador y la dignidad profesional
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	65
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	Un maestro que se asume como sujeto pedagógico, sujeto social y sujeto de conocimiento se convierte- gracias a su capacidad de creación y transformación-, en maestro investigador. (Rincón, 2007, p. 5)
		Un maestro investigador tiene vocación y compromiso con el saber; es capaz de establecer un diálogo entre los saberes universales y locales, entre los saberes de los estudiantes y los de sí mismo, entre las formas discursivas académicas o disciplinares y las formas discursivas de los estudiantes, apropiadas, en muchas ocasiones, de los medios masivos de comunicación. Un maestro investigador no desfallece frente a la apatía, la rutina y el desencanto que a veces rodean al mundo escolar. Su objetivo superior es plantar la

		semilla de la curiosidad científica, del asombro en cada niño, niña y joven, reconociendo que su acción está orientada a la formación de sujetos libres y a la construcción de nuevos mundos y nuevos proyectos de vida. (Rincón, 2007, p. 5)
		El maestro investigador tiene la capacidad de reflexionar sobre sus formas de acción y sus relaciones para convertir el aula de clase en un lugar de indagación donde se construye el saber de modo colectivo, en un laboratorio de preguntas que reconstruye las explicaciones del mundo desde la experiencia y la teoría, con lo que se replantean imaginarios, y, por tanto, se promueven nuevas formas de relaciones escolares que se tejen desde los procesos de formación integral. (Rincón, 2007, p. 5)
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

#### Anexo 14: Los maestros y la investigación, dignidad profesional y reconocimiento

	AUTOR	Armando Montealegre
	AÑO	2007
	TITULO	Reflexión presente, práctica olvidada
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	65
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	

	INVESTIGADOR	Sin embargo, vale preguntarse, ¿qué hace el maestro investigador?, ¿Cómo y con quién trabaja? Pues, el maestro investigador debe cumplir con ese calificativo de crear teoría y llevarla a la práctica para que ésta sea demostrada y validada; puede tomar el conocimiento de otros para transformarlo, tomarlo como referente y de esta manera crear otras teorías. (Montealegre, 2007, p. 20)
		Y su labor, aunque puede ser de aula, está más relacionada con sus equipos de trabajo, redes de conversación, y con semilleros de investigadores en educación- investigación formativa- para abordar problemas y someterlos al juicio de sus pares. El maestro investigador debe responderse, en el inmenso mundo de la investigación en educación: ¿en dónde cabe lo que yo hago, descubro y propongo? (Montealegre, 2007, p. 20)
		El maestro investigador también tiene perfil de intelectual, y en algunos casos, puede ser menos de aula- muchas de las investigaciones que se hacen en educación son realizadas por personas que no están en el aula-, aunque para ser maestro investigador lo ideal es tener como escenario la comunidad educativa. Día a día, tanto el maestro investigador como el maestro que no investiga abordan problemas de la educación; lo que sucede es que el maestro investigador lo hace desde la rigurosidad, desde métodos o paradigmas propios. (Montealegre, 2007, p. 20)
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

**Anexo 15: Premio a la Investigación e Innovación educativa y pedagógica 2008**

	AUTOR	Álvaro H. Moreno
	AÑO	2008
	TÍTULO	El premio, reconocimiento al maestro de Bogotá
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	70
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	

CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	La investigación que realizan los maestros sobre educación es singular, por ser sistemática, permanente y cotidiana, con aspiración democratizadora, pues con esta se llega a plantear que la investigación debe partir de ellos mismos, desde la realidad diaria de sus clases y de los contextos particulares de sus escuelas, lo que puede aportar datos significativos a esta investigación educativa, además de ser un instrumento para el desarrollo de la comprensión profesional y la cualificación de su práctica. (Moreno, 2008, p. 2)
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	Consideramos que es importante repensar también la formación de los maestros, atendiendo la diversidad de sus miradas en los contextos sociales, políticos y económicos determinados. Estas comprensiones exigen la formación de un maestro capaz de reflexionar, analizar y criticar las prácticas de enseñanza, y por tanto, de elaborar propuestas de investigación que cualifiquen el ejercicio pedagógico y apunten a mejorar la calidad de la educación partiendo de sus características, de las necesidades particulares de los estudiantes, de las instituciones y de las comunidades donde se desempeñan. (Moreno, 2008, p. 2)
	INICIAL	
	PERMANENTE	

#### Anexo 16: Premio a la Investigación e Innovación educativa y pedagógica 2008

AUTOR	María Cristina Martínez Pineda
AÑO	2008
TITULO	Innovar e Investigar: dos modos de visibilizar el posicionamiento y empoderamiento del docente
CIUDAD	Bogotá
EDITORIAL	IDEP Instituto

	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	70
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	En otras reflexiones, hemos dicho que la investigación y la innovación son acciones inherentes al quehacer docente y que asumir la práctica educativa como objeto de reflexión-indagación produce despliegues en la subjetividad del maestro, porque incrementa su capacidad de reflexión, de observación y de auto-observación. Cuando los maestros asumen con rigor los procesos de investigación o de sistematización, además de producir saber pedagógico, potencian y desarrollan actividades para indagar, describir, reconocer, analizar, contrastar, crear, criticar y comunicar. Acciones y reflexiones que generan intercambio de aprendizajes con sus pares y una relación no escindida entre investigar y ser maestro, que produce simultáneamente transformación en las prácticas y en los sujetos. Acciones, que sin duda, sitúan a los maestros en otro lugar, el de sujetos del saber, desde el cual son reconocidos, convocados y en muchas ocasiones, leídos y seguidos por otros, posibilitando el surgimiento o el fortalecimiento de colectivos, grupos y redes de maestros. (Pineda, 2008, p. 3)
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	Actuar como investigadores no es un deseo lejano en el quehacer de los maestros y maestras porque ya están actuando como tal; algunas de estas evidencias se expresan en su postura crítica frente a las realidades socio-educativas y en su decisión de asumirse como co-constructores de las mismas; en sus capacidades para leer críticamente la información que circula, para dudar de los contenidos y de los currículos pre-elaborados que



		se imponen como preceptos y adoptar su rol de constructores. En estos procesos los maestros son lectores y escritores autónomos, realizan producciones académicas, son rigurosos con las fuentes, adoptan rutas y métodos que a la vez que les posibilitan cualificar su quehacer, producen saber pedagógico. (Pineda, 2007, p. 3)
	INICIAL	
	PERMANENTE	

**Anexo 17: Las que enseñan más y mejor**

	AUTOR	Isabel Cristina López Díaz
	AÑO	2006
	TITULO	0, 1,2... ¿Cómo debe ser el maestro de primeros grados?
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	58
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	¿Cómo ha de ser el maestro o la maestra ideal para los primeros grados? Ha de ser un(a) profesional de la educación, amante del saber que lo define y le es propio: la pedagogía. Un ser en búsqueda permanente de cualificación y actualización; capaz de poner en duda sus propios saberes, metodologías, verdades y estrategias. Capaz de hacer agradable el paso por el conocimiento, de abrir las puertas a la aventura, al deslumbramiento de lo nuevo, a la magia de lo desconocido y misterioso. Debe estar dispuesto a innovar, a recorrer variados caminos, a generar curiosidad, emoción y apego apasionado por el aprendizaje; y, adicionalmente, comprometido con la cultura, las artes y el desarrollo- por supuesto-, con el saber específico de su ejercicio profesional. (Díaz, 2006, p. 10)

	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	
	INICIAL	
	PERMANENTE	

**Anexo 18: Valores y respeto a las leyes: hacia una cultura de la legitimidad**

	AUTOR	Luis Bernardo Peña
	AÑO	2002
	TÍTULO	La escritura como manera de reivindicar el saber de los maestros
	CIUDAD	Bogotá
	EDITORIAL	IDEP Instituto
	REVISTA	Aula Urbana
	VOL/NUMERO	37
	PÁGINAS	24
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
CUALIDADES-DEMANDAS	ASALARIADO	
	HOMBRE/MUJER	
	DIGNIFICACIÓN	
	SALUD MENTAL	
	VOCACIÓN	
	AGREMIADO	
	INVESTIGADOR	
	SINDICALIZADO	
FORMACIÓN	CAPACITACIÓN	Pero los maestros no solo tienen teorías propias, sino que estas teorías son elaboradas y codificadas mediante modelos diferentes de comprensión que no siguen las mismas lógicas de la academia. D. A. Schon ha propuesto llamar al conocimiento implícito en las prácticas de los maestros conocimiento en la acción. Según este autor, hay acciones y juicios que desarrollamos en forma espontánea; no tenemos total conciencia de ellos antes de su ejecución o durante ella ni de haber aprendido cómo hacerlos, y muchas veces somos incapaces de traducirlos en palabras. (Peña, 2002, p. 6)
		En síntesis: la escritura no puede concebirse como un ejercicio separado de la vida del maestro

	que escribe, como algo que sucede al margen del acontecer de la escuela. No puede haber una separación entre el maestro y el escritor; entre la reflexión pedagógica y su expresión escrita. Hay que invitar a los maestros a que escriban sobre aquello de lo que tienen conocimiento o experiencia propios. (Peña, 2002, p. 6)
	La escritura es la revelación de una experiencia que estaba inédita. Ponerla por escrito significa hacerla pública y, sobre todo, poner de manifiesto los valores, razones y sentires que subyacen a lo que el maestro hace. El maestro que escribe se expone en un doble sentido, como un profesional de la educación, artífice y protagonista de una experiencia cuyo valor está todavía por demostrar, pero también como escritor, que exhibe, muchas veces por primera vez, su competencia escritora ante sus pares. (Peña, 2002, p. 6)
	Los textos que escriben los maestros deben reflejar tanto los problemas o tropiezos que se presentan en su desarrollo, como el éxito alcanzado en su experiencia. (Peña, 2002, p. 6)
INICIAL	
PERMANENTE	