



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**EL *CURRICULUM* MODELADO EN TIEMPOS
DEL EFICIENTISMO: INJERENCIA DE LA
VIOLENCIA ESTRUCTURAL SOBRE LA
PROFESIONALIDAD DOCENTE**

Autores

Paola Andrea Correa Estrada

Luis David Galindo Cardona

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



El *curriculum* modelado en tiempos del eficientismo: injerencia de la violencia estructural
sobre la profesionalidad docente

Paola Andrea Correa Estrada

Luis David Galindo Cardona

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Licenciado(a) en educación básica con énfasis en ciencias sociales

Asesores:

Doctor Edison Cuervo Montoya

Magister Nicolás Londoño Osorio

Línea de Investigación:

Ciencias sociales y contexto educativo

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

Agradecemos profundamente a los profesores que contribuyeron con sus experiencias a las reflexiones que en este trabajo se presentan. Esperamos que sirva para construir con ellos un mejor porvenir para nuestra profesión docente.

Tabla de contenido

Resumen	7
1 Problema de investigación	8
2 Objetivos	13
2.1 General	13
2.2 Específicos.....	13
3 Contextualización.....	14
4 Marco teórico y referencial	22
4.1 Relación docencia <i>curriculum</i> : tensiones y debates	22
4.2 Autonomía docente: participación en la construcción curricular	25
4.3 La metáfora de calidad en la era neoliberal: la prescripción curricular	29
5 Conceptos referenciales	35
5.1 Violencia estructural: la subordinación de la escuela y el maestro.....	35
5.2 Espejos y manchas: la profesionalidad docente y sus contradicciones	37
5.3 Convergencia y contingencia: la praxis curricular	40
5.3.1 ¿Un docente autónomo?: El curriculum moldeado por los profesores.....	42
5.3.2 La calidad en la educación, una dicotomía entre cumplimiento y producción industrial de conocimiento.....	43
6 Diseño metodológico	46
6.1 Estrategia de investigación: el estudio de caso.....	47
6.2 Población.....	48
6.3 Consideraciones éticas	49
6.4 Técnicas para la recolección de información	50
6.4.1 La entrevista semiestructurada	50
6.4.2 El cuestionario	51
6.4.3 Revisión documental.....	52
7 Presentación y análisis de los resultados.....	53
7.1 El aula olvidada: la redefinición de la función docente	57
7.1.1 La diversificación de funciones: “Lo último que hacemos es dar clase”	58
7.1.2 El tiempo laboral para realizar las funciones.....	62
7.1.3 La normalización de la violencia estructural y la paulatina pérdida de autonomía ..	64

7.2	Lista de chequeo: la evaluación docente como cumplimiento de parámetros	65
7.2.1	La supervisión educativa.....	68
7.2.2	La observación del cumplimiento de funciones por parte de directivos	70
7.2.3	La autoevaluación docente	72
7.3	El curriculum presentado: ¿es el docente un aplicador?.....	73
7.3.1	La adopción de los libros de texto	74
7.3.2	Autonomía para el uso del libro de texto.....	76
7.4	De la productividad a la profesionalidad docente: la modelación curricular como modo de resistencia.....	78
7.4.1	La metáfora de calidad	79
7.4.2	La modelación curricular.....	82
7.5	Haciendo visible lo invisible: Las confrontaciones al quehacer docente.....	86
	Conclusiones.....	91
	Referencias bibliográficas.....	93
8	Anexos	98
8.1	Anexo 1: Consentimiento informado.....	98
8.2	Anexo 2: Instrumento guía de entrevista	99
8.3	Anexo 3: Instrumento cuestionario.....	101
8.4	Anexo 4: Instrumento ficha de análisis documental.....	103
8.5	Anexo 5: Codificación de la información	104

Índice de figuras

Figura 1: Problema de investigación (Elaboración propia).....	11
Figura 2: Diversificación de la función docente (Elaboración propia).....	63
Figura 3: Jerarquización de la evaluación docente (Elaboración propia)	67

Resumen

El *curriculum*, entendido como concurrencia de prácticas, es un campo en disputa, pues en él emergen múltiples actores que le imprimen significados e intereses diversos, convergentes o divergentes. El docente, desde una postura crítica, es uno de los actores protagónicos llamados a moldear el *curriculum*, advirtiendo la relevancia que posee como forjador de identidades y subjetividades individuales. Sin embargo, el rostro del maestro se ve desdibujado por las exigencias de un eficientismo-resultado que se desprende de unas lógicas político-económicas que reducen aquello que constituye su profesionalidad.

Asistimos a la manifestación de una violencia estructural, legitimada por ser institucional y silenciosa por no mostrarse directamente, la cual plantea unas exigencias curriculares bajo la metáfora de calidad, y que van en detrimento de la profesionalidad docente, pues condicionan su grado de autonomía al convertirlo en un mero aplicador de un *curriculum*.

Se busca con esta investigación develar la manifestación de la violencia estructural que incide sobre la profesionalidad docente con el propósito de superar, desde la conciencia misma de la práctica pedagógica, esa nominación de maestro reproductor de un *curriculum*, para situarlo como un sujeto de saber pedagógico, un sujeto político y ético que piensa y repiensa la educación.

Palabras claves: Profesionalidad docente, violencia estructural, *curriculum* moldeado, calidad, autonomía docente.

1 Problema de investigación

El problema que se identifica en esta investigación parte de la instrumentalización a la que se ha visto abocado el maestro, en tanto se le exige, desde la lógica de la violencia estructural, unas formas de actuar frente al *currículum* que pueden ir en detrimento de su profesionalidad en tanto sujeto de saber.

El problema de investigación se identifica a partir del proceso preliminar de observación no participante realizada en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo de la ciudad de Medellín. Dicho proceso se gestó, no solamente en la observación de las clases de ciencias sociales del grado noveno, sino también durante el relacionamiento con los docentes encargados del área y directivos. Aunado a ello es preciso decir que este problema responde también a una serie de inquietudes que han surgido a través de los procesos de prácticas tempranas en los cuales ha sido recurrente la crítica al quehacer del docente en términos de su profesionalidad.

A partir del proceso de observación preliminar, se identificó un conjunto de prácticas, discursos y actitudes que particularizan un problema puntual dentro de ese universo que es la escuela, y que pone de manifiesto unas formas de ser del maestro frente al *currículum* permeada por el mantenimiento de unas prácticas técnicas e instrumentales de su quehacer.

Una situación particular que llama la atención de manera primaria fue durante el proceso de ubicación con los docentes cooperadores, pues en él evidenciamos que no había claridad administrativa sobre cuáles docentes acompañarían los grados 9° 10° y 11° en el área de ciencias sociales. Esta confusión administrativa tuvo repercusiones directas, según lo observado, en el abordaje y desarrollo de los contenidos estipulados en la malla curricular para dichos grados. Esto generó que los contenidos del primer periodo quedarán inconclusos y por consiguiente el desarrollo de los contenidos definidos para el segundo periodo no fueran iniciados tal cual como se estipulaba en el calendario académico. Así mismo, estas dificultades administrativas dieron pie para que profesores de otras áreas se encargan de orientar la clase de ciencias sociales.

En la revisión de los planes de área de ciencias sociales se identificaron que los contenidos para cada periodo desbordan el número de semanas estipuladas para estos, teniendo en cuenta además que contenidos tan amplios teóricamente y de amplia trascendencia como las guerras mundiales, las revoluciones burguesas, la configuración política latinoamericana durante el siglo XX entre otras, deben ser abordados en el intervalo de una semana al jugarse un espacio curricular con otros ocho o nueve contenidos que, de igual manera, son de absoluta importancia para el aprendizaje de las ciencias sociales.

Otro aspecto que es de absoluta relevancia, y que marca un punto de partida para la identificación del problema de investigación se vislumbra a partir de la estrecha relación que los profesores tienen con los libros de texto. Identificamos una cercana relación de la malla curricular con la organización temática del libro de texto base, el cual es Hipertexto 9 de la editorial Santillana, pero también con otros libros de texto de otras editoriales que componen en gran medida la biblioteca escolar, tales como Tres Editores, Guía de Docentes Líderes noveno y Brújula 9°. Es decir, la voz del maestro se encuentra silenciada por los contenidos que ofrecen las editoriales en correspondencia con estándares curriculares.

Por último, recogemos en el discurso y práctica de los docentes que al referirse a su propio quehacer destacan las particularidades de un oficio que paulatinamente va perdiendo conciencia, articulación, ética profesional, implementación, metodología que se alejan de los principios de todo acto educativo. Referencias a la práctica docente como una dicotomía entre un “apostolado” o como una “labor domesticada”, entender la práctica docente como una lista de contenidos por abordar carente de reflexiones críticas y trasladar el *curriculum* prescrito sin contextualizarlo a las necesidades de unos estudiantes particulares suponen un posible desdibujamiento del rostro del maestro desde su profesionalidad.

Estos aspectos identificados hablan de un desdibujamiento del rostro del maestro, ya que se encuentra ausente en la selección de las condiciones para realizar su práctica, no participa en la selección de contenidos, se le exige la consecución de unos resultados que responden a índices de calidad según pruebas estandarizadas, la carga académica es desbordante, sus labores dentro de la institución trascienden la planeación y acción del *curriculum*, su práctica la determina el *curriculum* presentado y su margen de autonomía queda reducido. Como lo

destaca Gimeno (1998), “el profesor ejecutor de directrices es un profesor desprofesionalizado” (p. 201).

Las directrices de la normatividad actual en el ámbito educativo, expresadas en leyes y decretos sobre el ejercicio docente, se pueden convertir en un mecanismo que inciden, de manera directa, en el quehacer del maestro. Esta prescripción del actuar docente emanado desde el Ministerio de Educación, pero también desde otros poderes que inciden en mayor o menor medida en este, como lo son las grandes editoriales, los proyectos instituciones o la burocracia administrativa influyen en la manera como el docente actúa. Se está, de esta manera, ante la materialización de un tipo de violencia estructural, entendida como “la acción que se produce a través de mediación institucional o estructural” (Jimenes Bautista, 2012, p. 33). En este sentido un maestro como agente activo o pasivo en la construcción curricular es objeto o no de represión política en tanto se vulneran sus derechos como la libertad, pero también de alienación, de instrumentalización y de laboralidad. Gimeno en el texto “Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores” (1991) recoge nuestro planteamiento de la siguiente manera:

Gran parte de los problemas y de los temas educativos conducen a la participación de los profesores, exigiéndoles determinadas actitudes, diseñando o proyectando sobre su figura una serie de aspiraciones que se asume como una condición para la mejora de la calidad de la educación (p. 64).

Es por lo anterior por lo que se hace relevante la pregunta formulada como orientadora de esta investigación: *¿Cómo el curriculum modelado está atravesado por la injerencia de la violencia estructural sobre la profesionalidad docente?* Esta pregunta se encuentra sustentada bajo una serie de cuestionamientos previos tales como ¿qué tipos de recursos utiliza el docente para transversalizar los contenidos en el aula?, ¿es el docente el que construye las mallas curriculares institucionales y hace una selección de los contenidos a ser enseñados?, ¿cómo configura el docente su quehacer en la práctica?, ¿cuál es el tipo de calidad que pretende construir el docente desde su profesionalidad?, ¿cómo planea el docente sus clases y qué elementos tiene en cuenta para determinar la pertinencia de estas?, ¿cómo es su relación entre pares?, ¿cuántas clases debe dar al día?, ¿qué otras áreas han tenido que acompañar y cómo las planea y las lleva a cabo?

La normativa que ha reglado la educación en Colombia da cuenta de un contexto que ampara la problemática identificada, la cual ha permitido la visibilización de una serie de discursos, prácticas y actitudes que han reconfigurado el ser maestro como resultado de la manifestación de la violencia estructural, emanada de prescripciones curriculares y legislación educativa, sobre la profesionalidad docente y con ella en la modelación curricular. La Figura 1 logra condensar el contexto general del problema. Del marco general que es el Estado con su normativa curricular sustentada en lineamientos, estándares y hoy DBA-2, se ubican las instituciones educativas las cuales, a partir de esa normativa curricular, se les da la autonomía de construir sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y planes de área, los cuales son hechos, casi siempre, por externos. El docente en el aula de clase, ante este panorama, tiende a aplicar o ejecutar lo que se estipula dentro del *currículum* prescrito, es decir la normativa, y presentado, es decir los libros de texto. El aprendizaje queda en función de un concepto de calidad bajo premisas económicas emanadas de coordenadas internacionales. ¿Qué pasa con la profesionalidad docente y la modelación curricular?

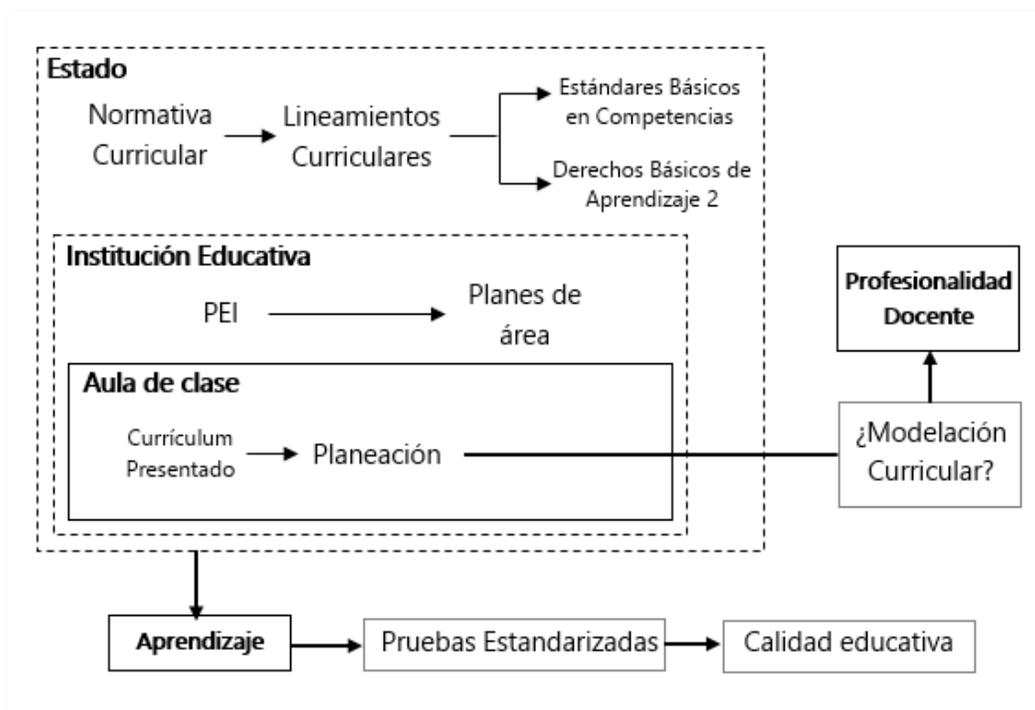


Figura 1: Problema de investigación (Elaboración propia)

Las instituciones educativas se convierten en un espacio privilegiado desde el cual se logran difundir, reconstruir y controlar los contenidos culturales y las subjetividades individuales. Es común suponer que solo los estudiantes terminan siendo esos cuerpos sometidos dentro de las instituciones educativas bajo criterios de disciplinamiento, cumplimiento y calidad, más pasa de desapercibido que también los docentes se ven inmersos en todas estas relaciones de poder desde las cuales solo se pretende que se llegue a cumplir con los meros criterios de un eficientismo profesional.

Es por lo anterior por lo que este proyecto de investigación se pregunta por cómo el *curriculum* modelado se encuentra permeado por la injerencia de la violencia estructural sobre la profesionalidad docente, en el marco del sistema educativo actual que se instala en unas lógicas político-económicas de corte neoliberal.

2 Objetivos

2.1 General

Develar las maneras en que la violencia estructural incide en la profesionalidad docente y, con ella, en la modelación curricular.

2.2 Específicos

- Identificar cómo la violencia estructural se manifiesta en la profesionalidad docente.
- Describir las maneras en que la eficiencia laboral, en tanto materialización de la violencia estructural, incide en la modelación curricular.
- Caracterizar la violencia estructural que incide en la profesionalidad docente.

3 Contextualización

Nuestras prácticas pedagógicas inician en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo de la ciudad de Medellín. Esta se encuentra ubicada en el barrio Buenos Aires, comuna nueve, zona oriental de la ciudad. Es una institución de carácter femenino, de naturaleza oficial y que ofrece los niveles de transición, básica y media, así como media técnica, en doble jornada y bajo el calendario tipo A. La institución cuenta con un aproximado de 2100 estudiantes y un total de 68 educadores. En esta institución nos correspondió acompañar, en calidad de practicantes, los grados novenos en el área de ciencias sociales.

Si bien este era nuestro centro de práctica, iniciada la segunda fase de nuestras prácticas pedagógicas y de nuestro proyecto de investigación, se expide el decreto 0025 de 2019, por medio del cual se reglamenta el programa centros de prácticas del municipio de Medellín. Este decreto establece que

La práctica laboral es una práctica formativa desarrollada por un estudiante de programas de formación complementaria, ofrecidos por las escuelas normales superiores, educación para el trabajo y desarrollo humano y educación superior de pregrado durante un tiempo determinado, en un ambiente laboral real, con supervisión y sobre asuntos relacionados con su área de estudio y su tipo de formación. (Artículo 5°)

Asimismo, es importante destacar que dicho decreto establece, en su artículo 7°, que las prácticas laborales en instituciones educativas de carácter oficial serán coordinadas por Secretaria de Educación de Medellín. Es así como en este decreto se resalta que dentro de los fines de la educación se encuentra la formación para el trabajo, direccionando con ello la practica pedagógica a la laboral como una actividad formativa regulada bajo el programa de “Estado joven” la cual le otorga a la alcaldía la potestad de abrir un proceso de convocatoria para las prácticas y ubicar a cada estudiante según sus parámetros internos en diversos centros educativos. En este decreto no solo nos asignaban un espacio sino también las labores que debíamos de realizar, las cuales se desviaban en lo absoluto del proceso que habíamos iniciado meses atrás en la I. E. Gonzalo Restrepo Jaramillo.

Ante dichas dificultades administrativas decidimos, en coordinación con los asesores, continuar con el problema de investigación identificado en el centro de práctica inicial, pero con la necesidad de tomar como contexto la normativa curricular, y como población a docentes de distintas instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Sin duda, el acercamiento al centro de práctica inicial nos permitió identificar lo que sería nuestro problema de investigación y poco a poco logramos justificarlo y delimitarlo a la pregunta por ¿qué sucede con la profesionalidad docente y la modelación curricular en el marco de manifestaciones de violencia estructural?

La relación entre el maestro y el *currículum* se torna hoy problemática en tanto asistimos a la fractura del papel del maestro como sujeto de saber pedagógico, propiciada por la instrumentalización de la propia práctica a partir de unos requerimientos de orden institucional. El *currículum*, como una concurrencia de prácticas, invita a los maestros a participar activamente en su concreción, y esto se da porque el maestro, desde su propia profesionalidad, es un actor protagónico llamado a estructurar, contextualizar y traducir el *currículum*, condicionado, no por requerimientos externos, sino por las capacidades adquiridas en su propia formación profesional. Al respecto Gimeno (1998) se cuestiona diciendo “¿quién, si no el profesor, puede moldear el *currículum* en función de las necesidades de unos alumnos determinados, resaltando los significados del mismo para ellos, de acuerdo con sus necesidades personales y sociales dentro de un contexto cultural?” y finaliza afirmando que “la figura del profesor como mero desarrollador del currículum es contraria a su propia función educativa” (p. 200).

Las directrices de la normativa actual en el campo educativo, motivadas por una concepción economicista y eficientista de la educación, han configurado una manera de concebir el *currículum* que condiciona el quehacer del maestro. Ahora bien, un recorrido en retrospectiva advierte que los modos de existencia del maestro frente al *currículum* en Colombia han estado marcados por unas tensiones que se derivan de las formas en que el *currículum* se ha prescrito desde leyes, decretos, reglamentaciones que, en últimas, han condicionado al maestro.

Aunque no es la finalidad de la presente investigación, se hace necesario reconstruir la historicidad del concepto de *currículum* en el contexto colombiano para advertir cómo se ha

llegado a la llamada “Revolución Educativa” que, desde una lectura crítica, hunde sus raíces en la tecnología educativa de la década del 70, donde se extiende la figura de un maestro técnico y reproductor de un *curriculum*. En este sentido, y según diversos autores (Gutiérrez, Rojas y Torres (2011); Arroyave (2002); Martínez, Noguera y Castro (2003)), el panorama actual en términos legislativos en relación con el *curriculum* ha condicionado la labor del docente al punto de operativizar su acción, irrumpiendo con los logros que en materia de autonomía había conseguido el Movimiento Pedagógico y la promulgación de la Ley General de Educación.

El concepto de *curriculum* tiene una historicidad reciente en el país. Sin embargo, como campo de reflexión teórica sobre la educación lleva más de un siglo en contextos como el norteamericano. Los autores Martínez, Noguera y Castro, en su libro titulado “Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia” (2003), hacen un rastreo por las transformaciones que ha sufrido la educación en el país. Allí ponen de manifiesto que el *curriculum* tiene su aparición estelar en el contexto colombiano hacia mediados del siglo XX, donde se adopta del contexto norteamericano para responder a los discursos de “desarrollo” que imperaban en el periodo de la posguerra. Al respecto afirman los autores que la idea de *curriculum* “aparece ligada a los discursos y prácticas sobre el “desarrollo” y la “planificación” que desde la década de los años 50 y provenientes de los llamados países industrializados iniciaron un proceso de reforma radical en la educación latinoamericana.” (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 70). Esto, por supuesto, bajo la premisa diferenciadora de educación como instrucción y no como formación, pues recuérdese que para ese momento la teoría curricular iba encaminada hacia el taylorismo donde la escuela, en similitud a la fábrica, tenía un propósito de cobertura, eficacia, homogeneización y alienación.

Para la década del 70, se inicia en Colombia un proceso conocido como “Renovación Curricular”, marcada por un conjunto de programas y decretos que, desde la institucionalidad, pretendían organizar, formalizar, y con esto, controlar la educación ya entendida como un sistema. En este marco se hace relevante destacar tres normativas que conformarán la tecnología educativa que tendrá repercusiones en el *curriculum* y en la configuración del sujeto maestro.

El decreto 1710 del año 1963 reguló los programas de estudio para la educación primaria. Estos programas respondían a las necesidades del desarrollo económico y social del país, donde el docente debía responder de manera contundente a capacitar, preparar, estimular y procurar el desarrollo de la conciencia nacional mediante el dominio de los contenidos y a través de técnicas que permitan el perfeccionamiento de habilidades y conocimientos.

Por su parte en 1978 se radica un nuevo decreto, el 1419, llamado también “Reforma Curricular”, el cual tuvo como propósito estructurar los programas curriculares, donde el actor principal fue el gobierno de turno el cual estipulaba, no solo la finalidad que se pretendía alcanzar con dichos programas, sino también fue el encargado de acordar desde los marcos legales el diseño y la administración de este sin la participación del profesorado. Los artículos 4° y 5° determinan las características que deben tener el *curriculum* en las cuales se planteó de manera literal que el proceso educativo y curricular debe responder de manera directa al alumno, sus programas se deben de enfocar en teorías y conocimiento, pero desde una lectura crítica: ¿dónde queda el docente? Los artículos 21° y 22° de este mismo documento determinan que el quehacer docente debe estar en función del proceso educativo del alumno y por ende su formación debe girar en torno de capacitación para poder lograr la implementación requerida del *curriculum*.

De la misma manera, el decreto 1002 de 1984, el cual inaugura un proceso conocido como “Renovación Curricular”, donde se expiden los programas curriculares, tuvo implicaciones prácticas en el quehacer del maestro. Este decreto fue una extensión de la “Reforma Curricular”, y lo que propició, en últimas, fue una imposición de las autoridades educativas sobre la autonomía del maestro, volviéndolo un simple administrador del *curriculum*. Martínez, Noguera y Castro (2003) plantean que el fundamento de la puesta en marcha de la Renovación Curricular “estuvo centrado en la determinación de los objetivos operacionales que se debían obtener, las actividades necesarias para su logro y los medios y criterios de evaluación para controlar la eficacia del proceso, es decir, el rendimiento académico” (p. 166).

La aplicación de la tecnología educativa, en términos instruccionales, se fundamentó en el alcance de unos objetivos, unas actividades diseñadas en función de esos objetivos, materiales didácticos sugeridos e indicadores de evaluación. La tecnología educativa, que se

ubica en el marco de estas tres normativas, redefinió el papel de la escuela, pero fundamentalmente, el estatuto del maestro, pues redujo su quehacer a la simple aplicación de un *curriculum* prescrito. Con respecto a la idea de *curriculum* que se concretó durante la segunda mitad del siglo XX, Martínez Noguera y Castro (2003) afirman:

De esta manera la educación se asemeja a una empresa de rendimiento en donde el proceso de formación del individuo social es despojado de su carácter cultural y colocado a nivel de metas operacionales predeterminadas y cuantificadas. Corresponde, entonces, a la escuela cumplir un imperativo de normalización y homogenización de la población mediante la aplicación del paquete curricular uniforme para todo el país, los objetivos sociales se dirigirán en adelante a garantizar que todo colombiano adquiriera un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas como requisitos mínimos para vivir en una sociedad sin un proyecto cultural y político definido. (p. 167).

De la misma manera, las reformas educativas en términos del *curriculum* trajeron consigo transformaciones que afectan a los sujetos que participan en ella. Los autores continúan refiriéndose al maestro:

En lo referente al maestro, su autonomía sobre el proceso de enseñanza se restringe al mínimo, pues otros son los que planifican, definen, reglamentan y controlan todo el proceso, reduciendo su papel al de un administrador del currículo. Pierde así la inteligencia del proceso en la medida en que pasa a ser un ejecutor de los planes diseñados en las oficinas de planificación ministerial donde se elabora el paquete curricular de objetivos operacionales, actividades para su logro, sugerencias metodológicas e indicadores de evaluación del proceso, siempre en función del conjunto de comportamientos, habilidades y destrezas que el alumno debe adquirir al finalizar cada curso. (pp. 167-168).

Con todo lo anterior se puede evidenciar que el docente, desde estas primeras leyes de los años 70 y 80, aparece como un operador de la empresa llamada escuela, en la cual su jefe directo era el Estado y el evaluador de su quehacer era el mismo *curriculum* el cual determinaba sus puntos de partida, acciones y sus decisiones a tomar dentro del aula de clase.

Lo anterior permite afirmar que en dicho contexto temporal la autonomía del docente era negada por los requerimientos estatales y curriculares del momento. Gimeno (citado por López, 1999) haciendo una crítica al carácter instrumental del *curriculum*, afirma:

El currículo ha sido más un campo de decisiones del político y del administrador confundidos muchas veces en una misma figura, que poco necesitaban del técnico y del discurso teórico para sus gestiones ... las decisiones sobre el *Curriculum*, su propia elaboración y reforma, se realiza fuera del sistema escolar y al margen de los profesores. (p. 12).

El panorama educativo en Colombia cambia radicalmente durante la década del 90, como resultado de un proceso académico que se venía gestando desde la década del 80, cuando grupos de investigadores y maestros manifestaron rechazo y resistencia a la aplicación de la tecnología educativa que se venía desarrollando tres décadas atrás. Este nuevo movimiento, centrado en la reforma curricular y reivindicando el papel preponderante de la pedagogía, adopta el nombre de Movimiento Pedagógico. Este movimiento de intelectuales fue fundamental para el reconocimiento de la labor docente porque:

Frente a las pretensiones de controlar la marcha de la enseñanza a partir de determinados procedimientos de diseño, el magisterio colombiano, que hasta entonces había planteado sus luchas en el terreno de las reivindicaciones laborales y salariales y en el campo de las políticas estatales, dio por primera vez la batalla en su propio territorio, en el campo particular de su quehacer: la enseñanza. (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 171)

El año 1994 será trascendental para la educación en Colombia, puesto que se estipulaban nuevas rutas que permitían comprender, mejorar y explorar otros caminos que permitieran mejorar la austeridad con la cual se llevaba la educación en los distintos niveles de formación. La Ley General de Educación, Ley 115, impulsada por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), modificó la concepción, organización y funcionamiento de la educación. Sin duda, uno de los componentes centrales de esta ley fue el concepto de autonomía escolar que tuvo repercusiones en el diseño y desarrollo del *curriculum*.

El Artículo 76 de dicha ley define el *currículum* como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local” (Ley 115 de 1994). Es imperativo mencionar que desde esta ley se les da potestad a las instituciones educativas de crear su respectivo Proyecto Educativo Institucional, el cual debe responder a las necesidades de cada uno los planteles educativos, actores y comunidad en general.

En los albores del siglo XXI, la educación colombiana experimenta otro proceso fundamentado en otras normativas que tienen como premisa central los conceptos de calidad, cobertura y eficiencia: La ley 715 de 2001 y la llamada “Revolución Educativa” comprendida en el periodo 2002 y 2010. Estas disposiciones legislativas van a irrumpir con los logros del Movimiento Pedagógico y de la Ley General de Educación, pues además de sentar sus bases ideológicas en los fundamentos del neoliberalismo, retorna su mirada a la tecnología educativa de mediados del siglo XX donde la burocratización determina al docente como un administrador del *currículum*.

El despliegue de la ley 715 de 2001 traerá consigo otras reglamentaciones que limitaran más la autonomía del maestro y difuminaran su profesionalidad: la instauración de Estándares Básicos en Competencias y el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente marcarán la ruta de una concepción economicista de la escuela. La Ley 715 tendrá como premisa central la distribución de recursos y competencias, pues se plantea una descentralización de la educación al otorgarla a los entes territoriales, pero a su vez, menos recursos.

En esta misma línea, la propuesta política llamada “Revolución Educativa” trajo consigo serias implicaciones a la función del maestro dentro de los centros educativos. Las tres premisas centrales de esta política son tres: calidad, cobertura y eficiencia, premisas que se han extendido en el tiempo como los tres pilares básicos de la educación en Colombia, respondiendo a exigencias de organismos internacionales y a políticas económicas de corte neoliberal. En efecto, los investigadores Gutiérrez, Rojas y Torres (2011) plantean en un artículo crítico hacia la “Revolución Educativa” que uno de los problemas centrales detectados en la propuesta se denota en la función del maestro: “el docente debe cumplir con un número mayor de responsabilidades, ya que la cantidad de estudiantes que integran el salón de clase es mayor. Incluso es en este aspecto donde se involucra el concepto de

eficiencia. El maestro debe ser eficiente en la labor de enseñanza y aprendizaje (...)” (p. 76). Esto es interesante analizarlo en términos de una calidad que está relacionada, en función de la economía, con una mayor cobertura en el “servicio”, donde el maestro, desde una lógica del eficientismo resultado, no tiene tiempo, ni las herramientas, ni la disposición para afianzar su profesionalidad.

En este sentido, continúan los investigadores haciendo referencia a uno de los puntos más álgidos que ha atentado con la profesionalidad docente: El decreto 1278 de 2002, el nuevo estatuto de profesionalidad docente:

El gobierno decide “crear” una nueva política dirigida a los docentes, la cual está en contra del perfil idóneo de los mismos. Esta política es conocida como el Nuevo Estatuto Docente, cuya única exigencia para el aspirante es certificar un título universitario de cualquier disciplina y aprobar las evaluaciones durante el año de periodo de prueba, tiempo durante el cual podrá hacer un curso de pedagogía.” (p. 76).

Con esta propuesta se desconoce la formación pedagógica del maestro en tanto saber específico, trayendo consigo la pregunta sobre cuál será la profesionalidad docente que pueda tener un matemático, un ingeniero o un historiador. Estamos, en este panorama, ante el desdibujamiento del rostro del maestro, pues

Al no poseer una formación de calidad, enfocada hacia el campo pedagógico, resulta un poco más difícil que puedan innovar las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las diferentes áreas de conocimiento, porque su énfasis no es la educación sino la enseñanza de temas y contenidos” (Gutiérrez, Rojas y Torres, 2011, p. 77)

Esta mirada crítica a la historicidad del concepto del *curriculum* vista en clave de la normativa que ha reglado la educación en Colombia da cuenta de un contexto que ampara la problemática identificada. Este panorama ha permitido la visibilización de una serie de discursos, prácticas y actitudes que han reconfigurado el ser maestro como resultado de la manifestación de la violencia estructural, emanada de prescripciones curriculares y legislación educativa, sobre la profesionalidad docente.

4 Marco teórico y referencial

Los modos en que el maestro define su rol con relación al *curriculum* han sido un objeto de investigación recurrente en el ámbito educativo, poniendo en relevancia el hecho de que su quehacer se ve afectado por las maneras en que este asume, piensa, aplica, crea o recrea el *curriculum*. Esta relación ha sido vista desde múltiples aristas si se considera el hecho de que las teorías curriculares implican relaciones diferenciadas con los maestros, y si se pone de manifiesto el hecho de que el *curriculum* ha sido entendido históricamente de maneras diferentes. Sin embargo, se trae a colación algunos artículos y tesis de investigación que, en los últimos diez años, han centrado su preocupación en la relación maestro *curriculum* y que plantean, desde una perspectiva crítica, la importancia de la participación del maestro en su construcción, en detrimento de una perspectiva tradicional mecanicista que violenta su autonomía.

Emergen de esta relación *curriculum* docencia dos temáticas que les son constitutivas y que permiten hacer lecturas críticas de la actividad pedagógica relacionada con el *curriculum*: la autonomía docente en virtud de su profesionalidad, por un lado, y las exigencias institucionales que estandarizan contenidos en el marco de un paradigma neoliberal donde emerge la metáfora de calidad y de eficiencia, en lo que podríamos denominar violencia estructural. Como se verá más adelante, el rol del maestro entra a participar de una danza frenética entre las exigencias de un *curriculum* técnico que no requiere de un sujeto de saber, y la libertad que sugiere la autonomía docente para moldear el *curriculum*. La literatura que se destaca en este rastreo bibliográfico versa en estas temáticas.

4.1 Relación docencia *curriculum*: tensiones y debates

En función de las tradiciones curriculares con relación al maestro se destaca el artículo de Gloria Giraldo y Elvia González que se desprende de su tesis doctoral titulada “Acerca de la participación de los profesores en el curriculum” (2009). En este artículo las autoras hacen

un paralelo entre una tradición curricular técnica propia de autores como Tayler y Taba y una tradición crítica desde propuestas de autores como Sacristán, Magendzo, Stenhouse, Diaz Barriga y Giroux para hacerse la pregunta sobre cómo enseña un profesor que se ubica en una u otra tradición. Esta es una revisión detallada del devenir maestro en virtud del inestable camino que ha recorrido el *curriculum* y que, de una u otra manera, ha permeado el ser maestro con relación al conocimiento, a su práctica, a sus estudiantes y al contexto. Destacando las perspectivas donde “(...) denotan la participación del docente en la construcción, implementación y mejoramiento del *curriculum*” (p. 8), las autoras plantean una serie de cuestionamientos que guían su investigación:

(...) En los nuevos modelos, es este [maestro] quien toma las riendas en una acción integral y pasa a ser el protagonista en la elaboración del diseño curricular, el proponente de sus acciones en el aula y el evaluador de su propia actividad. Es bajo esta perspectiva de relación dialógica entre el currículo y el profesor que tiene lugar la reflexión sobre ¿Cómo los diseños curriculares alternativos modifican las prácticas de enseñanza? ¿Cómo es ese nuevo currículo? ¿Aquel qué permite la participación docente en su formulación y en su práctica? ¿Aquel que permite innovar la didáctica? ¿Cómo enseñan los profesores bajo estos nuevos modelos curriculares? (p. 8).

Si bien no es una investigación documental, estos antecedentes se vuelven cruciales para entender cómo hoy, donde en los círculos académicos se reivindica una propuesta crítica del *curriculum* y de la participación del maestro en este, se sigue presentado prácticas de enseñanza propias de una tradición mecanicista del *curriculum* donde el maestro aplica un *curriculum* elaborado por expertos y emanado, en la mayoría de los casos, por legislaturas estatales. Este modelo burocrático puede suceder por el rechazo de las instituciones hacia estas perspectivas o por fuerzas externas que dificultan la función docente, según apunta Pérez (2002) citado por las autoras.

En esta misma línea ubicamos las reflexiones de Trespalacios y otros (2007) quienes en su artículo “*Curriculum* y docente: encuentro de significados” hacen hincapié en el papel constitutivo del maestro en el diseño e implementación del *curriculum*, y esto se da por los significados que solo un maestro le puede imprimir al *curriculum* en virtud de su relación con los estudiantes y el entorno. Al respecto los autores plantean que

Este posicionamiento lleva a recuperar la interacción pedagógica, donde es el docente en la cotidianidad quien contempla las intencionalidades que se desdoblán por la intersubjetividad en una permanente construcción, que se da en relación con el entorno y que trasciende la propuesta documental del *currículum* formal.” (pp. 3-4)

Sin embargo, en este artículo también se hace relevante el hecho de que la mayoría de los maestros no se limitan a pensar cómo y para qué se hace el *currículum*, acudiendo a su inadvertida aplicación.

Esta fluctuante relación entre el maestro y el *currículum* la recoge de manera magistral la autora Gloria Henao Vergara en su tesis de maestría titulada “Modos de existencia del (la) maestro(a) en relación al currículo en Colombia, 1970- 2002” (2011), donde se indaga, a través de una metodología de investigación histórico educativa, esa relación rodeada de tensiones, debates, resistencias, sumisión y subordinación, como apunta la autora, entre el maestro y el *currículum* como esa instancia reguladora de su ser y su quehacer.

Es interesante el recorrido que hace la autora desde la perspectiva de las políticas educativas comenzando con la reforma curricular y la hegemonía del *currículum* técnico y lo que eso significó en términos de la instrumentalización de la labor docente, pasando por el Movimiento Pedagógico y las formas de resistencia, así como la emergencia en las postrimerías del siglo XX de los conceptos de calidad y evaluación, pero también la apertura con la Ley General de Educación de la participación del maestro en la construcción del *currículum* desde un concepto que será fundamental: autonomía.

Esta investigación nos habla de las múltiples maneras en que el *currículum* se hace explícito desde la prescripción o legislatura educativa, pero también nos habla de unas “fugas” que el maestro realiza, como sujeto de saber pedagógico y como sujeto político, para transformar esos escenarios instrumentales ejerciendo su subjetividad. Al respecto plantea la autora:

Problematizar el presente yendo al pasado, cobra sentido, permite visibilizar las formas en que los discursos, prácticas y saberes se tornan hegemónicos, cíclicos, repetitivos; así como también la manera como el saber y el poder ejercido por los sujetos posibilitan generar cambios, transformaciones, constituyéndose en

acontecimientos que se presentan como quiebres en la historia para aproximarse a ver nuevas formas en que los sujetos escriban la nueva historia, la que acontece, la del presente. (pp. 5-6).

Otro aspecto relevante de esta investigación, y que tiene relación con el trabajo de Giraldo y González (2009), es el vínculo que se establece entre el maestro con las tradiciones curriculares, es decir, el *curriculum* técnico, práctico y crítico. Para los fines del presente trabajo es relevante resaltar los hallazgos en relación con el *curriculum* técnico, el cual

(...) le pide a la educación, a la escuela, que trabaje más en sintonía con las demandas ideológicas de la sociedad para la productividad y la rentabilidad económica. El currículo empieza a ser dependiente, ya no es un asunto sólo de las escuelas, de sus directivas, de los maestros; su configuración, comienza a verse sometido a disposiciones emanadas por el Estado y las demandas socioeconómicas de diversos grupos sociales. (p. 89).

Esto, como se ha apuntado, tendrá unas repercusiones en los maestros, “lo que significa en cierto modo la pérdida de autonomía, la limitación a su labor para pensar como profesional de la educación la configuración del *curriculum*, de intervenir en la elaboración de los procesos educativos, siendo controlados en sus acciones.” (p. 90) Emerge desde la tecnificación de la labor docente un rostro heterónimo, desinteresado por lo que hace, carente de formación filosófica y sujeto a las tecnologías del poder.

4.2 Autonomía docente: participación en la construcción curricular

Como se destaca en el trabajo de Henao (2011), la emergencia de la Ley General de Educación abrirá al nuevo milenio la posibilidad de que las escuelas y por extensión los maestros tengan las herramientas legales necesarias para la construcción autónoma del *curriculum* en función de un proyecto educativo institucional. Se hace presente una característica que será recurrente en los trabajos que se preocupan por la relación maestro *curriculum* y es la autonomía. Al respecto se destaca la tesis de maestría de Cleidy Maya

Zapata que adopta por título “La autonomía docente en el marco de la gestión técnico instrumental del sistema educativo en las instituciones educativas del municipio de Zaragoza, Antioquia” (2015), donde, a través de entrevistas, observaciones y análisis documental en el marco de una investigación de corte cualitativo, se pregunta por la autonomía del maestro dentro de lo que se podría denominar una concepción empresarial de la escuela propia de la modernidad.

Esta autora comienza citando a Contreras Domingo para definir el concepto de autonomía, el cual es entendido como la “independencia intelectual que se justifica por la idea de la emancipación personal de la autoridad y del control represivo, la superación de las dependencias ideológicas al cuestionar críticamente nuestra concepción de la enseñanza y de la sociedad, alimentada por el análisis de la propia práctica, de las razones que sustentan las decisiones y de los contextos que la limitan o condicionan” (Contreras 1997, citado por la autora). Esta autonomía se verá relegada por lo que la autora denomina discursos hegemónicos de carácter empresarial relacionados con la eficiencia, y que en últimas lo que buscan es una gestión burocrática de la educación en el marco de unas exigencias de corte económico, pero que en la realidad se traducen en un reduccionismo profesional del maestro. Al respecto plantea la autora,

Uno de los problemas que más ha afectado el desarrollo de la Autonomía Docente, tiene que ver con el reduccionismo profesional que este ha tenido en los últimos años, como resultado de una serie de cambios políticos y económicos que han terminado por transformar la auténtica naturaleza de la escuela en cuanto organización, empezando a modificar la dirección de las mismas desde un estilo profesional colegial a otro de gestión burocrática, donde se controla el trabajo de los profesores mediante el uso de técnicas de gestión (...). (p. 11).

Este trabajo se hace relevante porque es una lectura *in situ*, contextualizada y hecha desde la realidad educativa de un lugar en particular, donde a partir de un amplio marco referencial, surgen categorías como gestión técnica, instrumentalización de la labor docente, docente como operario del *curriculum*, la evaluación como mecanismo de poder y racionalidad técnica.

En esta misma línea, las autoras Rosa María Bolívar y Ana María Cadavid en su tesis de maestría “Del Estado docente al Estado evaluador, las políticas curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros” (2009), realizan un condensado pero lúcido recorrido por las políticas curriculares, problematizando los conceptos de *curriculum*, autonomía y formación de maestros. Este trabajo documental plantea cómo el *curriculum*, y por extensión el maestro, se han visto transfigurados o moldeados a partir de la normatividad o de la legislación, pero también, y desde una lectura más general, a partir de los requerimientos de un sistema global. Sus antecedentes se rastrean en la Tecnología Educativa propia de un conductismo pedagógico, pero su centro de debate se sitúa en el que se considera el mayor logro del Movimiento Pedagógico: la Ley General de Educación.

La relevancia de este trabajo radica en destacar como a la Ley General de Educación, que en un principio fue el bastión de la autonomía del maestro y lo que eso significaba para la construcción de un *curriculum* a la medida de las necesidades de las escuelas, se fue deformando a partir de las posteriores reformas, como los lineamientos y estándares, que contradicen esa autonomía. Al respecto plantean las autoras,

La Ley General de Educación, ley 115 de 1994, se asume como la gran política educativa de los últimos diez años en Colombia, en esta ley aparecen conceptos como autonomía escolar, proyecto educativo institucional, logros de evaluación, formación permanente, *curriculum*, entre otros, los cuales transformaron el discurso y la dinámica de la educación en nuestro país. Posterior a la promulgación de la LGE, se han generado una serie de disposiciones, con sus concreciones en decretos reglamentarios de la LGE, que realizan transformaciones en la educación, en el plan de estudios, en la estructura administrativa de las instituciones, en la formación de los maestros y su vinculación al sistema educativo e, incluso, en definitiva, llegan a transformar lo planteado en la LGE. (p. 3).

De hecho, la hipótesis de este trabajo es mostrar cómo el Estado evaluador encerró al maestro (de nuevo) en el aula, minimizando su accionar y sometiendo su quehacer a las directrices de especialistas o legislaciones y, lo que es aún peor, a las fluctuantes decisiones del mercado. Con la aparición de los lineamientos curriculares comienza lo que las autoras llaman “la lucha

del Estado por retomar el control de los contenidos.” (p. 82) Como se logra ver, este y otros trabajos ya citados, plantea las tensiones, debates y resistencias que rodean los modos en que el maestro se desenvuelve con relación al *curriculum*.

La autora Valeria Araya en su artículo titulado “¿Pueden los profesores construir su saber y profesionalidad?” (2010), desarrolla una categoría de análisis que se encuentra vinculada con la autonomía profesional que deberían tener los maestros como una característica intrínseca de su profesión: el saber docente. La autora plantea que los docentes poseen saberes que deben transmitirse a los estudiantes, pero, amparada bajo los planteamientos de Maurice Tardif (2004), surgen las preguntas sobre qué es exactamente eso que saben, cuál es su naturaleza y que papel cumple ese saber en la selección de contenidos que serán enseñados. Al respecto plantea la autora:

Respecto al conocimiento sobre la enseñanza, este se debate entre dos polos por llamarlo de alguna manera, uno, el conocimiento elaborado a partir de investigaciones llevadas a cabo por expertos-investigadores, con externalidad al profesor, ejemplo de lo cual son los trabajos acerca de enseñanza eficaz, dentro del marco de la investigación proceso-producto, las cuales expresan el conocimiento en forma de prescripciones generales, aplicables no importa cuál sea el contexto, los alumnos o los profesores y que se refieren a aquellos comportamientos docentes que producen mejores rendimientos en los alumnos. El otro es el conocimiento práctico, elaborado por los profesores a partir de su formación académica y de su experiencia práctica. (p. 223).

En el anterior apartado se hace alusión a los saberes sobre la enseñanza en general, pero los saberes curriculares también participan de esa dicotomía o ese debate entre dos polos, pues esa selección curricular puede ser hecha por expertos y aplicada por los docentes, o elaborada por los docentes a partir de su propia experiencia. Sin embargo, sigue primando, como ya ha sido recurrente en la literatura abordada, una aplicación o transmisión de saberes producido por otros. La autora lo plantea en los siguientes términos: “En general, los saberes que poseen los docentes bien sean disciplinares o curriculares, no son producidos por ellos, solo son transmitidos” (p. 223).

Surge, bajo este panorama, el concepto de racionalidad práctica el cual plantea, según lo establece Runge (2003), “(...) el reconocimiento del valor del conocimiento generado por los profesores en el marco del análisis de su práctica” (Araya, 2020, p. 224), es decir, lo que ellos pueden hacer en una relación constante con unos sujetos y con un contexto, y es a partir de ese reconocimiento que se definirá su profesionalidad. Se plantea en este artículo que “si el profesor no integra todos sus saberes, corre el riesgo de transformarse en un mero transmisor de conocimientos con escasa o nula implicación en el proceso mismo de enseñanza- aprendizaje (...) (Hargreaves, 2005, citado por Araya, 2010, p. 224). Lo anterior tiene que ver con lo que la autora llama una idea errónea con respecto a la profesionalidad docente, pues se confunde esta con la eficacia de su labor para alcanzar unas metas objetivables, las cuales tienen que ver con el maleable concepto de calidad.

Culmina este artículo con una relación entre profesionalidad docente y autonomía, entendida como la capacidad de control de las propias decisiones. La autora plantea que existen dos acepciones de esa capacidad de control, una dentro del aula y otra referida a la profesión como tal. Al respecto plantea la autora que “aun cuando se acepta que los profesores son autónomos en sus decisiones dentro del aula, esto no parece ser tan exacto puesto que aquellas dependen del *curriculum* oficial y de los materiales en cuya construcción y elaboración los profesores no participan, en la mayoría de los casos” (p. 227).

4.3 La metáfora de calidad en la era neoliberal: la prescripción curricular

El mundo se enfrenta hoy a afanosas dinámicas tanto económicas como políticas, las cuales generan a su paso una nueva necesidad de organización social, pues estas nuevas necesidades terminan amparadas bajo lo que se constituye como una estrategia de legitimidad de un modelo de relaciones Estado – sociedad, el cual trata de responder como primer medida al bienestar social a través del conocimiento y su aplicación a la producción, siendo este, un posibilitador de servicios para la construcción de una cultura bajo los parámetros de manufactura y ocupación. A partir de lo anterior, es posible afirmar que estas nuevas necesidades de carácter mundial inciden directamente en el sistema educativo acompañado

de un sinnúmero de reformas que suponen principalmente un trabajo de regulación e institucionalización de los sujetos en búsqueda de la construcción de una estructura de razonamiento cuantificable en la cual la profesionalidad docente termina degradándose por las tecnologías de poder.

Es por ello por lo que desde el trabajo realizado por Jiménez (2000) surge la necesidad de preguntarse por las acciones de los profesores ante tales transformaciones a su quehacer profesional, por sus respuestas a los distintos ordenamientos producidos por las reformas y por la expresión de los significados que otorgan a su trabajo, bajo dos interrogantes principales: ¿creen en la nueva imagen construida por las regulaciones normativas? ¿en qué situación y mediante qué recursos invierten el poder y producen expresiones de profesionalidad? Ante los hallazgos encontrados en su trabajo se evidencia que los docentes parten de la necesidad de buscar reconocimiento bajo la intención de mejorar sus condiciones materiales, mejorar sus retribuciones salariales y determinar cierto *status* en el ámbito escolar lo cual termina respondiendo única y exclusivamente a “el orden instaurado a través del “emblema” de la profesionalización, que como tecnología de poder crea imágenes que circulan en la interacción subjetiva y produce formas de responder a las pautas de regulación colectiva.” (p. 68). Así pues, las acciones del profesorado ponen en juego la profesionalidad docente ya que se esperaría que esta sea construida bajo una realidad coherente y en términos de una autoformación con nociones, concepciones, convicciones y el actuar como sujetos de saber pedagógico, como sujetos políticos y éticos, y no como objetos de las necesidades mundiales que permean hoy la escuela. Pero hoy con más fuerza, la acción de los profesores se ve determinada por pujanzas definitorias de la política actual que determina la calidad no solo de la educación sino también del buen docente por medio de una evaluación que determina de manera numérica su trabajo; la historia; las fuertes críticas que se desprenden entre colegas, padres y demás directivos que conforman las instituciones educativas; y finalmente las necesidades que reciben estos por parte de sus alumnos.

Bajo esta misma línea Gómez y Jaramillo (2008) desde su artículo titulado “De la autonomía a la evaluación de la calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y las maestras en Colombia (1994-2006)” se realiza una reflexión sobre la fuerte transición que ha sufrido el concepto de autonomía profesional direccionado y estandarizado

bajo los términos de la calidad. Es por ello por lo que logran hacer algunas reflexiones sobre la ley 115 de 1994, el decreto 1860 de 1994, la ley 715 de 2001 y el decreto 0230 de 2002 desde las cuales se presentan conceptos como el de calidad comprendiendo desde las generalidades de cobertura con el cual se invita a que cada una de las instituciones educativas públicas del país logren crear de manera contextualizada y siendo conscientes de sus necesidades lo que hoy se presenta como el PEI, la estandarización de la educación y también se pone en tela de juicio lo que significó para el quehacer docente la llegada de los estándares para el *curriculum* como otro instrumento más para determinar lo que sería la calidad educativa y la delimitación de las funciones del profesorado.

Todo lo anterior deja ver, según los autores, que la posibilidad de construir una cultura reflexiva y autocrítica en el interior de las instituciones se ve cada vez más desdibujada ya que esto solo es posible si los maestros se hacen conscientes de los grandes limitantes y obstáculos que determinan su quehacer y logran con ello desarrollarse por medio de una autonomía intelectual de los maestros, tratando de crear este hábito personal como forma de resistencia a ese sistema educativo centrado en estándares de calidad.

El trabajo de Paime (2009) termina siendo una gran fuente de información frente a los diversos trabajos que se han ido consolidando bajo la preocupación de la violencia que vive el docente. El trabajo titulado “Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica” logra hacer toda una revisión documental de diferentes artículos que se han centrado en la problematización del “malestar” y “las violencias” vinculadas al profesorado en Iberoamérica desde la cual se tienen en cuenta las diversas variaciones que se asocian bajo la comprensión de la escuela moderna; es por ello por lo que desde su trabajo logra hacer primeramente una reflexión a la manifestación de la angustia docente y a la evolución que ha ido dando el sistema escolar bajo los parámetros modernos para poder pasar en un segundo momento a la presentación de los documentos que integran todo el trabajo de revisión documental, permitiendo identificar de qué manera se está investigando la relación entre violencia y malestar docente.

Las bases de datos vinculadas a la investigación fueron Fuente Académica – *Ebsco*, *Radalyc* y *Scielo*; bajo la organización de la información que responden a tres categorías centrales las cuales ponen al docente como generador de violencia, el docente como víctima y por último

las presiones y cambios sociales a los que someten su labor en el ámbito regional. Entre los artículos encontrados, se destacan aquellos que centran su foco de atención en la violencia estructural o administrativa hacia los docentes (Batallan, 2003; Bermejo y prieto, 2005; Valadez y Martin del Campo, 2008). Desde allí, se plantea que el docente sigue ligado al concepto de estandarización y, por ende, su profesionalidad se difumina, pues se convierte en instrumento del Estado para difundir unos contenidos curriculares prescritos desde la normativa. Se presenta un escenario corporativo, Fabril o burocrático donde el docente queda limitado a ser solo un prestador del servicio educativo en el cual su autonomía se desvanece.

Por su parte Cisternas (2012) guiada por preguntas tales como ¿Cuáles, de todas las posibles acciones de un docente son visibles y/o invisibilizadas por las políticas? ¿Cómo se legitiman algunas versiones de profesionalidad por sobre otras? ¿Cuáles son los efectos en sus prácticas cotidianas y las consecuencias subjetivas para los profesores?, realiza una investigación documental en torno a la evaluación docente por medio de un estudio cualitativo, denominado “Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile.” Bajo la búsqueda de la comprensión de un modelo de profesionalidad la autora señala que el docente termina siendo un proveedor tanto público como privado de un mercado cuya finalidad es principalmente regular esa relación entre profesores y las comunidades educativas, apoyando su argumento bajo las reflexiones de Andrade (2008) quien afirma que el modelo docente responde, en parte, al modelo técnico – pedagógico nutrido por las administraciones científicas del trabajo, desde el cual predomina un modelo de gestión por competencias delimitado por un sistema de evaluación de desempeño docente el cual busca principalmente velar por los altos índices de calidad que se promueve bajo el marco de una buena enseñanza. Al respecto afirma la autora:

Los diferentes dispositivos constituyen un marco regulatorio, que conduce al maestro hacia un repertorio de conocimiento, prácticas y saberes acerca de la docencia, que encuentra su base en una determinada noción de profesional. (...) los indicadores son los nuevos códigos para hablar de aquello que hace un docente en una escuela o en un aula con sus alumnos (Cisternas, 2012, p. 212).

El trabajo de Peters y Besley (2015) titulado “Pedagogía de los muertos vivientes” inicia con una pregunta contundente que dice: ¿el neoliberalismo deja algún espacio para la conciencia

social, para escuchar la voz de los maestros y, aún más importante, para escuchar la voz de los estudiantes y para la acción democráticas? Es esta pregunta la que permite traer a colación una metáfora que ha sido utilizada por la literatura y el cine especialmente desde la cual se logra hacer una crítica a esas ideas capitalistas que hoy permean el mundo. Los *zombis* son utilizados como metáfora para referenciar a cada uno de los actores que confluyen en el sistema escolar, los cuales despiertan en este siglo particularmente presenciando y siendo parte de un fuerte desgaste de los sistemas de educación pública, el fuerte ataque a los docentes por la vía intelectual y las fuertes estrategias a las cuales son sometidos bajo la lógica de privatización y nuevos sistemas de evaluación.

Tal como se resalta en el texto, los sistemas de educación terminan siendo hoy controlados y regulados por los defensores del libre mercado desde el cual, las escuelas se han convertido en mercado, los estudiantes en consumidores, el *currículum* en mercancía y las pedagogías en recetas técnicas suministradas por compañías tecnológicas y grandes editoriales, es por ello por lo que esta metáfora, tal como lo afirman los autores, es pertinente para evidenciar el papel que desempeña el docente dentro de las lógicas de estas nuevas necesidades afirmando entonces que “un zombi (docente) solo puede actuar de manera rutinaria, seguir funcionando mientras se descompone.” (2015, p. 61) Los maestros pertenecen hoy a un sistema que intenta hacerlos responsables tanto de los logros y resultados del aprendizaje de sus alumnos mediante el sistema de evaluación que no solo se encarga de medir de manera cuantitativa los alcances de la calidad promedio que se desea de los alumnos sino también de los maestros. Es por ello por lo que el texto termina afirmando que utilizamos el término de profesionalidad,

para describir un sistema que sistemáticamente priva a los maestros de su autonomía profesional mediante distintas estrategias: a través de los currículos que especifican aún más los resultados esperados, mediante los estándares de evaluación que promueven la “enseñanza para aprobar los exámenes”, y mediante formas de evaluación docente que cada vez más ven la pedagogía como una simple transacción bancaria. El crecimiento del sistema responsabiliza a los maestros al tiempo que los despoja de su autonomía profesional (p. 62).

Por su parte Oliveira (2004) en su artículo titulado “La reestructuración del trabajo docente: precariedad y flexibilidad” plantea que las reformas en educación imponen nuevas demandas, nuevas formas de gestión y organización en el trabajo escolar, involucrando directamente a docentes y directivos, generando con ello una fuerte desprofesionalización y proletarización.

Las reformas educativas trabajan principalmente bajo conceptos como productividad, eficacia, excelencia, eficiencia dando prioridad con ello a lo que denomina la autora como las teorías administrativas. Al respecto afirma:

A menudo, estos profesionales están obligados a desempeñar funciones de servidor público, trabajador social, enfermera, psicólogo, entre otros. Tales demandas contribuyen a una sensación de falta de profesionalización, pérdida de identidad profesional, la realización de que la enseñanza a veces no es lo más importante. (p. 1132).

Esta teoría administrativa no solamente ha burocratizado el sistema educativo, sino que también ha relegado la función docente a una especie de operatividad en una escuela que no ha perdido su carácter metafórico de empresa.

5 Conceptos referenciales

5.1 Violencia estructural: la subordinación de la escuela y el maestro

La violencia es un concepto polisémico dada la amplia trayectoria que, como fenómeno estudiado, ha explicitado una diversidad de significados conforme las disciplinas que la han definido. Sin embargo, en su desarrollo conceptual, existen ciertas características aclaratorias *sine qua non* se podría hablar de violencia. Estas características las retoma Cuervo (2016) a través del estudio que desde diversas disciplinas de las ciencias sociales y desde diferentes autores se plantean para entender la complejidad del concepto.

Para que un acto sea considerado violento debe existir el daño. Para que una intervención sea violenta “deberán estar agregados perjuicio, el deterioro, la destrucción o la coartación y que estos se presenten como el fin mismo de la coartación” (Cuervo, 2016, p. 80). El daño, en este sentido, se configura como fin de la agresión. La voluntad es otra de las características. Para hablar de violencia hay que hablar de voluntades por parte y parte. La intervención debe ser voluntaria y el agredido debe expresar su deseo de involuntariedad con respecto a la agresión. Por último, hay una diversificación de la violencia en formas y en la presencia o ausencia del sujeto que la ejecuta, diversificación que hace hablar de violencias en plural.

En este sentido, la violencia no es solo la aplicación de fuerza física de forma deliberada con la intención de causar daño o efectos sobre otra persona, también puede ser psíquica o simbólica, siendo estas grafías distintas, e incluso peores, de causar daño a otros. Galtung, en el artículo titulado “la violencia: cultural, estructural y directa” (2016), donde revisa estas tipologías de violencia formuladas por él en 1969, plantea que la presencia o ausencia del sujeto permite establecer una concreta diferencia entre violencia directa e indirecta y se refiere a la identificación o no de quien ejecuta el acto violento, es por ello por lo que es posible establecer que “la violencia simbólica introducida en una cultura no mata ni mutila como la violencia directa o utiliza la explotación como la violencia incorporada en una estructura. Sin embargo, se utiliza para legitimar ambas o una de ellas” (Galtung, p. 147). Por lo anterior cualquier tipo de violencia logra ensombrecer la mirada de tal manera que no

logremos realizar una clara diferenciación entre el hecho violento o distinguir dicho acto intrínsecamente de nuestra realidad.

Como una de las intencionalidades principales que se buscan con la realización de esta investigación, es lograr develar la violencia que se oculta dentro del sistema educativo la cual no solo configura la identidad del docente, sino que además se normaliza ante la puesta en escena del *curriculum*. Aquí hablamos de una violencia que poco a poco ha sido legitimada, legalizada y normalizada, en la cual no se demarca un solo actor, ni un solo victimario y mucho menos una sola situación es, por tanto, que sin desconocer la diversidad de tentáculos que pueda llegar a tener la violencia y la presencia de estos en los contextos educativos, nuestra intención es centrarnos en una violencia que logra afectar más personas que la misma violencia directa.

Johan Galtung, finalizando la década del 60, es quien introduce el concepto de violencia estructural. Para este autor,

La estructura violenta típica, en mi opinión, tiene la explotación como pieza central. Esto significa, simplemente, que la clase dominante consiguen muchos más beneficios de la interacción en la estructura que el resto, lo que se denominaría con el eufemismo de intercambio desigual. (Galtung, 2016, p. 153).

En este sentido, la violencia estructural hace referencia a la dominación que puede ejercer el aparato institucional, los sistemas políticos económicos, la estructura sobre un segmento de la población que es explotada, sometida, y el últimas, violentada. Es fundamental resaltar la característica de alienación que tiene esta tipología de violencia pues, al utilizar factores como el político o el económico, se limita o condiciona las libertades personales o colectivas.

Este autor, por medio del triángulo de la violencia permite comprender que a pesar de que la violencia estructural no se muestre directamente a la sociedad, es en sí misma más represiva, explotadora y alienante que la misma violencia directa. Al tipo de violencia que hacemos alusión en este escrito también es posible comprenderla como una violencia institucional la cual “se oculta tras las máscaras legales y se ejerce pacíficamente” (Domenach, 1981, p. 40).

Este tipo de violencia se convierte pues, en una violencia “ciega” tal como lo plantea el autor antes citado ya que debe ser analizada como una red desde la cual, se actúa de forma atroz y contundente, pero a su vez es capaz de ocultar las situaciones violentas y no hace escándalo, pero tiene la capacidad no solo de prolongarse en el tiempo, sino que su campo de acción termina siendo las ideologías e instituciones Estatales como la escuela. La violencia estructural o institucional termina siendo silenciosa ante la ley, transita ante largos periodos de tiempo y no contenta con ello, parafraseando a Domenach (1981) logra proporcionar a la política instrumentos inauditos de control y coacción por medio de la creación de modelos diseñados con la intención de proporcionar una dominación total.

5.2 Espejos y manchas: la profesionalidad docente y sus contradicciones

Un estudio sobre el tema de la profesión docente como objeto de reflexión académica implica una caracterización de su praxis que responda a la pregunta sobre qué constituye su profesionalidad. Es necesario, antes de adentrarse a la caracterización de la praxis del maestro, hacer la diferenciación entre dos conceptos que guardan relación pero que divergen en su significado: profesionalización y profesionalidad. La dimensión histórica de la profesionalización docente en Colombia tiene su preludio con los acontecimientos que, durante el siglo XX, dieron lugar a la formación de maestros en escuelas normales y luego en facultades de educación. Si bien la característica de la profesionalización implica fundamentación disciplinar en función de la diversificación de las áreas de conocimiento, también, y fundamentalmente, implican la formación en su campo fundante que es la pedagogía.

Ahora bien, el ejercicio práctico de la profesión docente implica, como lo plantea Juana María Rodríguez Gómez (2009), “(...) no solo conocer, sino también aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser” (p. 122). Los maestros, desde su profesionalización, deben adoptar un conjunto de competencias profesionales que se relacionan directamente con su quehacer educativo y con su rol social como maestros, vinculadas a la profesionalidad. Este concepto es definido por Gimeno (1991, p. 64), como la afirmación de lo que es

específico en la acción docente, es decir, “el conjunto de comportamientos, conocimientos, destrezas, actitudes y valores que constituyen la especificidad de ser profesor” (citado por Oliveira de Azevedo, 2012, p. 101) y eso específico en la acción docente no es más que la enseñanza, un compromiso, social y personal, con la enseñanza. En este sentido, y siguiendo con los planteamientos de Oscar Ibarra Russi (2010) se entiende también por profesionalidad:

(...) la significación social desde la cual se identifica el rol del maestro se reconoce y se establecen los aportes de la ética, las ciencias y la tecnología en su formación, se determinan las finalidades sociales, políticas y culturales de su ejercicio, se establecen las instituciones que soportan su reconocimiento y desarrollo y se define la manera en que la sociedad legitima su ejercicio profesional. (pp. 29 – 30).

Esta definición implica entender la exigencia social del rol que cumple el maestro como agente activo en la promoción de la formación de los miembros de una sociedad. No es el rol del maestro como servicio social, sino desde la profesión misma, como un ejercicio complejo que conjuga los saberes que en pedagogía tiene el ser maestro, saberes que le otorgan identidad. Esta definición resalta que el ejercicio concienzudo del ser maestro debe tener presente las finalidades ulteriores de la educación, y por ello debe existir, no solo un reconocimiento social, sino y más relevante, un auto reconocimiento que desde la ética implica, como lo menciona Rodríguez Gómez, aprender a hacer, a convivir y a ser. El contexto social y cultural actual exige, como lo plantea Oliveira de Azevedo (2013), “un profesional de educación que sepa usar el conocimiento en construcción, un profesor que dialogue con el saber y la cultura de los alumnos, y que consiga superar la concepción de saber escolar como un conjunto de saberes puramente eruditos” (p. 98). Requiere, pues, un profesional crítico y reflexivo, capaz de problematizar y contextualizar su propia práctica.

La profesionalidad implica una calificación determinada, en función de competencias específicas, que sustentan el quehacer del maestro. Para Le Boterf (2001) estas competencias vinculadas a la profesionalidad docente implican “saber actuar y reaccionar con pertinencia (...), saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto (...), saber aprender y aprender a aprender (...), y saber comprometerse” (citado en Rodríguez Gómez, 2009, pp. 114 – 115). Ahora bien, y como veremos, la profesionalidad docente comprende unas contradicciones que en la literatura siempre van aunadas a la definición del concepto,

apuntando al desdibujamiento que el rostro del maestro experimenta por el reduccionismo de entender su profesionalidad como simple laboralidad.

Es peligroso concebir, de manera unívoca, la profesión docente desde la laboralidad, es decir, desde una lectura reduccionista del plano económico. Sin embargo, esta ha sido una de las grandes críticas que se han hecho a la profesionalidad docente en Colombia, precisamente por las exigencias estructurales, es decir, del sistema que, como se mencionó, desdibujan su rostro. Al respecto, Ibarra Russi (2010) plantea:

la profesionalidad del maestro en la Colombia de hoy se debate entre las insistentes exigencias del eficientismo – resultado de la implicación mecanicista del pensamiento político neoliberal, que preferiría reducirlo a la estructura de obrero calificado, con jerarquía de productividad, y que ordena a la escuela como empresa productora de individualidades básicas. (p. 30).

El eficientismo, el mecanicismo y la productividad van en detrimento de la profesionalidad docente, de la armonía que constituye la especificidad del ser maestro, y de la conciencia, social e individual, de su rol. El maestro se convierte en un instrumento, en un técnico cuyos saberes específicos son los que valen a la hora de enseñar. Esto da cuenta del ingreso de otros profesionales al campo educativo, profesionales que domina el saber específico pero que carecen del saber fundante de la educación que es la pedagogía. Al respecto Martínez, Olarte, Vásquez y Ramírez (2003) plantean:

El problema de la profesionalidad docente trasciende las meras reivindicaciones laborales a las que se ha reducido en los últimos años, así como las discusiones acerca del valor profesional del quehacer del maestro, para convertirse en una preocupación central dentro del discurso educativo y de la pedagogía, de los discursos de las didácticas y en general dentro de la problemáticas políticas, sociales y culturales de la contemporaneidad. (p. 122).

El problema de la profesionalidad se centra, para estos autores, en los discursos que se deberían emanar desde la pedagogía y la didáctica, como campos que problematizan el ejercicio de la enseñanza. Es por lo anterior por lo que estamos frente a un panorama actual de desvalorización del rol docente y, como lo concretan Landón Lara y Rojas García (2003), “no es de extrañar que los aires de desvalorización de la profesión circulen en medio del

sombrío paisaje formado por listas interminables de materias, ausencia de comunidad académica y de innovación, desarticulaciones curriculares y serios problemas de articulación de los contenidos.” (p.53). Son estas las manchas que el maestro contemporáneo ve cuando se mira al espejo.

5.3 Convergencia y contingencia: la praxis curricular

El *curriculum* es un objeto que se construye en la práctica. En la revisión de la literatura no es extraño encontrar infinidad de perspectivas y corpus teóricos que definen el *curriculum*. Sin embargo, y siguiendo a Grundy (1987), “El currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural, esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente de la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (citado por Gimeno, 1998, p. 14). Al ser el *curriculum* un modo de organizar una serie de prácticas educativas se sugiere que en ella intervienen múltiples actores y acciones. En efecto, “desde un enfoque procesual o práctico, el *curriculum* es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concesión y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en él mismo” (Gimeno, 1998, p. 119). En ese proceso intervienen múltiples y variados agentes que se entrecruzan y dan respuesta a la pregunta curricular.

El *curriculum*, entendido como una concurrencia de prácticas, está sometido a relaciones de contingencia de conformidad con esos sujetos que en él inciden. Esto supone, desde una perspectiva crítica, unas relaciones de poder que intervienen, de manera definitiva y determinante, en la configuración de identidades y subjetividades. Tomas Tadeu Da Silva en su libro clave “Documentos de identidad” (1999), desarrolla un recorrido por las teorías curriculares, desde las tradicionales hasta las críticas y poscríticas, y en ellas plantea constantemente ese elemento intrínseco de toda praxis curricular: la capacidad de configuración de identidades. Al respecto Da Silva menciona:

En las teorías del currículo, la pregunta “¿qué?” nunca está separada de otra importante pregunta: “¿cómo deben ser las personas?”, o mejor, “qué es lo que ellos y ellas deberán ser?”. Al final, un currículo busca precisamente modificar a las personas que van a “seguir” ese currículo. (p. 5)

Más allá de la manera simplista de entender el *curriculum* como un mero plan de estudios, es fundamental entenderlo desde esa relación tríplica entre conocimiento, poder e identidad. Si nos detenemos en esa relación encontraremos que todo contenido, toda selección curricular, pero también toda configuración espacial, toda relación social, discurso, lenguaje, toda materialidad, aquello explícito, pero también aquello invisible a los ojos configura a los sujetos en términos de identidad.

Ahora bien, y tras comprender aquello que oculta el *curriculum*, es preciso decir que en tanto relaciones de poder inciden en él múltiples sujetos o actores. En este marco se destaca un término que acuña Bauchamp (citado por Gimeno, 1998) para entender el *curriculum* como un campo de acción de múltiples agentes: Sistema Curricular*. Si entendemos el *curriculum* como un sistema es imprescindible tener en cuenta los elementos que lo constituyen, es decir: las políticas, la administración, la producción de materiales y medios, las prácticas pedagógicas y el ejercicio mismo del maestro, entre otras†. Reflexionar sobre la práctica curricular implica crear un campo de conflictividad natural donde convergen, actúan, inciden, construyen y deliberan los agentes que tienen por objeto de estudio el problema curricular. Entender el *curriculum* como sistema implica, además de diferenciar los elementos que lo componen, es decir, las fases, momentos o niveles, destacar que se construye en el proceso, donde los agentes participantes, aunque le adoptan significados diversos, generan una integración coherente.

* “En ese sistema no se producen las decisiones linealmente concatenadas, obedeciendo a una supuesta directriz, ni son fruto de una coherencia o expresión de una misma racionalidad.” (Gimeno, 1998, p. 120).

† “Cada subsistema puede actuar sobre los diferentes elementos del curriculum con desigual fuerza y de diferente forma: contenidos, estrategias pedagógicas, pautas de evaluación.” (Gimeno, 1998, p. 120).

Con lo anterior se centra en uno de los agentes que intervienen en ese proceso de configuración curricular: los maestros. Gimeno (1998) hace una detallada caracterización de esos subsistemas o fases que intervienen en ese proceso de configuración curricular: el prescrito, el presentado, el moldeado, en acción, el realizado y el evaluado. Para los fines del presente proyecto de investigación nos apoyaremos en sus planteamientos sobre la modelación curricular hecha por los profesores.

5.3.1 ¿Un docente autónomo?: El curriculum moldeado por los profesores

Si entendemos el *curriculum* como un objeto que se construye en la práctica, sometido a relaciones de contingencia de conformidad con esos sujetos que en él inciden, y dada su relevancia y peligro a la vez como configurador de identidades, es obvio que el profesor se convierta en un elemento de primerísimo orden en su moldeamiento. En función de los planteamientos de Gimeno (1998), el *curriculum* como práctica sugiere que todos los agentes que en él actúan, en cada uno de sus fases o niveles, son sujetos y no objetos, y como tales son participantes activos y no pasivos en esa configuración. Las políticas educativas en torno al *curriculum* pueden plantear directrices generales, las grandes editoriales proponer caminos a través de los libros de texto, las instituciones educativas prefigurar marcos de acción, pero los maestros son sujetos llamados, a través de su profesionalidad, a surgir como mediadores en los procesos de enseñanza aprendizaje, una mediación decisiva y definitiva entre ese *curriculum* preestablecido y los estudiantes. Al respecto Gimeno (1998) plantea:

Resulta evidente que en el profesor recaen no sólo determinaciones que respetar provenientes del conocimiento o de los componentes diversos que se manifiestan en el currículum, sino que tiene obligaciones respecto de sus propios alumnos, del medio social concreto en el que viven, y ello le llama inevitablemente a intervenir por responsabilidad hacia ellos. A fin de cuentas, el currículum tiene que ver con la cultura a la que acceden los alumnos; el profesor, mejor que ningún otro, es quién puede

analizar los significados más sustanciales de la misma que debe estimular para sus receptores. (pp. 196-197).

Es por lo anterior por lo que este autor destaca la figura estelar del maestro en el escenario educativo y, concretamente, en la praxis curricular. Es una exaltación del poder transformador de los profesores en lo relacionado a la modelación de contenidos, pero también, y es relevante mencionarlo, una apuesta política que el profesorado desarrolla si desde su autonomía profesional decide forzar esos límites que la institucionalidad le impone, para hacer prevalecer la concepción de educación que solo un maestro puede tener.

Se hace pues fundamental la pregunta sobre la autonomía al hablar de la modelación curricular. Un profesor, siguiendo a Gimeno, trabaja en los márgenes de la institucionalidad, de aquellas directrices generales emanadas de la institución. La praxis curricular, como ya se apuntó, es un campo de convergencias y contingencias, y como tal los profesores entran a disputar con otros agentes la práctica curricular. Si bien las posibilidades de actuar están prefiguradas institucionalmente, “el margen de autonomía que el sistema educativo y curricular deje en manos de los profesores es el campo en el que ellos desarrollaran su profesionalidad.” (Gimeno, 1998, p. 200) Es aquí donde los tres anteriores conceptos centrales que soportan la investigación se encuentran yuxtapuestos. Es una articulación entre *curriculum* modelado, profesionalidad docente y violencia estructural.

5.3.2 La calidad en la educación, una dicotomía entre cumplimiento y producción industrial de conocimiento

A lo largo de los últimos años, el concepto de calidad ha guiado cada una de las modificaciones legislativas, normatividades educativas, proyectos institucionales, perfiles profesionales, contenidos, manuales de convivencias, entre muchos otros, apostando con ello, a un deber ser de la educación moderna. El concepto de calidad se presenta pues como un concepto ideal que trae consigo múltiples alternativas de mejora de la educación y de los procesos formativos demarcados desde los diversos organismos que regulan la educación,

así como, los nuevos retos económicos que se impulsan desde el exterior poniendo mayor énfasis en la cantidad de factores escolares a los que se debe responder bajo un ideal de producción, industrialización y globalización educativa.

El primer reto que plantea el concepto de calidad es que no puede ser comprendido de modo universal puesto que, se ha convertido en el resultado de un conjunto de categorías abstractas y específicas que amplía su comprensión conceptual. Ante lo anterior, Palacios (2015) trae a colación algunas de esas especificidades que son abarcadas y a su vez determinantes para la comprensión del concepto de calidad haciendo mención que

Las políticas educativas actuales proponen concretar sus objetivos en elementos puntuales del proceso de aprendizaje con el propósito de medir [...] el grado de asimilación del conocimiento que adquieren los educandos [...] formulan logros y estándares que deben ser obtenidos por los sujetos [...] para ello se aplican pruebas para hacer seguimiento al proceso educativo [...] las tendencias de evaluación [...] se inclinan más hacia la evolución sumativa y finalmente ha ingresado a la dinámica global de productividad en el marco de la eficiencia y la eficacia en la aplicación de resultados (p.177)

Con esta visión de calidad se relegan no solo los resultados educativos de los actores principales del sistema de educación (estudiantes y docentes) sino que también aparecen errores enormes que perjudican la posibilidad de apostarle a un sistema educativo que parta desde el contexto, realidad y necesidades de los sujetos, bajo estas dimensiones, se cambian pues los propósitos educativos, se sustituyen los propósitos de formación y se enmarca la educación bajo una necesidad de control, supervisión, resultados numéricos, promoción y desarrollo.

Para los fines de nuestra investigación partimos de la premisa de que la construcción del concepto de calidad educativa debe darse de manera conjunta, involucrando en ella la participación de todos y cada uno de los individuos que le apuestan a la reflexión de un sistema educativo creado desde el presente. Es por ello por lo que calidad será entendida tal como lo plantea Mejía A. (2002) quien establece:

El término calidad termina siendo bastante polisémico y en ocasiones un terreno pantanoso lleno de tópicos y en ocasiones de ambigüedades, conceptos generales y algunas veces difusos. Por ello, toda concepción de calidad que se intente trabajar está al interior de un triángulo en donde en sus vértices inferiores están las concepciones y los fines y en el vértice superior el proceso pedagógico. (p. 7).

Este autor, además de afirmar lo polisémico que llega a ser la comprensión conceptual del concepto de calidad en educación, deja planteado una serie de tesis con las cuales trata de mostrar cuál debería ser la naturaleza de los procesos educativos comprendidos bajo criterios de calidad crítica, haciendo mención que la calidad de la educación no puede entenderse sin su correlato de la calidad de vida, la calidad de educación explicita la concepción de educación, de personas y de sociedad que se tiene, la calidad de educación es un problema de sentido cultural, la calidad de la educación debe garantizar rigor en el acercamiento al conocimiento y en la pedagogía para la acción, la calidad de la educación pregunta por el tipo de docente que se requiere según el tipo de educación que se desea, la investigación debe ser el núcleo de la búsqueda de la calidad y la construcción de una escuela de calidad como precognición de democracia.

Por lo tanto, es importante denotar que el concepto de calidad educativa termina siendo un tema complejo que ha sido utilizado a lo largo de estos últimos años un escenario preciso para acomodar discursos e ideologías que fomentan un camino excelencias e insuficiencias educativas, que desfigura de una manera absurda la realidad social, económica, cultural de los sujetos con identidad propia, tal como lo resalta Sepúlveda (2002) cuando afirma que:

Aceptar la educación como servicio solo desde el plano administrativo desfigura la naturaleza del fenómeno humano, social y cultura pues ya no se define la educación como el vehículo de la cultura que construye espacios de socialización [...] sino que es un producto cuyo valor está determinado por los requisitos institucionales del mercado globalizado en el que el sujeto no vale por sí mismo sino en cuanto es medio productivo y consumidor de servicios. (p.168).

6 Diseño metodológico

La intención del proyecto de investigación es develar cómo el rostro del maestro se ve desdibujado por las pretensiones y exigencias de unas lógicas político-económicas que engloban lo que se ha denominado violencia estructural, sobre la modelación curricular como campo por excelencia de la profesionalidad docente. Como se ha esbozado en la identificación del problema, estas cuestiones se han reconocido en las prácticas pedagógicas antecedentes en diferentes instituciones educativas de la ciudad, y han constituido una constante causal de reflexión por parte de los investigadores quienes se han interesado por investigar las alteraciones que un docente en su profesionalidad experimenta a causa de una violencia silenciosa, sistemática e institucionalizada.

En efecto, esta investigación al centrar su mirada en el sujeto docente en su quehacer adopta un carácter cualitativo pues concentra en primer plano al sujeto en un contexto particular. María Eumelia Galeano (2004) plantea que la investigación social cualitativa “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada “desde adentro”, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (p. 20). Es así como el diseño metodológico parte de la premisa intencional de comprender unas prácticas de unos sujetos atravesadas por unas circunstancias históricas particulares.

El enfoque de investigación cualitativa, según Galeano (2004), es relevante en tanto permite la comprensión de la realidad bajo la valoración de los sujetos, sus múltiples interacciones y lo vivencial; lo cual privilegia lo local, lo cotidiano y lo cultural, siendo estos elementos indispensables para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, los cuales son quienes viven y producen la realidad sociocultural.

6.1 Estrategia de investigación: el estudio de caso

Para la selección de la respectiva estrategia de investigación tomamos los planteamientos de María Eumelia Galeano (2004) con relación a la estrategia de estudio de caso, la cual permitirá comprender el significado que trae consigo la nueva concepción de la profesionalidad bajo términos de un eficientismo laboral, lo cual involucra realizar un examen amplio a los diversos aspectos de este fenómeno, situando como caso concreto el quehacer del docente.

Esta autora establece la historicidad del concepto y plantea que esta, en un principio, estuvo al servicio de profesiones como el derecho y la medicina en tanto técnica de intervención profesional y de investigación. Sin embargo, “por diferentes caminos, con énfasis particulares, disciplinas sociales y humanas han aportado a la consolidación del estudio de caso como una estrategia de investigación social cualitativa” (Galeano, 2004, p. 79). Es imperativo mencionar que esta estrategia de investigación, según la autora, no se agota en el enfoque cualitativo, pues según el objeto de estudio este requerirá ampararse en uno u otro enfoque.

La estrategia de estudio de caso tiene como objetivo “comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno” (Galeano, 2004, p. 82) En este sentido, se hace necesario, desde la identificación del problema de investigación, realizar el examen intenso de los aspectos que inciden en ese desdibujamiento de la profesionalidad docente, provenientes de lo que los autores denominan violencia estructural, que se puede evidenciar en normativa educativa, en prácticas anquilosadas, en discursos económicos que permean la escuela, en la intromisión curricular de grandes editoriales, en ideas profundamente arraigadas en políticas económicas de corte neoliberal sobre calidad, cobertura, evaluación, medición, estandarización y, sobre todo, eficientismo. Esto, con el fin, como plantea Pérez Serrano (citado por Galeano, 2004) de comprender el significado de ese fenómeno específico, el cual es entendido como un espectro amplio que puede referir a una persona, un programa, un evento, un proceso, una institución o un grupo social.

La estrategia de estudio de caso, siguiendo con Galeano, es apropiada según las características de esta investigación, pues les permite a los investigadores alcanzar una mayor comprensión y claridad sobre un tema, un fenómeno, una población o una condición en particular. Consideramos relevante, además, recurrir a los planteamientos de Robert Stake, citado por Galeano, quien afirma que:

El propósito de un estudio de caso no es representar el mundo, sino representar el caso (...). Un caso no puede representar al mundo, pero si (...) un mundo en el cual muchos casos se sientan reflejados. (...) [Un caso] puede condensar las tensiones y los anhelos de otras muchas voces silenciadas. (p. 86).

Esta estrategia permite construir conocimiento tanto desde lo individual como lo social, cultural y político. Con la identificación de las múltiples maneras en que opera la violencia estructural sobre la profesionalidad docente, y con ella, sobre la modelación curricular, se espera condensar esas tensiones, pero también de las voces silenciadas en tanto nuestro objetivo general apunta a quitar el velo sobre este fenómeno que, en tanto violencia estructural, es silencioso e imperceptible.

6.2 Población

La población a la cual se recurre para el desarrollo de la investigación fueron docentes que desarrollan su ejercicio en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Estos son normalistas, licenciados y profesionales de otras áreas de saber, como biología, politología e historia, los cuales se desempeñan en diversas áreas de conocimiento en su labor docente, como lengua castellana, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas y física, tecnología e informática, arte y educación infantil. A su vez, es importante mencionar que ellos, por sus distintos años de docencia, pertenecen a los dos estatutos docente, el 2277 de 1979, y el 1278 de 2002. La población está compuesta por 26 docentes, de ellos 24 dieron respuesta al instrumento del cuestionario y 2 al instrumento de la entrevista semiestructurada. En total fueron 18 mujeres y 8 hombres.

Es relevante mencionar que, dadas las dificultades de orden administrativo en la permanencia en el centro de práctica inicial, la I. E. Gonzalo Restrepo Jaramillo, apuntadas en la contextualización, la investigación tuvo que recurrir a otras fuentes de información, es decir, a docentes en ejercicio de distintas instituciones educativas de la ciudad de Medellín, los cuales fueron contactadas a través de correo electrónico. Dada la naturaleza de esta investigación, del problema planteado y partiendo del diseño metodológico del estudio de caso, el cual, como se dijo, busca comprender a profundidad los aspectos que inciden en un fenómeno, la población a la que se recurre enriquece la obtención de resultados, pues va a permitir develar las manifestaciones de violencia estructural y en que medida esta incide en la modelación curricular, advirtiendo que los docentes, independientemente de la institución donde laboran, pueden ser objeto de dicha violencia.

6.3 Consideraciones éticas

Es fundamental mencionar que el despliegue de los instrumentos de la investigación se realiza bajo un consentimiento informado (ver anexo 1) el cual “se refiere al hecho de proporcionar a las personas que participan en el estudio información sobre las generalidades de este, sobre el propósito de la investigación, sobre el diseño y sobre cualquier riesgo o beneficio probable” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p. 210). Con respecto a este punto es preciso decir que la participación de los docentes fue de forma voluntaria, con un consentimiento informado previo, anunciándoles los propósitos y el objetivo de nuestro trabajo. Dentro del consentimiento informado se aclara que la información como nombres propios o de instituciones educativas no serán divulgados ni tenidos en cuenta.

Asimismo, se destaca el valor de la confidencialidad, el cual “se refiere a que la información privada perteneciente a la identificación de la persona no será divulgada” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p. 210). Para identificar las respuestas se utilizarán los códigos de “docente y el número de cuestionario” y “entrevista y número de entrevista” con el fin de citar de manera prudente y anónima.

6.4 Técnicas para la recolección de información

Para los fines del proyecto de investigación se adoptan las técnicas de entrevista semiestructurada, cuestionario y análisis documental. La elección del método se realiza en función del potencial que tiene para informar y extraer de ellos los relatos, las vivencias y percepciones que emergen de los sujetos en el caso particular. La elección del método precisa la conjugación de técnicas de investigación que en conjunto permite comprender exhaustivamente un caso para generar conocimiento.

6.4.1 La entrevista semiestructurada

La técnica de la entrevista busca entablar una conversación que tiene una estructura y un propósito específico en virtud de los objetivos de la investigación. Álvarez-Gayou Jurgenson (2003) plantea que la entrevista “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p. 109). Para los propósitos de esta investigación se escogió la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual, siguiendo con Álvarez-Gayou Jurgenson (2003), tiene una secuencia de temas, pero también abre la posibilidad de que emerjan otras preguntas durante la dinámica de la conversación. Para lo anterior es preciso el diseño del instrumento de guía de preguntas (ver anexo 2) el cual indica los temas y las preguntas en una secuencia preestablecida, abriendo la posibilidad de que surjan otras complementarias.

Se destaca en el diseño del instrumento de la guía de preguntas la coordinación entre los objetivos específicos de la investigación, la emergencia de unas cuestiones de investigación, que corresponde a unas preguntas teóricas formuladas por los investigadores y que tienen correspondencia directa con las preguntas de la entrevista que son redactadas en un lenguaje más coloquial. Wengraf (2001), citado por Valles (2002, p. 59), plantea al respecto que “(...)

las preguntas de investigación también llamadas preguntas de teoría, deben distinguirse claramente de las preguntas de entrevista que puedan diseñarse o usarse”. Para los fines de nuestra investigación se ha diseñado dos cuestiones de investigación que corresponden a preguntas teóricas surgidas a partir de los objetivos específicos. Esas preguntas son las siguientes:

- ¿Cómo se manifiesta la violencia estructural, emanada desde la legislatura educativa y adoptada por los proyectos educativos institucionales, en la profesional docente (el comportamiento, los conocimientos, las destrezas y las actitudes)?
- ¿Cómo se desarrolla la participación de los docentes en la construcción e implementación del *currículum* en el marco de la gestión técnica instrumental de la educación emanada de discursos y políticas estatales sustentadas bajo criterios homogenizantes de eficientismo, resultado y calidad?

6.4.2 El cuestionario

Tradicionalmente, y según los planteamientos de Álvarez-Gayou Jurgenson (2003), el cuestionario puede ser de tipo cerrado o abierto. En el paradigma cuantitativo es extensivo el uso del cuestionario con preguntas cerradas dadas las facilidades en su codificación. Sin embargo, dentro del paradigma cualitativo, es aceptado el uso del cuestionario con preguntas abiertas que, de igual manera, permiten codificarse y analizarse mediante la identificación de frecuencias en las respuestas.

Se adopta este instrumento (ver anexo 3) por las posibilidades abarcales para llegar a un mayor número de población. Al respecto plantea Álvarez-Gayou Jurgenson (2003): “La investigación cualitativa mediante cuestionarios abiertos se convierte en una alternativa a la limitante de este paradigma en cuanto al número de participantes con los que se investiga” (p. 150).

6.4.3 Revisión documental

La revisión documental se configura como una técnica de investigación que se ajusta a las necesidades particulares de cada investigación de conformidad con los objetivos que esta persigue. Galeano (2004) va a plantear que el estudio de caso puede recurrir a variedad de técnicas, pero dentro de las más utilizadas esta la revisión documental. Para esta autora, la revisión documental “es una técnica privilegiada para rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima de una investigación” (p. 143).

En este sentido, se recurre a esta técnica de investigación en la medida en que permite ampliar el corpus teórico, pero también y según las características de esta investigación, el panorama normativo que regla las dinámicas de los sujetos. Para estos fines se construyó el instrumento de la ficha de análisis documental (ver anexo 4) que contiene una referencia bibliográfica, un contexto del escrito, las tesis principales y un cuadro de análisis donde se relaciona el contenido del documento con las categorías del marco de referencia.

7 Presentación y análisis de los resultados

Entender el *curriculum* como una concurrencia de prácticas invita a ubicar e identificar en el panorama todos aquellos actores que de manera activa participan en su construcción y concreción. Este escenario genera disputas por las convergencias y divergencias que en materia curricular ponen en cuestión los diversos actores, a saber, profesores, estudiantes, padres de familia, directivos, intelectuales, editoriales, instituciones y diversas fuerzas sociales. En este sentido es lógico que esta concurrencia de prácticas adopte significados tan diversos como los actores que en él intervienen, con sus visiones disímiles, variadas, y casi siempre contradictorias. En esta red de prácticas emerge de manera estelar la figura del docente quien, como plantea Gimeno (1998) se configura “(...) en un elemento de primer orden en la concreción de este proceso” (p. 196). Sin embargo, ¿cómo se configura la participación de los docentes en la modelación curricular cuando estos están sujetos a coordinadas político-administrativas que supeditan y regulan el sistema educativo?

Esta investigación parte de la pregunta sobre cómo se configura la modelación curricular, es decir, esas decisiones que en contenidos y significados adopta solo el docente en la concreción de los *curricula*, a partir de su profesionalidad cuando esta se ve atravesada, obstaculizada y desdibujada por manifestaciones de una violencia estructural emanada de la legislatura educativa y que responde a lógicas neoliberales. Surge entonces como objetivo general de esta investigación develar las maneras en que la violencia estructural incide sobre la profesionalidad docente, y con ella, en la modelación curricular. Este objetivo tiene un sentido lógico en función de los conceptos centrales de la investigación, pues se requiere quitar el velo a una serie de prácticas, pautas, determinaciones, decisiones que en materia educativa en general, y en materia curricular en particular, se toman desde coordinadas político-administrativas y que de manera determinante inciden en la profesionalidad docente, generando una violencia que, en tanto estructural, es imperceptible y carente de reflexión por quien es violentado.

Tras este panorama se crearon y se implementaron tres instrumentos dirigidos a docentes de diversas áreas, instituciones, e incluso estatutos y también a la normativa educativa vigente

para develar las manifestaciones de violencia estructural que los docentes asimilan e interiorizan como las condiciones propias de su profesión pero que sitúan los determinantes del llamado malestar docente.

Los instrumentos que se crearon tuvieron como guía dos cuestiones de investigación que se desprenden de los tres objetivos específicos. En estas cuestiones se problematizan dos asuntos fundamentales que están relacionados: las manifestaciones de violencia estructural emanadas de la legislatura educativa, que en muchos casos responden también a las exigencias de unas directrices internacionales, y que las instituciones educativas adoptan como propias; y como se desprende de allí unos discursos y prácticas de tecnicismo, burocracia y eficientismo laboral sobre los docentes y la concreción curricular. Dichas cuestiones se formularon de la siguiente manera:

- ¿Cómo se manifiesta la violencia estructural, emanada desde la legislatura educativa y adoptada por los proyectos educativos institucionales, en la profesional docente (el comportamiento, los conocimientos, las destrezas y las actitudes)?
- ¿Cómo se desarrolla la participación de los docentes en la construcción e implementación del *currículum* en el marco de la gestión técnica instrumental de la educación emanada de discursos y políticas estatales sustentadas bajo criterios homogenizantes de eficientismo, resultado y calidad?

De estas cuestiones se resaltan aspectos importantes para la investigación que guiaron la formulación de las preguntas del cuestionario, las entrevistas semiestructuradas y la revisión documental: la obligatoriedad de analizar la legislatura educativa y cómo la institucionalidad de la escuela las acoge con ciertas rigideces, la relación del contexto internación con lo que se exige en el contexto nacional, el discurso neoliberal en función de conceptos como el de calidad, eficiencia, resultados, parámetros y cobertura, así como la concepción de la profesión docente como una labor burocratizada y técnica. Estos aspectos que componen las cuestiones de investigación se desprenden del problema de investigación y direccionan el alcance de los objetivos que le apuntan a identificar cómo se manifiesta la violencia

estructural, describir cómo se configura el rol docente bajo este panorama y caracterizar las formas en que la violencia estructural se materializa.

En este sentido, y como se verá a continuación, los instrumentos que se diseñaron e implementaron buscaron que los docentes expusieran las condiciones bajo las cuales se desarrolla su profesión, condiciones que en muchos casos no son objeto de reflexión, y por el contrario se adoptan como requisitos propios de la labor docente, haciendo con esto explícito la función implícita de las formas en que opera la violencia estructural en la era neoliberal.

Las preguntas versaron, como se observa en los anexos de los instrumentos, sobre las funciones que se realiza en la institución, la suficiencia o no del tiempo para dichas funciones, reflexiones y posturas frente al *currículum* prescrito y presentado, es decir, esas convergencias y divergencias con los otros actores que participan en la construcción y concreción del *currículum*, se indagó sobre la evaluación y la autoevaluación como mecanismos de control o formación, se indagó sobre las formas en que se planean las clases y las fuentes de información que se utilizan para ellas, y también se preguntó por el concepto de calidad. A grandes rasgos las preguntas estuvieron direccionadas hacia estos aspectos, porque fueron estos los que, a través de la identificación del problema, permitieron direccionar el interés académico de los investigadores.

La siguiente presentación y análisis de los resultados parte de la codificación de la información que se realizó al tabular las respuestas a los diferentes instrumentos. Estas se agruparon en función de la pregunta, y estas con relación a la cuestión de investigación correspondiente a los objetivos específicos. Cada pregunta específica generó unos códigos, los cuales son utilizados para presentar de manera ordenada los resultados, tal como aparece en el anexo 5. Asimismo, cuando se haga referencia a las respuestas del cuestionario o de las entrevistas semiestructuradas estas serán identificadas con el nombre de “docente 1” hasta “docente 24” para el cuestionario y “entrevista 1” o “entrevista 2” para las entrevistas. Las leyes y decretos serán referenciados conforme lo dicta la norma.

A partir de allí se crearon unas unidades de sentido que permitieron agrupar la información considerada de mayor relevancia en relación con los objetivos de la investigación. Estas unidades de sentido adoptaron los siguientes nombres, los cuales serán desarrollado a continuación:

- El aula olvidada: la redefinición de la función docente
- Lista de chequeo: la evaluación docente como el cumplimiento de parámetros
- El *curriculum* presentado: ¿es el docente un aplicador?
- De la productividad a la profesionalidad docente: la modelación curricular como modo de resistencia
- Haciendo visible lo invisible: las confrontaciones al quehacer docente

7.1 El aula olvidada: la redefinición de la función docente

La escuela y el maestro se encuentran hoy en una encrucijada. El vertiginoso siglo XX introdujo un nuevo modelo político económico que, bajo una lógica mercantil, sometió a la sociedad y, con ella, a la escuela. El modelo de globalización neoliberal ha impuesto una reorganización política de las funciones del Estado, minimizando su acción social y concediendo los derechos básicos de la población a los sectores privados y, por consiguiente, al mercado, y bajo este panorama la escuela se ha resignificado. Desde esta lógica, no solo se ha emprendido políticas de recorte de asignación de recursos, sino también se ha emprendido una redefinición de las políticas educativas en función de las lógicas del mercado, inclinando su interés hacia la homogeneización, la estandarización, la medición y la formación para el trabajo como mecanismo para ser más competitivos en un mercado global.

Estas nuevas necesidades de carácter mundial inciden directamente en el sistema educativo que, bajo las lógicas de la eficiencia, la productividad y la calidad, conceptos todos nacidos en el seno de la economía, se ve abocada a transformar su función formadora de sujetos críticos y reflexivos a sujetos competitivos para un mercado laboral en expansión. Son muchos los aspectos que estos discursos materializados en políticas públicas han transformado, desde la mundialización de la evaluación como parámetro medible de resultados, hasta la modificación de los *curricula* en función de la estandarización.

La escuela se ha convertido metafóricamente, a raíz de las políticas económicas neoliberales, en una organización empresarial, en la cual los docentes terminan cumpliendo la función de una de las tantas máquinas de producción y sus conocimientos terminan siendo insumos que acompañan el proceso de funcionamiento escolar. La escuela hoy conjuga sus preocupaciones y necesidades con las categorías de calidad, excelencia y resultados, siendo estas las encargadas no solo de evaluar lo que allí se logre, sino de generar esa necesidad de competitividad entre “los productos” que allí se ofertan.

7.1.1 La diversificación de funciones: “Lo último que hacemos es dar clase”[‡]

En este panorama el maestro ha experimentado una transfiguración de su profesionalidad. La introducción de un paradigma técnico-instrumental en la escuela ha supuesto una radical transformación de la función docente. Saavedra Rey (2008) en el artículo titulado “La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la resignificación pedagógica” plantea que este contexto esbozado que instala la globalización neoliberal ha reducido el quehacer docente a una labor técnica instrumental que responde, precisamente, a actividades que son medibles y cuantificables. Al respecto afirma:

Con este vertiginoso proceso de transformación social se diversifican y confunden los campos de acción del maestro hasta el punto de entronizar el valor de la productividad y la calidad en términos del mercado y, así, se exige a los educadores resultados medibles, desconociendo sus funciones, las cuales sobrepasan lo técnico-instrumental y se caracterizan por la imposibilidad de su calificación cuantitativa en la dinámica en que se suele proceder, como mero requisito burocrático. (p. 66).

Lo que refiere la autora es que la condición del maestro como sujeto de saber pedagógico, político y ético, como intelectual y formador son características que, al no ser cuantificables, son desvalorizadas por el nuevo paradigma que lo transforma en un sujeto operacional. Estos aspectos fueron hallados en la investigación donde se encontró que el docente se ve envuelto en un conjunto de actividades y compromisos dentro de la escuela que trascienden el hecho de dar clases. Bajo la pregunta del cuestionario ¿qué otras funciones tienen dentro del plantel educativo en el cual labora?, los maestros comienzan a enumerar una serie de funciones que responden a una diversificación burocrática de la escuela entendida como empresa. Al respecto se destaca la emergencia de varios códigos que fueron llamados “cargos administrativos” (código 1.1.), “gestión de proyectos transversales” (código 1.2.), “atención a padres de familia” (código 1.3.), organizar actividades formativas, culturales y deportivas como “actos cívicos” (código 1.4.), entre otros.

[‡] Respuesta cuestionario, docente 24.

Una de las principales funciones que se destacan en ese abanico burocrático son los “cargos administrativos” denominado bajo el código 1.1. Estos cargos involucran jefes de área, miembros de comités y de consejos, así como coordinadores. Muchos de los docentes encuestados apuntaron precisamente estas funciones que demandan, entre otras cosas, abundante diligenciamiento digital que absorbe el tiempo laboral. En la entrevista se indagó a profundidad sobre cómo es la asignación de los cargos administrativos, a la cual surgieron dos códigos: “carga laboral excesiva” (código 1.6.) y “eficientismo” (código 1.7.). En la entrevista 1 el docente es claro al decir que este tipo de cargos es rotativo, es decir, cada año se le asigna este cargo a un docente diferente. Sin embargo, cuenta que la eficiencia aunada al compromiso propio que como profesional se tenga con el cumplimiento de funciones juega en contra, pues a este docente se le quiso reasignar el cargo, tal como lo narra:

Quando yo llegue nueva, como remplace al que era jefe de área, automáticamente yo llegue siendo jefe de área. Este año los compañeros intentaron que yo siguiera siendo jefe de área y yo de inmediato me revele porque a mí me paso algo en el colegio anterior y era que todo me lo ponían a mí, entonces yo era la coordinadora del proyecto de democracia, de escuela de líderes, yo era la coordinadora de participación juvenil, yo era la todera, y los demás nada. Claro me quemaron a mí y uno con los años en el magisterio entiende que tiene que ser de bajo perfil porque lo queman a uno, ósea al que se dan cuenta que trabajan lo ponen a trabajar más, porque si ponen a trabajar a los que no hacen nada se dan cuenta que no van a obtener buenos resultados. (entrevista 1).

Los requerimientos administrativos y contractuales se convierten en funciones que se reducen a la gestión institucional. ¿Dónde queda en ese marco la profesionalidad docente? Así, como plantea Saavedra Rey (2008),

Bajo la égida de la eficiencia y la eficacia, se pide a los profesores cumplir de manera técnico instrumental con mecanismos que promuevan los controles y mediciones burocráticos (...) Todas estas actuaciones generan, en la mayoría de los casos, una transgresión de las finalidades formativas, al poner en el lugar de mayor importancia al interior de las instituciones y el sistema en general las obligaciones contractuales y

la organización administrativa, lugar de prevalencia que atañe a la labor formadora y la reflexión sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. (pp. 69-70).

Una de las funciones que debe cumplir el docente dentro de sus labores es el dar clases. Se podría afirmar que este sería el deber ser profesional, el acompañar a los estudiantes en su proceso formativo y problematizar los contenidos desde las diversas realidades, pero como se ha referido, se evidencia que su labor trasciende el aula de clase y sus funciones se multiplican. Una de ellas, y que es objeto de evaluación de la gestión institucional, es el diseño y ejecución de los diferentes “proyectos educativos transversales” (código 1.2). En las respuestas del cuestionario se encontró que muchos docentes son los encargados de dichos proyectos: medio ambiental, prevención y atención de desastres, democracia escolar, alfabetización y aprovechamiento del tiempo libre y el proyecto TIC.

También se encontró que dentro de esas políticas actuales que se crean bajo las premisas de calidad se exige que los centros educativos ofrezcan a sus estudiantes cursos técnicos obligatorios, y para ello las instituciones educativas buscan alianzas con otras instituciones como el SENA para que los acompañen en estos cursos. Sin embargo, en muchos casos las instituciones educativas no realizan la gestión de alianzas y los docentes terminan acompañando dichos cursos, tal como lo expresa el docente 15, al afirmar que dirige “el programa de técnico en conservación de recursos naturales”, que se enmarca en el código 1.5. denominado “media técnica”.

Finalmente se encontró en la investigación que existen otras funciones que constituyen lo que Jiménez (2000) denomina instancias formales que suponen referencia obligada en las tareas cotidianas. Esas tareas cotidianas de los maestros fueron otros códigos encontrados, a saber, “la atención a padreas de familia”, “la capacitación a otros docentes”, “la organización de actos cívicos”, “el cuidar descansos”, y ocupar “la dirección de grupo”. El tiempo laboral en las instituciones educativas de hoy debe ser repartido para cumplir con todo lo asignado, advirtiendo, como lo establece el docente 24 en el cuestionario que:

Lo último que hacemos es dar clase. Con los estudiantes tenemos que organizar actos cívicos, solucionar problemas de convivencia, atender a padres de familia, asistir a reuniones de comités, atender dificultades de hambre y enfermedades con las que

llegan en muchas ocasiones los alumnos y a pesar de todo ello, necesitamos cumplir con los contenidos estipulados en las mallas curriculares que son desbordantes y cumplir a nivel de desarrollo de estos al coordinador académico que se encarga de hacer un control de que se da, sin tener en cuenta dentro de estas consideraciones las dificultades de nuestra vida privada que tenemos como docentes los cuales en muchas ocasiones nos vemos enfrentados a ir enfermos al trabajo por no pedir incapacidad para poder desarrollar los contenidos estipulados y no tener un jalón de orejas de los jefes. (docente 24).

En este sentido, una mirada crítica a la manera en que la diversidad de funciones es demandada por el sistema educativo actual implica identificar el concepto de función docente en la legislatura educativa. En la revisión documental se destaca en la categoría violencia estructural el código que habla sobre la “asignación de funciones” y aquí se ve normativizado la excesiva carga laboral que los docentes en la entrevista y en la encuesta expresaron. El artículo 4° del decreto 1278 es contundente al referir las funciones docente: además de ser el encargado de los procesos de enseñanza aprendizaje, la función docente implica: “las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.” (Decreto 1278). Este decreto les otorga la autoridad a los rectores de asignar esas y otras funciones a los docentes.

Como se observa, la diversidad de funciones del maestro es un elemento reglado por las políticas educativas que han relegado la función suprema del maestro como sujeto de saber pedagógico. Al respecto Saavedra Rey (2008) es contundente al afirmar que “una revisión de la legislación educativa colombiana permite reconocer que la profesión docente se enmarca, en cuanto a sus funciones, a aspectos que tienen más que ver con lo administrativo y de gestión que con las cuestiones académicas, educativas y pedagógicas.” (p. 71).

7.1.2 El tiempo laboral para realizar las funciones

Ante la excesiva carga laboral se hace necesaria la pregunta sobre el tiempo para realizar tantas funciones. Al respecto se formuló en el cuestionario la pregunta sobre si el tiempo laboral es suficiente para el alcance satisfactorio de todas las actividades, en el cual se halló que, además de ser insuficiente, las rigideces de la carga burocrática y la gestión técnica del maestro lo obligan a extender su jornada y trabajar en casa. El “trabajo en casa” (código 2.1.), precisamente, fue uno de los códigos que emergió de las respuestas. Al respecto el docente 10 establece que “la labor docente se traslada al hogar ante la cantidad de diligenciamiento digital, o quedándose luego de la jornada en la institución. Se envía trabajo que teniendo en cuenta la carga académica no permite realizar los encargos desde la parte burocrático-administrativa” (docente 10).

El tiempo laboral con el que cuenta los docentes dentro del plantel educativo se presenta como una de las manifestaciones de la violencia estructural emanada desde la legislación educativa que repercuten en la profesionalidad docente. Se evidencia que el proceso de planeación de clases y por ende la modelación curricular queda relegada ante la cantidad de trabajo burocrático y técnico al cual el maestro es llamado a realizar. La respuesta del docente 12 con respecto al tiempo para realizar las funciones le apunta a esta premisa al decir:

Se requiere de tiempo alterno al laboral, dadas las múltiples actividades, no solo asignadas, sino también propias de la labor docente, lo que hace que su cumplimiento conlleve a resultados variables en atención a los frentes académicos para resultados internos y externos, para con el área, para los proyectos propios del lugar institucional, la valoración como proceso de aprendizaje, la planeación, sea por reproducción o por producción, siendo esta última más dispendiosa, entre otras posibles actividades y situaciones de aula, de institución, académicas. (docente 12).

La burocrática diversificación de la labor docente se consolida, bajo este panorama, como una manifestación de la violencia estructural ya que, siendo reglada por la legislatura educativa, le imprime un carácter de obligatoriedad a la gestión. La figura 2 recoge estos

planteamientos que se desprenden de un discurso empresarial propio del modelo neoliberal, donde el docente, ante tal carga laboral y ante el poco tiempo que dispone, comienza a ver desfigurarse su rostro y su profesionalidad bajo las nuevas premisas de eficientismo y productividad.

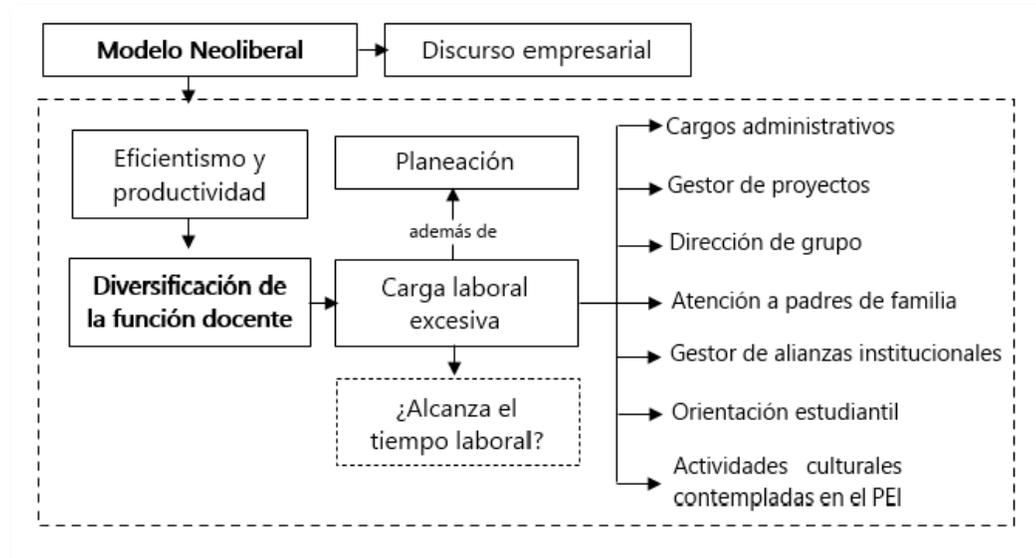


Figura 2: Diversificación de la función docente (Elaboración propia)

Ante lo anterior se hace necesario reflexionar sobre cómo la profesionalidad docente termina convirtiéndose en una necesidad secundaria personal y a su paso sale a nivel laboral la necesidad de resaltar un profesionalismo docente, con el cual se busca construir un perfil docente bajo una tecnología de poder, como lo refiere Jiménez (2000) al advertir lo siguiente:

Señalamos una intensificación y diversificación de la acción exigida a los profesores de la que nos interesa destacar la que se acentúa a través de la retórica del profesionalismo que como tecnología de poder encuentra su expresión más clara en las formas de persuasión y los nuevos sistemas de control a los que son sometidos. (p. 66).

Ahora la labor docente no se controla solo mediante mecanismos de evaluación y resultados, sino también bajo la operatividad y eficiencia como lo apunta Oliveira (2004) quien manifiesta que las nuevas redes de organización administrativa están basadas en “conceptos

de productividad, efectividad, excelencia y eficiencia, importando, una vez más, de las teorías administrativas las orientaciones para el campo pedagógico.” (p. 1130).

7.1.3 La normalización de la violencia estructural y la paulatina pérdida de autonomía

Un hallazgo importante con respecto a la pregunta sobre esas otras funciones del docente fue que siete de los veinticuatro encuestados no dan respuesta alguna, lo cual lleva a plantear que para este grupo de maestros se les hace normal estar vinculados a este tipo funciones administrativas y laborales. Al respecto plantea Oliveira (2004) que “hay muchos requisitos nuevos a lo que estos profesionales se ven obligados a responder. Al presentarse como una novedad o innovación, los trabajadores a menudo toman estas demandas como algo natural e indispensable” (p. 1140). Es por esto que el hecho de llevarse trabajo para la casa, el extender sus jornadas laborales dentro de las instituciones, ocuparse de funciones administrativas como el diligenciamiento de formatos, el hacerse responsable de la dirección de los distintos comités y de los proyectos institucionales entran a convertirse en parte de ese deber ser docente. Gimeno (1998) al respecto establece que la profesión docente se ejerce en el marco de unas condiciones reales, una legislatura, unos horarios preestablecidos, formas de relacionamiento, un *currículum* prescrito y algunas exigencias más. Ante esta realidad plantea el autor que “nadie puede escapar de la estructura, y una gran mayoría aprende pronto, y con cierta facilidad, a convivir con ella y hasta asimilarla como medio natural” (Gimeno, 1998, 198-199). Son en últimas formas de alienación que responden a esos discursos empresariales y que se materializan como manifestaciones de violencia estructural. Sin embargo, el panorama no es desalentador. Siguiendo con Gimeno (1998), se plantea que:

El profesor, en suma, no selecciona las condiciones en las que realiza su trabajo y, en esta medida, tampoco puede elegir muchas veces como desarrollarlo; aunque a él siempre le incumbirá representarse la situación y definirse a sí mismo el problema y actuar de diversas formas posibles dentro de unos márgenes, considerando que los

determinantes casi nunca son totalmente inexorables ni sin posibilidades de moldeamiento. (p. 199).

Existe, en este sentido, un margen de maniobra que se consagra bajo la premisa de formas de resistencia ante la manifestación de la violencia estructural y que será desarrollada más adelante. Por lo pronto se avizora en este panorama una desprofesionalización que implica, como lo afirma Peters y Besley (2015) “un tránsito de formas colegiadas o de gobernanza democrática en estructuras sin cambios, a modelos jerárquicos basados en especificaciones gerenciales de desempeño laboral en cadenas de mando.” (p. 5). Esto, a su vez, implica, siguiendo con estos autores, una encrucijada a las concepciones tradicionales de autonomía profesional ya que, en tanto operario tiene unas funciones preestablecidas, y en tanto técnico está supeditado a la supervisión externa que evalúa el cumplimiento o no de dichas funciones. En ese mar de tareas la profesionalidad docente se ve trasgredida, el rostro del maestro desdibujado y el aula de clases olvidada.

7.2 Lista de chequeo: la evaluación docente como cumplimiento de parámetros

Históricamente se ha creído que en la escuela los únicos sujetos a los que se les aplica la evaluación son los estudiantes, y quienes cumplen la función de determinar esa valoración son los docentes. Sin embargo, el contexto político económico que impera hoy bajo el manto neoliberal en la educación establece que los docentes se conviertan en un foco central de atención, pues como ya se apuntó, sobre sus hombros se depositan una diversidad de funciones y responsabilidades entre las que se destaca brindar una educación de “calidad” que permita que los estudiantes, mediante la realización de pruebas internas y externas, logren unos resultados óptimos, medibles, comparables y objetivables.

El modelo técnico-instrumental del que ya se ha referido, en el que se establece un relacionamiento burocrático, orienta la evaluación hacia la consecución de unos resultados preestablecidos y comparables con el contexto educativo internacional. Con el argumento expuesto por organismos internacionales de que la educación debe estar supeditada al

mercado y debe inscribirse en función de un mundo globalizado, se está poniendo a la educación al servicio de las lógicas neoliberales. La globalización implica comprender que el sistema educativo actual, como lo afirma Niño y Gama (2014), “(...) está inscrito en escenarios de poder político, social y económico que lo demanda llevar a la práctica reformas y cambios acordes con las tendencias de carácter financiero y cultural, según mandatos de países y de organizaciones multinacionales.” (p. 40). Esos escenarios de poder, ubicados en un norte geográfico, e identificados en organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial o la Organización Mundial de Comercio (OMC) son los que emiten las normativas según las cuales se obliga a los países en desarrollo, como Colombia, a adoptar una serie de medidas que buscan un aumento en la competitividad.

En este sentido se encontró en la investigación que los docentes experimentan una constante supervisión educativa que evalúa su labor en el aula de clase en función de ese modelo técnico instrumental, que indaga sobre la consecución de unos resultados deseables amparados bajo unos parámetros medibles emanados de esos escenarios de poder. Al respecto Lozano Flórez (2008) en su artículo titulado “la evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática”, plantea que luego de la promulgación de la ley General de Educación y sus respectivos decretos reglamentarios se produjo en Colombia una redefinición de los fines de la educación que respondían a los criterios internacionales de calidad, eficiencia y cobertura. En este sentido,

La política pública formulada por el gobierno nacional para realizar la evaluación de docentes reprodujo ese modelo cuando institucionalizó un sistema burocrático, jerárquico y autoritario para la rendición de cuentas, que clasifica a las instituciones educativas de acuerdo con el desempeño de los estudiantes en las pruebas estándar e impone un régimen sancionatorio a los docentes, que no contribuye al crecimiento personal y profesional de éstos ni al desarrollo de las instituciones educativas. (p. 134).

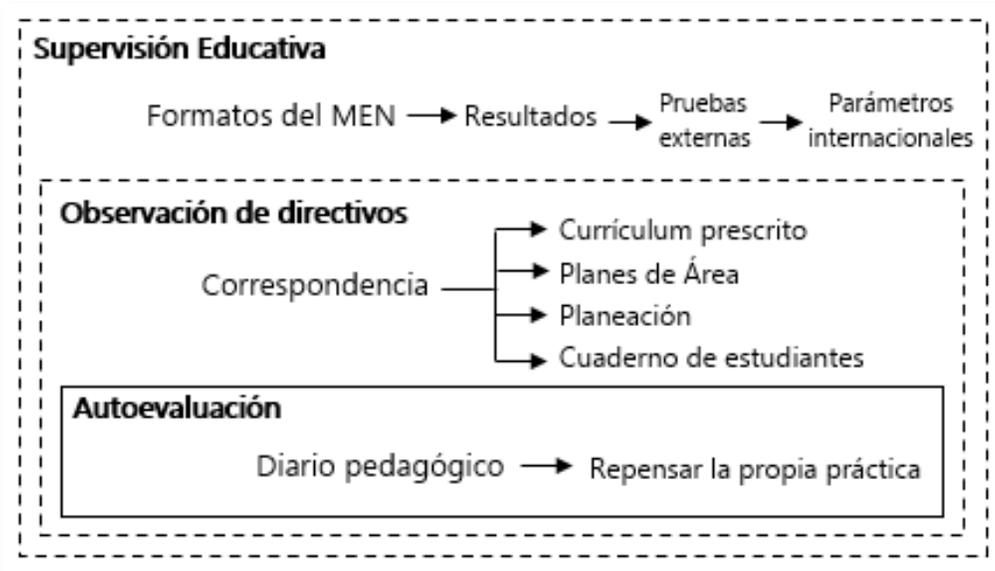


Figura 3: Jerarquización de la evaluación docente (Elaboración propia)

Se destaca a partir de este planteamiento que el marco en el cual se instala la evaluación de procesos y funciones de los docentes en Colombia responde, como se ve en la figura 3, a una organización jerárquica y burocrática donde la supervisión educativa del Ministerio de Educación establece unos parámetros en línea con políticas educativas internacionales, las cuales rectores y directivos utilizan para evaluar a los docentes. Queda excluida, como se verá más adelante, procesos de autoevaluación que los propios docentes realizan para pensar y repensar su práctica.

¿Cómo clasificar a los docentes entre buenos y malos cuando, muchas veces, las dinámicas contextuales, los recursos, la financiación y las políticas públicas en educación van en detrimento de la profesionalidad docente? En el contexto colombiano la evaluación docente en particular se sustenta en parámetros descontextualizados y se convierten, como lo menciona Garcés y Jaramillo (2008) en “evaluaciones masivas, en cuya interpretación intervienen “expertos” sin formación en educación, y cuyos resultados legitiman políticas acordadas en todo América Latina con organismos multilaterales y la banca internacional.” (p. 179). Bajo este panorama esbozado se sustentan las políticas en educación, las cuales generan un control determinante en las prácticas pedagógicas, el *currículum* y la profesionalidad docente.

7.2.1 La supervisión educativa: “es algo que sigue siendo un control inevitable (...)”*

La Constitución Política de Colombia presenta a la educación, en su artículo 67, como un “servicio público”, lo cual lleva a organizar la escuela mediante determinaciones directamente estatales, sujeta a un régimen que busca adecuación, regularidad y uniformidad. Por otro lado, con la emergencia de la Ley General de Educación se comienza a avizorar la necesidad de realizar un control sobre la homogeneidad con respecto a las prácticas, contenidos y resultados en el sistema educativo. El objetivo central de estas normativas parte entonces de brindar un servicio público que garantice la cobertura, calidad en el servicio y homogeneidad en términos de contenidos.

Cuando se pensó sobre la evaluación de los docentes y su relación con manifestaciones de violencia estructural surgieron algunas cuestiones iniciales como las siguientes: ¿Quién los evalúa?, ¿bajo qué parámetros?, ¿qué es lo que se evalúa? La respuesta a estos interrogantes llevó a la indagación sobre la normativa que rige dicho proceso y a las concepciones que los mismos docentes tienen con respecto a ellas. La Ley General de Educación establece en este plano, en su capítulo tercero, artículo 80, que la evaluación operará en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Esta evaluación busca, entre otras cosas, evaluar la calidad en la enseñanza, el desempeño profesional de los docentes y la eficiencia en la prestación del servicio.

Al respecto surgió en la sistematización de las entrevistas el código denominado evaluación como una “supervisión” (código 4.1). Con respecto a este se relaciona esa supervisión como un medio de control hacia los docentes y su quehacer, en tanto se le exige el cumplimiento de unas funciones, de unos parámetros, de unos resultados que son medidos, tal como lo plantea la entrevista 1:

* Respuesta entrevista 1.

Cuando llegaba supervisión educativa me llamaban a mí: profe, traiga su diario de campo, traiga el cuaderno de un estudiante y traiga el plan de área o los proyectos, entonces ellos empezaban a realizar como un trazado, que lo que este en el plan de área sea lo que este en los cuadernos. Eso lamentablemente (...) es algo que sigue siendo un control inevitable de parte de los padres de familia y de Secretaria de Educación. (entrevista 1).

Complementaria a esta respuesta la entrevista 2 plantea un asunto crítico frente a esas formas de entender la evaluación de los docentes como mecanismos de control y vigilancia. Menciona esta entrevista que “si bien nosotros tendríamos que responderle a una institución como lo es el Ministerio porque tiene unos formatos, yo creo que, si hiciéramos otras cosas, ellos estarían dispuestos a cambiar muchas cosas, pero no es el formato por el formato el que mide.” (entrevista 2). Se encuentra que los docentes son conscientes de este “control” y lo normalizan por ser asuntos estipulados legalmente, más de forma crítica plantean que pueden existir formas alternativas que tengan en cuenta, por ejemplo, como lo presenta Diaz Barriga (2000) los “(...) procesos de formación de valores, de formas de pensamiento, de constitución de la personalidad, [o] del desarrollo de bienes culturales en un país o región” (Lozano Flórez, 2008. p. 137).

Se halló que esta forma de evaluación, que responde a parámetros externos y que busca alcanzar un ideal de calidad va en detrimento de la profesionalidad docente y de la propia modelación curricular, pues si se exige una correspondencia entre el *curriculum* prescrito, los planes de área, la planeación, y si se exige la consecución de unos resultados favorables en pruebas externas, es lógico pensar que moldear un *curriculum* conforme a las necesidades de unos estudiantes y de un contexto determinados queda excluido. Es necesario que las políticas públicas en educación reconsideren “el sentido y los fines que vinculan la evaluación con procesos de medición, calificación y clasificación de los sujetos evaluados.” (Lozano Flórez, 2008, p. 138)

La evaluación, como lo plantean los docentes en el cuestionario, como “evidencias del proceso” (docente 6), como “evidencias de criterios establecidos por el MEN” (docente 10), o como “los resultados o avances que adquieren los estudiantes, el cumplimiento de los planes de área (tiempo, actividades y contenidos) y la participación en las diversas

actividades institucionales como los proyectos educativos institucionales, actos cívicos y capacitaciones” (docente 24), solo responden a los principios orientadores de la evaluación que establece Lozano Flórez (2008), los cuales son la rendición de cuentas y la evaluación como pago por méritos, la cual se desarrolla a través de la organización de un sistema de dominación legal con administración burocrática.

7.2.2 La observación del cumplimiento de funciones por parte de directivos

El docente ha llegado al punto de normalizar tanto la violencia estructural a la cual ha sido sometido que establece como objetivo de su labor el lograr que todos los alumnos pasen el año escolar, que la disciplina sea muy buena y que en las pruebas de estados la institución logre sacar buenos puntajes. En estos términos, en la entrevista 2 el docente, que también ocupa un cargo administrativo, narra que en su institución se ha solicitado a entidades privadas impartir simulacros de pruebas estandarizadas en función de lograr la calidad educativa: “Nosotros, por ejemplo, - menciona el docente - le apostamos a las pruebas Instruimos como formato, y es para ponerlas en funcionamiento, porque el mundo también nos lo está pidiendo.” Sin embargo, como una expresión de inconformismo y de crítica sigue planteando este docente que “no quisiéramos que esa fuera la única manera.” (entrevista 2). Como se observa, el discurso empresarial ha permeado la escuela, sus funciones, sus contenidos y su organización. Una evaluación docente, que a su vez repercute en la evaluación institucional, no le apunta, como plantea Lozano Flórez (2008) “a concepciones ni consideraciones pedagógicas, sino teniendo en cuenta las necesidades del sistema económico (...)” (p. 145). En estos términos plantea el docente en la entrevista 2 que “en mi institución, no hace nada más que diez días, cumplimos nuestra doceava versión de calidad, y nos ha ido muy bien, entonces dicen si, le estamos apostando a un sistema de calidad y somos Icontec.” (entrevista 2).

Se evidencia pues la necesidad de alcanzar las metas que impone la bandera de calidad, la cual solo se alcanza si se logra equiparar con resultados estándar. Es por ello por lo que la evaluación de los docentes se realiza siempre con respecto al logro del alumno, las reuniones entre comités solo buscan crear planes de acción que permitan que los alumnos logren subir

la escala de la calidad y los docentes deben ser aquellos que acompañan este proceso mediante entrenamientos de exámenes con respuesta única. Ante tal panorama se evidencia el desdibujamiento de la profesionalidad docentes pues se sobrepone los resultados sobre la misma experiencia, tal como lo refiere Ball (2008) cuando plantea:

La experiencia no significa nada, la productividad representa todo. Debemos conservar, cumplir con aquellos objetivos nuevos y diversos que nos colocamos a nosotros mismos en las reuniones y seminarios de evaluación; confesar, confrontar y enfrentar nuestras debilidades; asumir el desarrollo profesional apropiado y las oportunidades para hacer de nosotros mismos profesionales más productivos. (p. 122).

De las preguntas que se realizaron en el cuestionario como en las entrevistas se indagó sobre quien se encargaba de realizar la evaluación docente y todos plantean que son los rectores y coordinadores los destinados de dicha labor. Sin embargo, cuando se preguntó por el cómo se realiza esta evaluación sus respuestas se reúnen en resultados y evidencias, pues las instituciones educativas no solo deben evaluar a sus docentes, sino que deben verificar que cada una de las cosas que se les exigen se desarrollen a cabalidad, tal como lo refiere el docente 24 sobre dicha pregunta:

Los resultados o avances que adquieren los estudiantes, se evalúa el cumplimiento de los planes de área (tiempo, actividades y contenidos) tomando como referencia un cuaderno al azar de un estudiante por materia, también tiene mucho que ver el relacionamiento con los padres de familia dependiendo de las quejas o inconformidades que ellos reporten y el relacionamiento con los demás compañeros y la participación en las diversas actividades institucionales como los proyectos educativos institucionales, actos cívicos y capacitaciones. (docente 24).

Lo anterior evidencia que para la actual estructura evaluativa el docente es despojado de su saber y su profesionalidad para convertirse en un simple ejecutor de guías, textos y de pruebas elaboradas por externos, tal como lo refiere Palacios (2015):

La evaluación que se administra a los docentes no se genera bajo los factores que forman parte del sistema educativo, sino que es impuesta por las autoridades

educativas desde una visión externa a la escuela y en cuyo diseño se involucran aspectos políticos, económicos, administrativos, normativos y pedagógicos que acomodan la visión de la calidad a las pretensiones de quienes diseñan las políticas. (p. 176)

Este marco en el que se inscribe la evaluación de los docentes permite afirmar, tan como lo expone Moriyón (2003), que “nada le exige la inspección educativa, cuya función se ha limitado a estériles controles burocráticos. La inspección agota sus esfuerzos en verificar los cupos del profesorado y otras cuestiones marginales irrelevantes desde un punto de vista pedagógico” (p.103)

7.2.3 La autoevaluación docente: “Es el momento de pensar en cómo hice las cosas, de saber si funcionaron o no funcionaron”*

A los docentes siempre se les ha preguntado por el otro, por los resultados de sus alumnos, por las relaciones con los directivos, por el acercamiento con los padres de familia. Los docentes tienen la difícil tarea de saber cómo funciona todo, como se sienten todos, pero dentro de los procesos evaluativos el ítem menos relevante entra a ser el cómo se siente el docente. Sus funciones sin duda son múltiples, sus tareas son desbordantes, su tiempo es limitado, los resultados determinarían la calidad de docentes que son y sus logros solo se convierten en números al finalizar los años lectivos.

Dentro del cuestionario se les preguntó a los docentes si realizan procesos de autoevaluación y se encontró que, de los 24 docentes, 18 afirman hacer este proceso. Se establece que autoevaluarse implica una mirada hacia sí mismo, hacia los procesos, hacia los recursos utilizados, pero también como una manera de investigar la propia práctica. Con respecto a la pregunta del cuestionario ¿Qué tiene en cuenta para autoevaluarse? los docentes plantean “El trabajo de los niños, su interés por lo que aprende y lo que ellos piensan sobre mi” (docente 1), “La motivación, los ritmos y estilos para aprender que hay en mis estudiantes” (docente 5), “consecución del objetivo, dificultades y como fueron sorteadas” (Docente. 16), “El

* Respuesta entrevista 1.

tiempo de ejecución, el producto o resultado de la enseñanza aprendizaje, el impacto a los estudiantes, la asimilación y utilización de estrategias” (Docente, 20). Al ser una investigación sobre su propia practica implica, como lo plantea la entrevista 1, “hacer modificaciones, pero es en el día a día, es un proceso de reflexión”. Al respecto cobra sentido los planteamientos de Niño (2002, citado por Lozano Flórez) cuando afirma que la autoevaluación debe ser una alternativa “con miras a la construcción de una calidad donde la deliberación de los docentes, sus intervenciones, conlleven a mayores grados de autonomía, responsabilidad y cualificación.” (p.138). Se halla en esta investigación que la autoevaluación docente, así planteada por los mismos docentes, puede convertirse en formas de resistencia frente a esa violencia estructural que se ha esbozado.

7.3 El curriculum presentado: ¿es el docente un aplicador?

Los modos en que el maestro define su rol con relación al *curriculum* pone de manifiesto el hecho de que las maneras en que el *curriculum* es pensado, adoptado, significado y resignificado por el mismo maestro es lo que afecta su propio quehacer. Como quedó esbozado en el marco teórico, las teorías curriculares han abierto la posibilidad de pensar formas diferenciadas y contradictorias de situar al maestro con relación al *curriculum*. Una tradición curricular técnica frente a una tradición crítica, como lo establece el paralelismo desarrollado por Giraldo y González (2009) supone dos escenarios donde el quehacer docente con relación al *curriculum* será distinta, pues en una será un mero aplicador y en la otra un constructor activo.

Desde una perspectiva crítica se destaca en esta investigación el planteamiento de Gimeno (1998) quien establece que al entender el *curriculum* como una concurrencia de prácticas es lógico advertir que en su concreción sea el maestro un actor protagónico de primer orden. Se descarta, desde esta perspectiva, las lógicas de un maestro aplicador, desarrollador o técnico de un *curriculum* elaborado por agentes externos que desconocen, entre otras cosas, las dinámicas contextuales de cada institución educativa.

Entender el *curriculum* como concurrencia de prácticas implica tener en cuenta, como ya se ha planteado, que los sujetos que en su construcción inciden lo hacen de manera muchas veces contradictoria. Eso lo hace convertirse en un campo en disputa, donde las fuerzas convergen y divergen en función de concepciones sobre el *curriculum*. En este sentido se encontró en esta investigación que uno de esos sujetos o fuerzas que inciden en la construcción curricular es el que Gimeno (1998) denomina “el *curriculum* presentado a los profesores”, que para el caso colombiano son los libros de texto o textos escolares.

Los libros de texto han sido, históricamente, una de las herramientas didácticas de mayor uso extendido por los docentes en las escuelas. Moya Pardo (2008), en su artículo titulado “aproximación al concepto y tratamiento al texto escolar”, establece que “como material didáctico, han sido el medio básico de enseñanza que prima en la escuela, sin que medie reflexión alguna sobre su estructura, contenidos, metodologías y, especialmente, sobre el papel que éstos ejercen en las personas que los asumen.” (p. 134). En este sentido, se hace necesario definir cuál es el papel que cumple esta herramienta cuando el docente la adopta, por imposición o autonomía. Así planteado, se encontró en la implementación de los instrumentos que existen dos posturas que los docentes adoptan frente a ese *curriculum* presentado: una “pasiva” identificado con el código 3.1 y una “crítica” identificada con el código 3.2.

7.3.1 La adopción de los libros de texto: “muy buen material, con estrategias sencillas y clases planeadas”*

El primer panorama que se avizora con respecto al uso de los libros de texto es una postura eminentemente pasiva. Como lo plantea Palacio y Ramírez (1998), en el artículo “Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo”, la relación entre el maestro y el libro de texto supone un entramado de líneas o hilos que se constituyen a través del ejercicio de poder en el cual se regula no solo el contenido sino la forma como es enseñado ese contenido, emanando, como lo señalan las autoras, “un sistema de diferenciaciones entre el saber del

* Respuesta del cuestionario, docente 5.

texto, que emerge como autoridad, frente al saber del maestro que porta una carencia: su insuficiente formación en la ciencia que enseña (...).” (p. 220).

En la aplicación del cuestionario se le preguntó a los docentes si las instituciones en la cual laboran adoptan algún tipo de material didáctica para las áreas o desarrollo de sus clases. Al respecto se encontró que 16 de los 24 participantes afirman que sí. La pregunta anterior sirvió para establecer un panorama sobre el lugar que ocupa el *currículum* presentado en las instituciones educativas, por ello esa pregunta fue complementada con la siguiente: ¿Cuál es su postura frente a *currículum* presentado? Al respecto, como ya se señaló, surgieron dos códigos que se traducen en dos posturas diferenciadas, una pasiva y una crítica. Entre las respuestas se destaca, por ejemplo, la planteada por el docente 19 quien afirma que “estos materiales deben ser coherente con el PEI institucional, las competencias evaluadas por el ICFES, y los planes de área, por lo cual cada Institución debería elaborar sus materiales.” (docente 19). En esta misma línea los docentes 8 y 13 plantean que es no solamente “coherente” sino también una “buena herramienta”.

La lectura que se puede realizar, no solamente de estas posturas que adoptan a los libros de texto de manera inadvertida, sino de otras que establecieron una marcada crítica a los docentes que los utilizan como planeador de clase, es que este tipo de material se puede convertir en un objeto que desdibuja el conocimiento de la ciencia que se enseña, la didáctica y el propio rostro del maestro. “El efecto de este moldeamiento – como lo plantean Palacio y Ramírez (1998) - es asignar al maestro la función de reproductor del conocimiento, función que circula en el texto escolar y que se mantiene por la misma carencia que acompaña al docente: su insuficiente formación en ciencias.” (p. 224). Es un tanto lo que plantea Gimeno (1998) cuando advierte ese campo en disputa que se vuelve el *currículum*, donde cada elemento actúa de manera divergente sobre sus distintos elementos. En este sentido, las grandes editoriales, los grupos de expertos y especialistas que crean estos materiales, actúan sobre los contenidos, las estrategias pedagógicas y las formas de evaluación de una manera diferenciada a como un docente, desde su profesionalidad, lo puede hacer.

Cuando un docente advierte que se debe “capacitar en el manejo de ellos” (docente 2), o cuando un docente establece que es “muy buen material, con estrategias sencillas, clases planeadas que aplican el diseño universal” (docente 5), se está develando lo que uno de los

mismos encuestados plantea como “un ingreso en la zona de *confort* para el docente que se dedicará a poner el taller y a dictar de allí que a usarlo de forma puntual. La labor docente debe trascender a algo más que un libro guía” (docente 9). En estas respuestas se observa de manera más clara esas dos posturas que se desarrollan en este apartado. Esto es comprensible en tanto emergen de los textos escolares o libros de texto, tal como lo presentan Palacio y Ramírez (1998),

Un conjunto de definiciones, problemas, ejercicios y talleres dispuestos de tal forma que, cuando se hace la pregunta o se plantea el problema, la respuesta ya preexiste en el texto; se trata entonces, de conducir y adecuar el aprendizaje hacia la respuesta ya establecida. El juego del conocimiento se efectúa a través de la memoria de las definiciones y el encuentro con las respuestas ya elaboradas. (p. 222).

Una postura intelectual, siguiendo con estas autoras, le permite al docente tener claridades, no solamente en materia curricular, pedagógica y didáctica, sino también sobre las relaciones de poder que de un libro de texto puede emanar. Si bien no se comprueba en esta investigación que el uso de este tipo de herramientas sea obligatorio, es decir, impuesto por las instituciones, sí es posible establecer que su uso permite entrar en facilismos a la hora de planear una clase, a la hora de indagar sobre recursos didácticos y, para los fines de esta investigación, a la hora de moldear un *curriculum*. Esa zona de *confort* a la que se entra cuando un libro de texto está en sintonía con un *curriculum* prescrito y ya establece una planeación de clases es sinónimo de una desprofesionalidad docente, pero, además, el síntoma de que ese paradigma técnico instrumental, del cual se ha señalado, ha adquirido una manifestación latente en términos de la eficiencia de la labor docente.

7.3.2 Autonomía para el uso del libro de texto: “La labor docente debe trascender a algo más que un libro guía”*

El otro escenario encontrado en la investigación fue una postura crítica frente a este tipo de material. Esto lo que demuestra es lo que se estableció en el marco teórico al referir esa

* Respuesta del cuestionario, docente 9.

fluctuante relación entre el maestro y el *currículum*, donde el rol del maestro se ve envuelta entre las exigencias de un *currículum* técnico que es susceptible de aplicar y la libertad que sugiere la autonomía docente para moldearlo. Aquí se hace relevante, entonces, ese concepto de autonomía que adopta de Contreras Domingo el trabajo de Maya Zapata (2015), en el que se establece la idea de independencia intelectual que permite la superación de sujeciones en lo que a la enseñanza se refiere. En esta medida un docente que tiene en sus manos un libro de texto puede tener la independencia intelectual para decidir el valor que, en términos didácticos, pero más importante, el valor que en términos del contenido posee.

Particularmente en las entrevistas, con respecto a la pregunta sobre cuál es la relación que se establece entre el docente y los libros de texto surgió solo un código que es “autonomía para su uso”. En ambas entrevistas los participantes aseguran que en sus instituciones educativas tienen cierta libertad para determinar el uso y el fin de dicho uso en la planeación de clases. Al respecto la entrevista 1 plantea:

Tengo dos libros de texto, que es Relaciones Noveno (...), que integra estándares básicos y lineamientos. Tiene cosas interesantes y lo utilizo para actividades concretas. (...) Frente a eso hay mucha autonomía, ahí está el plan de área y cada profe sabe que hay que abordarlo y por ejemplo si yo no abordo todos los contenidos que están estipulados para el cuarto periodo a mí eso no me va a traer ninguna consecuencia ni llamado de atención. Yo prefiero la profundidad que la amplitud. (entrevista 1).

El uso del libro de texto queda así supeditado el criterio de los docentes para su utilización como recurso didáctico o como fuente de información.

La constitución de la profesionalidad docente debe permitir la adopción de prácticas de resistencia frente al panorama que hasta aquí se ha esbozado: una escuela supeditada al paradigma técnico instrumental que, en tanto manifestación de la violencia estructural, ha reducido el quehacer docente a la labor de un burócrata, por un lado, pero también de un técnico cuya repercusión, como lo plantea puntualmente Giraldo y González (2009) es “la limitación a su labor para pensar como profesional de la educación la configuración del currículum.” (p. 90).

En el cuestionario surgieron posturas críticas frente a la adopción inadvertida y pasiva de otros docentes con respecto al libro de texto. Se establece la importancia de contextualizarlos, adaptarlos a las intencionalidades de la clase y en tanto recurso, como un libro especializado, una película, o un recorte de prensa, debe estar sujeto a una constante revisión por parte del docente. De lo contrario, se estaría acudiendo a lo que el docente 24 advierte, pues:

Para muchos entra a ser una herramienta fundamental dentro de las planeaciones, termina siendo su mejor amigo dentro del aula de clase, los cuales les brinda rapidez, cumplir con los objetivos y evitarse el desgaste de pensar como docentes y poner a pensar a sus alumnos, les facilita el comportamiento y salirse a tomar el tinto mientras que los estudiantes transcriben, dibujan y "reflexionan" sobre los cortos textos de lectura. Para mí son simple guías de contenidos que nos ofrece el jefe para que se haga más rápido el trabajo, en menor tiempo y con resultados esperados. (docente 24).

La definición de la profesionalidad docente, en estos términos planteados, está en función del concepto de "racionalidad práctica" desarrollada en el artículo de Araya (2010), donde a partir de los planteamientos de Montero (2001) y Runge (2003) se hace hincapié en el valor del conocimiento generado por los docentes en su propia práctica, en relación con un contexto y unos sujetos específicos. Si los docentes no adoptan la postura de sujetos de saber capaces de modelar un *curriculum* en función de su propia practica pueden correr el riesgo de transformarse en transmisores, técnicos o aplicadores.

7.4 De la productividad a la profesionalidad docente: la modelación curricular como modo de resistencia

Como lo plantea Gimeno (1998) "la actividad de los profesores es una acción que transcurre dentro de una institución. Por esta razón, su práctica esta inevitablemente condicionada." (p. 198). El devenir docente se encuentra enmarcado, como se ha planteado en los apartados anteriores, por un sistema educativo que posee una normativa, una estructura, unos objetivos y unos modos de acción. El docente no es, en este sentido, un individuo que actúa

deliberadamente. Por el contrario, su práctica está supeditada a una serie de indicaciones, de prescripciones, de directrices que actúan, en muchos casos y según sus características, como manifestaciones de violencia estructural. Este es un marco de acción que apuntala hacia un objetivo último y que ha sido establecido por las lógicas de unas políticas económicas de corte neoliberal: la calidad.

Como se ha planteado en este trabajo, las nuevas necesidades de carácter mundial inciden directamente en el sistema educativo a partir de un conjunto de reformas donde la profesionalidad docente termina degradándose por las tecnologías de poder. En el contexto colombiano esas reformas parten de la llamada “Revolución Educativa” que hunde sus raíces en las tecnologías educativas de la década del 70, donde la docencia se reducía a la labor de un técnico aplicar de un *currículum*. La contextualización de esta investigación esclarece, de manera concisa, cuál ha sido el panorama educativo y el papel que ha jugado las concepciones sobre el *currículum*. El final de este trasegar nos lleva a las normativas que, en los inicios del siglo XXI, sentaron sus bases ideológicas en los fundamentos del neoliberalismo donde las premisas de calidad y eficiencia han conducido a lo que se ha hallado en esta investigación.

En este apartado se analizará el concepto de calidad educativa desde la postura legislativa y desde el discurso docente, y a su vez se abordará cómo se configura la modelación curricular en el marco de las manifestaciones de violencia estructural que sientan sus bases en un discurso técnico instrumental que busca, en últimas, la calidad y la eficiencia del servicio.

7.4.1 La metáfora de calidad: “es una invención administrativa la cual fue creada para medir y ubicarnos en ciertos rangos de acción”

Como se estableció en el marco teórico, las necesidades de carácter mundial han desdibujado el rostro del maestro, pues estas han requerido de ciertas transformaciones en su quehacer profesional. Jiménez (2000) es claro al plantear que esos “juegos de la reforma” han creado imágenes en el mismo profesorado que los invita a ser objeto de esas necesidades mundiales dejando de lado la profesionalidad constituida a partir del actuar como sujetos de saber pedagógico, político y ético.

Bajo la bandera de la calidad educativa, que se desprende de estos discursos empresariales, se establece una transición de la autonomía docente hacia la estandarización. Al indagar sobre el concepto de calidad en la normativa consultada en la revisión documental surgieron dos códigos: el primero llamado “políticas de calidad” y el segundo llamado “parámetros de evaluación”. En la normativa consultada no existe una definición concisa y clara de qué entender por calidad, sin embargo, hay aspectos que permiten vislumbrar cuáles son los elementos que la componen. Existe, en este sentido, un discurso implícito que enmarca dentro de esas “políticas de calidad” (código 9.1.) asuntos sobre la cobertura, el acceso, la financiación, dotación e infraestructura y la eficiencia en la prestación del servicio, así como en lo referente a los recursos y la inspección. La ley 715, por ejemplo, nunca define el concepto de calidad, más utiliza la palabra para referirse en los términos expuestos. En su artículo 5, establece como competencias de la nación “fijar parámetros técnicos para la prestación del servicio educativo estatal, estándares y tasas de asignación de personal, teniendo en cuenta las particularidades de cada región.” Al respecto Garcés y Jaramillo (2008) plantean que esta ley en particular condensa los aspectos de evaluación, cumplimiento de estándares, desempeño, eficiencia y eficacia en la prestación del servicio. Estos autores afirman que “con la aprobación de esta Ley se pasa por encima de los procesos pedagógicos y se somete el proceso educativo a una reestructuración bajo criterios empresariales-financieros, coherentes con el modelo *toyotista*.” (p. 182).

Con respecto al segundo código en la sistematización de la revisión documental, el de “parámetros de evaluación”, se establece que la evaluación es un indicativo propio de la calidad educativa. Se busca, como lo reza el artículo 9 sobre las competencias de las instituciones educativas, que estas combinen “los recursos para brindar una educación de calidad, la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo y los resultados del aprendizaje, en el marco de su Programa Educativo Institucional.” Al respecto Martínez, Noguera y Castro (citados por Garcés y Jaramillo, 2008) planean que:

En la búsqueda de calidad educativa, la evaluación es prioritaria. Así, hacia 1994 surge el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y en 1997 se realiza la primera prueba de evaluación masiva en las áreas de lenguaje, matemáticas y de factores asociados, a muestras de niños/as de 3.º y 4.º

grados de educación básica, a padres, madres, maestros/as y directivos/as de trece países, incluido Colombia. De esta prueba se derivó un modelo basado en tres principios: comparabilidad internacional, aplicación de pruebas estandarizadas en lenguaje y matemáticas, y aplicación de cuestionarios de factores asociados a resultados. (pp. 181-182).

Como se plantea al principio, estas necesidades de carácter mundial transforman el quehacer profesional de los docentes, trastocando incluso su propia profesionalidad, autonomía y constitución como sujetos de saber. Esto se ejemplifica con las respuestas del cuestionario hacia la pregunta ¿qué es para usted la calidad educativa? Uno de los códigos que surgió fue el de una “postura pasiva” (código 9.3), donde surge, por ejemplo, respuestas como la del docente 8 quien dice que la calidad “es un parámetro, el cual tiene en cuenta muchas variables que el Estado no garantiza su adecuado cumplimiento, la calidad se mide en función de los resultados de la prueba saber 11.” (docente 8). En esta misma línea el docente 12 plantea que la calidad es “eficiencia, eficacia, integridad de la educación, temas igual de trillados a lo que engloba "calidad", todos la queremos, algunos la ignoramos, otros se ufanan de ella, pocos la alcanzan.” (docente 12). Finalmente, el docente 15 en una disyuntiva personal plantea lo siguiente:

En principio creo que hace referencia a asuntos estandarizados que se alejan de la realidad escolar. Entonces la presencia de una institución, la existencia de laboratorios y la cobertura educativa son elementos que por sí mismos no implican la calidad educativa. Ello porque considero que dicha expresión debería orientarse también hacia la mejora en las prácticas de enseñanza, un aspecto muy vinculado al bienestar/malestar docente, en la medida en la que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ve bastante afectado por las diferentes actividades burocráticas que también se le delegan a las/los maestras/os. (docente 15).

Como se observa, ese discurso empresarial, que busca la proyección hacia la eficiencia laboral, implica una desorientación hacia la concepción misma del ser docente. La calidad como parámetro se enmarca en una tendencia economicista que aleja a los docentes de su profesionalidad. Al respecto el artículo de Sepúlveda (2004) titulado “Sofismas de la calidad educativa” es concluyente al afirmar que:

Aceptar la educación como un servicio solo desde el plano administrativo desfigura la naturaleza del fenómeno humano, social y cultural pues ya no se define la educación como el vehículo de la cultura que construye espacios de socialización en donde se acrisolan proyectos de sociedad y sujetos con identidades propias; sino que es un producto cuyo valor está determinado por los requisitos internacionales del mercado globalizado en el que el sujeto no vale por sí mismo sino en cuanto es medio productivo y consumidor de servicios, el problema no está solo en la desvirtualización del fenómeno educativo sino en los criterios con que se evalúa. (p. 168).

La otra cara de la moneda la arroja el código 9.4. que se denominó “postura crítica”. Aquí se encontró que para algunos docentes la calidad educativa “es una inversión administrativa la cual fue creada para medir y ubicarnos en ciertos rangos de acción.” (docente 24). Alejados de ese discurso, la calidad educativa implica “dar a los estudiantes saberes y herramientas en el quehacer pedagógico” (docente 2), “poder lograr que el educando asuma una postura crítica sobre su realidad y contexto” (docente 3), “tener en cuenta las necesidades educativas de cada uno” (docente 4), “una construcción crítica del sujeto a partir de una pedagogía más humana, que se preocupe más por una sociedad más justa e igualitaria que por resultados académicos únicamente.” (docente 9). Estas respuestas van en contravía de los postulados de los autores citados. Contraria a la automatización docente se evidencia una autonomía que invita, desde la profesionalidad, pensar y repensar la práctica como sujetos de saber pedagógico, con postura ética y política.

7.4.2 La modelación curricular: la acción por excelencia de la profesionalidad docente

Ya se ha mencionado las múltiples funciones a las cuales debe obedecer el docente y de las cuales trae como consecuencias un ejercicio amparado bajo unas lógicas homogenizantes y eficientistas de su labor, pero queda aún otro cuestionamiento más que abordar y es ¿de qué manera participa y aporta el docente desde su saber en la construcción curricular?, y para ello se hace necesario abordar el concepto de modelación curricular. Este concepto se adopta de Gimeno (1998) quien en su libro “El curriculum: una reflexión sobre la práctica” invita a entender el *curriculum* como una concurrencia de prácticas, donde los sujetos que inciden en

su construcción lo hacen de maneras muchas veces contradictoria. En ese libro Sacristán establece unos niveles o fases[§] que participan en la construcción del significado del *curriculum*. Sin presentarse desde una lógica jerárquica, estas fases constituyen la disputa que los sistemas educativos, las editoriales, los docentes, los padres de familia y otras fuerzas sociales le imprimen a la construcción curricular. Una de esas fases es el *curriculum* modelado por los profesores. Estos, como agentes activos en la concreción curricular, tienen el deber de moldear cualquier propuesta curricular en función de su profesionalidad, de sus estudiantes y del contexto donde se desarrolla la práctica. Es una función “traductora” o “mediadora” que, al trasladar ese *curriculum* prescrito en lineamientos o estándares o presentado en libros de texto, a la práctica invita a entender al docente como un

profesional activo en la traslación del curriculum [teniendo] derivaciones prácticas en la concreción de los contenidos para unos alumnos determinados, en la selección de los medios más adecuados para ellos, en la elección de los aspectos más relevantes a evaluar en ellos y en su participación en la determinación de las condiciones del contexto escolar. (Gimeno, 1998, p. 201)

Para dar respuesta al cuestionamiento sobre cómo el docente modela el *curriculum* se toma como punto de partida plantear una serie de preguntas que permitieran identificar cómo se da dicha participación, es por eso que se les pregunto a los docentes si hicieron parte en la construcción de los planes de áreas de sus respectivas instituciones educativas. Dentro de sus respuestas se encontró que de los veinticuatro docentes que dieron respuesta al cuestionario diecinueve afirmaron haber contribuido con dicha construcción al igual que lo hicieron los dos docentes entrevistados.

[§] “El concepto curriculum adopta significados diversos porque, además de ser susceptible de enfoques paradigmáticos diferentes, se utiliza para procesos o fases distintas del desarrollo curricular. Aplicar el concepto de curriculum solamente a algunos de esos procesos o fases, además de ser parcial, genera un *puzzle* de perspectivas difíciles de integrar en una teorización coherente. (...) por ello en cierta medida, todas ellas son parciales y, de alguna forma, todas contienen parte de verdad de lo que es el curriculum. (Gimeno, 1998, pp. 121, 122). Esas fases que establece Sacristán son 6: el curriculum prescrito, el presentado a los profesores, el modelado por los profesores, el puesto en acción, el realizado y el evaluado.

Se toma como punto de partida dicha pregunta puesto que desde el conocimiento cercano que se ha tenido en instituciones educativas, los planes de área constituyen la herramienta que le permite al docente crear, definir y plantear cómo se quiere llevar el desarrollo de sus clases, delimitar sus objetivos, estipular sus metas y definir los procesos evaluativos que desarrollara a lo largo de cada periodo lectivo. La construcción de los planes de área se debe realizar dentro de las primeras semanas del año y se propone que sea una construcción colectiva con docentes que dicten la misma área de saber.

La siguiente pregunta indagó sobre las maneras en que los docentes participan en la construcción de los planes de área, y se encontró que una parte de los docentes refieren aportar a dicha construcción mediante el seguimiento del paso a paso estipulado por estándares, lineamientos y derechos básicos de aprendizaje bajo el lema de la “responsabilidad”. Siguen estando estas posturas encaminadas hacia ese paradigma técnico instrumental donde la enseñanza está dirigida con miras a los exámenes diagnósticos, a cumplir con la mayor cantidad de contenidos que se estipulen dentro de los documentos oficiales y en el orden que allí se presenten, tal como lo narra el docente 14:

El profesorado es valorado anualmente, no solo desde su quehacer cotidiano, sino también desde los resultados de las pruebas externas. (el señalamiento hacia los maestros es mayor cuando los resultados de pruebas externas a los estudiantes decaen). Se indaga sobre: ¿que se está haciendo mal y donde se está haciendo mal?, poniendo como uno de los puntos de referencia el plan de área. (docente 14).

El docente, por lo tanto, no se logra desligar del régimen de medición y calificación ni siquiera en los momentos en que se le permite crear, organizar, orientar y desarrollar su clase. Esto permite hacer cuestionamientos sobre la autonomía docente, categoría abordada en el marco teórico, donde se estableció que aun cuando los docentes son sujetos de saber, muchas veces se ven reducidos a meros aplicadores de un *curriculum* hecho por otros.

En esta misma línea se halló que los docentes adoptan inadvertidamente el *curriculum* prescrito sin modelación alguna. Los docentes deben aportar a los planes de área “desde los DBA, que es el boom en los colegios, las competencias ciudadanas y laborales, plan decenal de educación y pruebas saber” (Docente 21), “los maestros debemos aportar a la construcción

de los planes de área como garantes de la pertinencia de los contenidos sugeridos” (Docente 10), “desde una perspectiva integral que considere los documentos debidos suministrados por el MEN, tales como Estándares Básicos de Competencias, lineamientos curriculares, Derechos Básicos de Aprendizaje - DBA, matrices de referencias y resultados de la pruebas externas e internas.” (Docente 17).

“El profesor ejecutor de directrices es un profesor desprofesionalizado” (Gimeno, 1998, p. 201). Con esta frase lo que refiere Sacristán es que la reducción de la profesión a simples burócratas o técnicos desdibuja el rostro del maestro. Este autor plantea que los determinantes de la práctica, que hasta aquí se han hallado en la investigación, no debe permitir olvidar los márgenes de actuación que se tiene. En este sentido,

quien haya tenido alguna vez la aspiración o creencia de que los profesores debían ejecutar fielmente las disposiciones que ordenen su práctica, o que su trabajo debía someterse a regulaciones técnicas precisas y rigurosas (...) se puede asombrar de que el profesor adapte y transforme a la medida de sus posibilidades y condicionamientos cualquier sugerencia o normativa que le venga desde afuera. (Gimeno, 1998, p. 206).

Al respecto el otro código que surgió fue el de una “postura crítica”, donde los saberes, los conocimientos específicos y el trabajo colaborativo entre docentes son los que marcan la pauta en esa construcción curricular. Al respecto el docente 24 plantea que se aporta a la construcción curricular:

Con su saber, con su experiencia, con las necesidades que se evidencian dentro del aula. Los planes de estudios no deberían responder a parámetros establecidos por personas externas a las instituciones, deben ser contenidos que en verdad nutran la vida de los estudiantes, que les puedan ser útiles para enfrentar el mundo, que les permita a los estudiantes explorar su creatividad, innovar y problematizar la realidad. (docente 24)

En esta misma línea otros docentes plantean que se aporta con “conocimientos específicos desde el área” (docente 3), “con su experiencia y teniendo presente los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, además aportando estrategias para mejores evaluaciones”

(docente 5) y a partir de “una construcción colectiva, en la que deben participar los docentes del área.” (docente 7).

Es imperativo señalar, como lo formula Gimeno (1998) que “el curriculum es el campo donde mejor puede ejercer sus iniciativas profesionales, fundamentalmente en la estructuración de actividades, con la peculiar ponderación, valoración y traducción pedagógica de los contenidos que en ella se realizan.” (p. 208). La modelación curricular es un espacio donde el margen de actuación es muy amplio y, según este autor, la incidencia del docente en este campo se ve más limitada por condicionantes propios que por externos.

7.5 Haciendo visible lo invisible: Las confrontaciones al quehacer docente

Como ya se ha ido resaltando a lo largo de todo el análisis de los resultados, la profesionalidad docente y con ella la modelación curricular se ha visto en una encrucijada con respecto a lo que es y debe ser el desarrollo del quehacer docente. En Colombia esta profesión al igual que muchas otras han enfrentado el reto de reconfigurarse para hacerle frente a las nuevas necesidades que tiene el país, pero lo que ha pasado desapercibido es que por buscar las estrategias más efectivas que permitan a los docentes responder a dichas necesidades, su profesionalidad se ha visto direccionada a un trabajo de ejecución y competencia en búsqueda de resultados. Su papel en el sistema educativo se desarrolla bajo diversos escenarios que son el resultado de la violencia estructural.

Con todo lo hasta aquí develado es posible establecer, como se propuso en el tercer objetivo específico, realizar una caracterización de la violencia estructural que incide sobre la profesionalidad docente y con ella en la modelación curricular, todo esto sin perder de vista el hecho de que el docente, como lo plantea Gimeno (1998),

no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro o por la simple tradición que se acepta sin discutir. (p. 198).

El primer escenario que enfrenta hoy el docente es el de demostrar sus habilidades y capacidades de adaptación, trabajo y resultados bajo un modelo de medición. Ahora la competencia no es solo con respecto a los logros de sus estudiantes, sino también, con respecto a la defensa de su profesión en función de la “calidad”, y esta defensa se hace frente a otros docentes que son profesionales en otras áreas, pero también frente a docentes pertenecientes al otro estatuto de profesionalización docente. ¿Quién puede ser un docente hoy en Colombia? El artículo 3 del decreto 1278 establece que “son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores. (Decreto 1278, 2002). Ante esto se enuncia una situación que ubica como bandera la necesidad de ser, ofrecer y brindar lo mejor para la sociedad bajo la implementación de un tipo de violencia estructural que corresponde a la competitividad.

El segundo escenario que enfrenta el docente actualmente es el castigo. Aunque suene un poco irreal, las nuevas lógicas de la escuela crean un contexto en el cual el docente se es castigado si sus resultados no son los esperados. También se emplea el castigo si sus superiores percatan en el docente un deseo de resistencia frente a muchas decisiones y acciones que debe de tomar el docente día a día, tal como se puede apreciar en la entrevista 1 y en respuestas del cuestionario, donde los docentes plantean que uno de los castigos más directos es a la asignación de las áreas. Bajo este escenario no solo se habla de la presencia de una violencia estructural amparada bajo el castigo al docente sino también una violencia estructural que entra a permear la modelación curricular, pues los docentes deben asumir el reto de abordar áreas del conocimiento sin dominio teórico o metodológico.

La escuela se presenta en la actualidad como el reflejo de una empresa en la cual la función del docente se ve saturada por una cantidad de otras funciones que demarcan su acción docente. Entre muchas de esas responsabilidades al planear y dictar clases asume también el reto de cumplir una serie de funciones administrativas, culturales y extralaborales que generan falta de tiempo y que surja el tercer escenario que llamamos carga laboral excesiva, que y que fue desarrollado en el primer apartado. El docente se ve sumergido en una serie de funciones que ocupan más de su tiempo laboral, y esta manifestación de violencia estructural

incide directamente en la modelación curricular, pues ante el poco tiempo laboral es fácil caer en una planeación por reproducción: “la planeación, sea por reproducción o por producción, siendo esta última más dispendiosa” (docente 12). Ante lo enunciado, se está ante otro tipo de violencia estructural que toma como punto de acción la carga laboral excesiva.

Como cuarto escenario se encuentra la evaluación como método de control. El docente, tal como se mencionó en el segundo apartado, es medido con respecto a sus resultados numéricos, a análisis de rúbricas de evaluación que son generales para todos los docentes a nivel nacional y que buscan evaluar al docente con respecto a los logros y resultados alcanzados por sus alumnos. Estas evaluaciones dejan de lado el contexto, las necesidades educativas de los estudiantes y las cargas laborales. Una supervisión del quehacer docente permite al sistema de educación corresponder con el parámetro mayor que es la calidad. A pesar de que se afirme que la evaluación del docente la realicen los directivos de cada institución, estos analizan el desempeño del docente sobre los lineamientos de la guía 31, mediante rúbricas y evidencias tomadas de los cuadernos de los alumnos, pero ¿cuándo se hablará de procesos de autoevaluación, o de investigación sobre la propia práctica?

La violencia estructural en muchas ocasiones logra ser normalizada por quienes son sometidos a ella, es por eso que como quinto y último escenario se logra evidenciar que tanto la participación de los docentes en la construcción de los planes de área como en la adopción del *currículum* presentado han logrado que el docente se ubique en una zona de *comfort* en la cual la delimitación de su acción frente a las decisiones y organización de contenidos se ve normalizada y justificada bajo el uso de las rúbricas, lista de contenidos presentada por los lineamientos, estándares y ahora los DBA y el desarrollo simple de las clases bajo la estrategia de los libros de texto.

Los modos en que el maestro define su rol con relación al *currículum* ha sido un objeto de investigación recurrente en el ámbito educativo, poniendo en relevancia el hecho de que su quehacer se ve afectado por las maneras en que este asume, piensa, aplica, crea o recrea el *currículum*. La anterior presentación y análisis de los resultados permite identificar en esa relación *currículum* docente aspectos constitutivos que posibilitan, desde una perspectiva crítica, develar la relación dicotómica entre autonomía y las exigencias institucionales.

Como se ha establecido, a partir de los planteamientos de Gimeno (1998), el docente no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de una realidad que le ofrece, desde la normativa educativa, unos modos de existencia en tanto profesional de la educación, pero particularmente en tanto actor en el proceso de concreción curricular. Ese contexto de la realidad parte de las directrices de la normativa actual en el campo educativo, motivadas por una concepción economicista y eficientista de la educación amparadas bajo un paradigma neoliberal. Una mirada en retrospectiva advierte que los modos de existencia del maestro frente al *currículum* en Colombia ha estado marcado por tensiones, disputas, convergencias y divergencias que han condicionado su quehacer en el aula y han relegado la profesionalidad a una laboralidad.

El problema que se identifica en esta investigación parte de la instrumentalización a la que se ha visto abocado el maestro, en tanto se le exige, desde la lógica de la violencia estructural, unas formas de actuar frente al *currículum*, una prescripción o una imposición curricular, que va en detrimento de su profesionalidad en tanto sujeto de saber. Así expuesto, la normativa que fue objeto de investigación, es decir, la Ley General de Educación, La ley 715 de 2001 y los Estatutos de Profesionalización Docente, advierten la emergencia de una serie de prácticas, pautas, determinaciones, decisiones que en materia educativa en general, y en materia curricular en particular, se toman desde coordenadas político-administrativas y que de manera determinante inciden en la profesionalidad docente, generando una violencia que, en tanto estructural, es imperceptible y carente de reflexión por quien es violentado.

Así, al investigar sobre esas manifestaciones de violencia estructural se llegó a agrupar cuatro unidades de sentido que exponen unas confrontaciones, no las únicas, al quehacer docente y que posibilitaron, a partir de un análisis crítico, hacer visible lo invisible.

El modelo de globalización neoliberal impuso una reorganización política de las funciones del Estado, en la cual la escuela se redefine inclinando su interés hacia la homogeneización, la medición y la estandarización bajo el amparo de las lógicas de la eficiencia y la calidad. Bajo este panorama nos abocamos a la búsqueda del docente sujeto de saber pedagógico, con postura política y ética. Sin embargo, lo que se halló en esta investigación fue un sujeto abocado a una diversificación de funciones que van desde cuidar descansos hasta cumplir funciones administrativas, permitiendo identificar una reducción en tiempos destinados, por

ejemplo, a planear una clase. Esto lleva entonces a la derrota del docente frente al *curriculum* presentado, ya que en esa disputa sobre la concreción curricular sale victorioso el libro de texto que manifiesta un ejercicio de poder, no solo en la regulación de contenidos o en formas de enseñanza, sino en la propia profesionalidad docente.

Otra de las manifestaciones de esa violencia estructural es la evaluación de los docentes como cumplimiento de parámetros. La globalización económica ha implicado comprender que la educación, paulatinamente, se ha visto abocada a lógicas neoliberales. En este sentido se encontró en la investigación que los docentes experimentan una constante supervisión educativa que evalúa su labor en el aula de clase en función de ese modelo técnico instrumental, que indaga sobre la consecución de unos resultados deseables amparados bajo unos parámetros emanados de escenarios de poder como el FMI o la OCDE.

Finalmente se identifica que, en esa danza frenética entre exigencias de calidad, resultados medibles, pruebas estandarizadas, *curricula* presentadas y prescritas y diversificación de funciones, como materialización de la violencia estructural, se desdibuja por completo la profesionalidad docente. Sin embargo, también se halló, como lo establece Gimeno (1998), reacciones de un docente activo ante este tipo de situaciones, entendiendo que esas “posibilidades autónomas y competencias del profesor interaccionan dialécticamente con las condiciones de la realidad (...)” (p. 198). En este sentido se encontró posturas críticas frente a la supervisión educativa como la constante autoevaluación e investigación sobre la propia práctica materializada, por ejemplo, en diarios pedagógicos. Se encontró docentes que revisan críticamente el libro de texto como un periódico, un libro especializado, el cine, la radio, u otro medio didáctico. Se encontró que hay docentes que reaccionan ante las exigencias burocráticas del paradigma técnico instrumental mediante el trabajo colaborativo entre pares como formas de resistencia. Como se planteó, los modos de existencia del maestro frente al *curriculum* en Colombia han sido marcadas por una serie de tensiones que suponen la dicotómica relación entre autonomía que suponen la profesionalidad docente y exigencias institucionales que se materializan en violencia estructural. Es por esto que la concreción curricular no deja de ser un verdadero campo en disputa.

Conclusiones

Los modos de existencia del docente frente al *currículum* parten de las diversas formas en que este lo asume, lo crea, lo recrea, lo reproduce, lo piensa o lo repiensa. Esos modos de existencia, que en esta investigación la hemos metaforizado como una danza frenética, permiten advertir ese campo en disputa que es el *currículum*. Esos modos de existencia no están planteados en el vacío, pues existe toda una estructura que, por años, ha intentado someter la educación bajo unas lógicas político-económicas que se enmarcan en el paradigma neoliberal. Esos modos de existencia experimentan la encrucijada de materializaciones de una violencia estructural, pero también experimentan formas de resistencia que los docentes, desde su profesionalidad, han construido.

El problema que se identificó en esta investigación parte de la instrumentalización a la que se ha visto abocado el maestro, en tanto se le exige, desde la lógica de la violencia estructural, unas formas de actuar frente al *currículum*, una prescripción o una imposición curricular, que va en detrimento de su profesionalidad en tanto sujeto de saber. En este sentido se planteó una relación estrecha entre estos tres componentes: una violencia estructural que incide sobre la profesionalidad docente, y con ella en la modelación curricular.

Lo primero que se concluye es que esa violencia estructural, que por definición es imperceptible, ha llegado a normalizarse por considerarse natural y propio de esta profesión. En este sentido se considera natural tener muchas funciones, burocratizar la escuela, tener una constante supervisión, tener un *currículum* preestablecido y genérico aplicable a cualquier contexto, tener hacinamiento de estudiantes en las aulas, cumplir con ciertas horas de docencia directa en diferentes áreas del conocimiento, entre otros aspectos. Esto se considera normal en tanto está reglado por una normativa que así lo indica. Sin embargo, desde una lectura crítica se logra advertir que esas y otras exigencias responden a un modelo institucionalizado de sometimiento de la educación en función de unas lógicas mercantiles emanadas desde coordenadas político-económicas, y que según las tipologías de violencia que plantea Galtung, se enmarca en una violencia estructural.

Ahora bien, fue posible advertir también formas de resistencia que se fundan en posturas críticas ante tales planteamientos. Esto permite concluir que siempre va a existir un margen

de acción que hunde sus raíces, únicamente, en una postura política, crítica y ética frente a la propia labor docente. La autonomía profesional, en últimas, será el campo por excelencia en el que será posible desarrollar la profesionalidad. Gimeno (1998) arroja una pregunta interesante: “¿Quién, sino el profesor, puede moldear el *currículum* en función de las necesidades de unos alumnos determinados, resaltando los significados del mismo para ellos, de acuerdo con sus necesidades personales y sociales dentro de un contexto cultural?” (p. 200). La investigación encuentra, pues, dos posturas contradictorias, un docente como funcionario, burócrata, técnico, y aplicador de un *currículum*, y por el otro lado un docente autónomo, que controla su propia práctica, que es sujeto de saber pedagógico con conciencia crítica y ética. Sin embargo, y con la intención de no caer en representaciones binarias, es importante señalar que las manifestaciones de violencia estructural develadas en la investigación no deben suponer una consiguiente falta de profesionalidad docente, así como escenarios de mayor autonomía no deben suponer un alto grado de profesionalidad. Lo que se encuentra, por el contrario, es que esas manifestaciones de violencia estructural pueden incidir de múltiples maneras sobre la profesionalidad docente previamente constituida.

Culminamos la presentación y análisis de los resultados haciendo visible lo invisible, es decir quitando el velo a manifestaciones de violencia estructural que se han adoptado como propias. El *currículum*, como una concurrencia de prácticas, invita a los maestros a participar activamente en su concreción. En últimas, “la concreción del *currículum* en estrategias de enseñanza – como lo afirma Gimeno (1998) – es el campo por antonomasia de la profesionalidad docente” (p. 208) y, por lo tanto, un aplicador, por definición, no debe ser considerado un maestro.

Con lo anterior exponemos la necesidad y posibilidad de seguir indagando a profundidad sobre cómo la profesionalidad se constituye desde la propia formación en facultades y normales, pues el margen de actuación que tenemos los docentes no está condicionado tanto por las exigencias externas que aquí se analizaron, sino, fundamentalmente, por la propia constitución de ser maestro, o desde un discurso más sobrevalorado, desde la vocación. También se plantea la posibilidad de seguir indagando sobre otras manifestaciones de violencia estructural que inciden sobre la profesionalidad, así como formas de resistencia que los docentes construyen para hacerle frente a esta problemática.

Referencias bibliográficas

Alcaldía de Medellín. (11 de enero de 2019). Programa Centro de Práctica del Municipio de Medellín. [Decreto 0025 de 2019].

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, Editorial Paidós.

Araya, V. (2010). *¿Pueden los docentes construir su saber y profesionalidad?* Multiciencias, 10, 221-229.

Ball, S. (2008). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el estado. *Educación y ciudad*, (14), 115-137.

Bolívar Osorio, R. & Cadavid Rojas, A. (2009). *Del estado docente al estado evaluador: las políticas curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros 1994-2006*. (Tesis de maestría), Universidad de Antioquia, Medellín.

Boulding, E., Domenach, J. M., Galtung, J., Halloran, J. D., Joxe, A., Klineberg, O., & Spitz, P. (1981). *La violencia y sus causas*. París, Francia, Editorial UNESCO.

Cisternas, C. F. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209.

Congreso de la República. (21 de diciembre de 2001) Disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud. [Ley 715 de 2001]

Congreso de la República. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]

Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Cuervo Montoya, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y cultura*, (46), 77-97.

Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte, Autentica.

Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.

Garcés Gómez, J. F. y Jaramillo Jaramillo, I. (2008). De la autonomía a la evaluación de calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y las maestras en Colombia (1994-2006). *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 175-187.

Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. En A. Nóvoa (comp.). *Profissão professor*. (Coleção Ciências da Educação). Porto, Portugal: Ed. Porto.

Giraldo Mejía, G. y González, E. (2009). Acerca de la participación de los profesores en el currículum. *Revista Unipluriversidad*, 9, 29-38.

Gómez, J. F. G., & Jaramillo, I. J. (2008). De la autonomía a la evaluación de calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y las maestras en Colombia (1994-2006). *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 175-187.

Henao Vergara, G. N. (2011). *Modos de existencia del (la) maestro (a) en relación al currículo en Colombia, 1970-2002*. (Tesis de maestría), Universidad de Antioquia, Medellín.

Herrería, A. F. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la Educación para la Paz. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (22), 21-38.

Ibarra Russi, O. A. (2010). *Ser de maestro en Colombia: de oficio a profesión: perspectiva histórica, social y pedagógica de las transformaciones de la actividad educadora en nuestro país*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez, L. (2000). Los juegos de la reforma y la constitución de la profesionalidad docente. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (17), 65-72.

Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, 19 (58), 13-52.

Landón Lara, D. B. & Rojas García, L. I. (2003). Profesionalidad, saber pedagógico y nuevas exigencias para la docencia contemporánea: en la encrucijada de la desvalorización. *Revista Novum*, 27, pp. 45-57.

López, N. (1999). Tendencias actuales de desarrollo curricular en Colombia. *Medellín: Editorial Marín Vieco Ltda.*

Lozano Flórez, D. (2008). La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática. *Actualidades pedagógicas*, 1(51), 133-148.

Martínez, A., Olarte, J., Vásquez, G. & Ramírez, G. (2003). Aproximación a la profesionalidad del docente de ciencias: la tensión entre el saber científico y el saber escolar, *Revista TEA: Tecné, Episteme y Didaxis*, extra, pp.121-123.

Maya Zapata, C, T. (2015). La autonomía docente en el marco de la gestión técnico instrumental del sistema educativo en las instituciones educativas del municipio de Zaragoza Antioquia.

Mejía, A. (2002). La calidad de la educación en tiempos de globalización. Una mirada crítica desde la educación popular. *Federación Internacional de Fe y Alegría*, [en línea], disponible en: http://www.feyalegr ia. org/images/offi ce/MRMCalidadNicaragua_1454. doc, consulta, 23.

Ministerio de Educación. (19 de junio de 2002). Estatuto de profesionalización docente [Decreto 1278 de 2002]

Moriyón, F. G. (2003). La condición docente y la calidad de la educación. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32).

Moya Pardo, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística hispánica*, (11), 133-152.

Niño, L. y Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencia en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Revista Itinerario Educativo*, Vol. (28), 37-64.

Oliveira De Azevedo, H. H. (2013). La construcción de la profesionalidad docente. *Educación*, 22(42), 97-115.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144.

Paime, E. F. L. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 19, 91-110.

Palacio, L. V. y Ramírez, M. L. (1998). Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo. *Revista educación y pedagogía*, 10(21), 217-235.

Palacios, J. A. D. (2015). Re-significación y re-conceptualización de la categoría calidad educativa: una nueva mirada, una nueva perspectiva. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 173-194.

Peters, M. A., & Besley, T. (2015). Pedagogies of the Walking Dead. *Pedagogía y saberes*, (43), 49-68.

Rodríguez Gómez, J. M. (2009). Competencias Educativas vinculadas a la profesión docente, *Revista Educación y Pedagogía*, 53, 113 – 123.

Saavedra Rey, L. (2008). La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la resignificación pedagógica. *Pedagogía y saberes*, (29), 65-72.

Sepúlveda Fernández, R. (2004). Sofismas de la calidad educativa. *Ciencias Humanas*, 10(33).

Tres Palacios, O., Carmen, A., Rada, M. E., Hernández, M., Guerrero, T., & Lenderos, M. (2008). Curriculum y docente: encuentro de significados. *Rev. Cubana Educ Med Super*, 22(2).

Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). CIS.

8 Anexos

8.1 Anexo 1: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO
<p>EL CURRÍCULUM MODELADO EN TIEMPOS DEL EFICIENTISMO: INJERENCIA DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL SOBRE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE</p>
<p>Paola Andrea Correa Estrada (pandrea.correa@udea.edu.co) y Luis David Galindo Cardona (david.galindo@udea.edu.co) son estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. El siguiente instrumento fue creado como una de las herramientas de recolección de información del proyecto de investigación de trabajo de grado que tiene por título <i>“el currículum modelado en tiempos del eficientísimo: injerencia de la violencia estructural sobre la profesionalidad docente”</i>, el cual se plantea como objetivo central develar las maneras en que la violencia estructural incide en la profesionalidad docente y, con ella, en la modelación curricular. Su participación en esta investigación es voluntaria y totalmente anónima. Los nombres propios de personas e instituciones no serán revelados en el trabajo. Asimismo, es menester mencionar que las respuestas serán utilizadas con fines académicos e investigativos.</p>

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Consentimiento informado**

Medellín, DD / MM de 2019

Yo _____, identificado con Cédula de ciudadanía No. _____ autorizo sean utilizadas las grabaciones de la entrevista recolectada durante la fase de recolección de información en el que participé exclusivamente para fines académicos, respetando mi privacidad e identidad; del proyecto de investigación titulado: *El currículum modelado en tiempos del eficientismo: injerencia de la violencia estructural sobre la profesionalidad docente*, que llevan a cabo los estudiantes Paola Andrea Correa Estrada y Luis David Galindo Cardona de la Universidad de Antioquia.

Firma _____

8.2 Anexo 2: Instrumento guía de entrevista

GUIA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		
EL CURRÍCULUM MODELADO EN TIEMPOS DEL EFICIENTISMO: INJERENCIA DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL SOBRE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE		
Investigadores	Paola Andrea Correa Estrada y Luis David Galindo Cardona	
Tiempo estimado	15 minutos	
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN		
¿Cómo la profesionalidad docente se encuentra atravesada por la violencia estructural y cómo esta afecta el modelamiento curricular?		
OBJETIVO GENERAL		
Develar las maneras en que la violencia estructural incide en la profesionalidad docente y con ella, en la modelación curricular.		
Preguntas introductorias	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Por qué eligió ser docente? ❖ ¿Cuánto tiempo lleva de ejercicio docente? ❖ ¿Cuáles son sus títulos profesionales? ❖ ¿En qué nivel del escalafón docente se encuentra? ❖ ¿Qué es lo más complicado y lo más gratificante de esta profesión? 	
Objetivos específicos	Cuestiones de investigación	Preguntas de entrevista
Identificar cómo la violencia estructural se manifiesta en la profesionalidad docente	¿Cómo se manifiesta la violencia estructural, emanada desde la legislatura educativa y adoptada por los proyectos educativos institucionales, en la profesional docente (el comportamiento, los conocimientos, las destrezas y las actitudes)?	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su área de saber específico? ¿Qué otras asignaturas le han correspondido acompañar en la institución educativa donde labora? 2. ¿Cómo planea sus clases y que tipo de fuente de información suele utilizar para ello (libros de texto, fuentes primarias, libros especializados, internet, entre otros) 3. ¿La institución educativa determina algún tipo de material que debe ser vinculado en sus clases? y si es así, ¿qué tan pertinente los considera? 4. ¿Hizo parte de la construcción del plan de área de la institución y de la selección de los contenidos que allí se encuentran? ¿Considera que los contenidos que recoge el plan de área son pertinentes para la formación de sus alumnos? ¿Considera que se deja por fuera de ese plan de área contenidos, temas relevantes

		<p>para la formación de su estudiantado? ¿Ha propuesto cambios para lograr que sean tenidos en cuenta?</p> <p>5. ¿Además de acompañar la(s) asignatura(s) que orienta, que otras funciones tiene usted dentro de la institución educativa?</p>
<p>Describir las maneras en que la eficiencia laboral, en tanto, materialización de la violencia estructural incide en la modelación curricular</p>	<p>¿Cómo se desarrolla la participación de los docentes en la construcción e implementación del curriculum en el marco de la gestión técnica instrumental de la educación emanada de discursos y políticas estatales sustentadas bajo criterios homogeneizantes de eficientismo, resultado y calidad?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo construyen el Proyecto Educativo en la institución? ¿hizo usted parte de esta construcción? 2. ¿Cómo se diseña el currículo en las áreas de saber de la institución? ¿A qué parámetros debe responder este? ¿Es el contexto, las necesidades e intereses de los estudiantes aspectos relevantes a la hora de construir los planes de área y la planeación? 3. ¿Qué tanta libertad y autonomía tiene usted en su quehacer? 4. ¿Cómo organizan la cantidad de contenidos que deben abordarse en los periodos académicos? ¿cree usted que todos esos contenidos son relevantes para la formación de sus estudiantes? 5. ¿Considera que los lineamientos y estándares de competencias (o los DBA) son una buena apuesta educativa? 6. ¿Es evaluar un elemento imprescindible del sistema educativo? ¿Quién evalúa el desempeño del profesorado? En la evaluación de su desempeño como profesor, ¿qué es lo que se le evalúa? ¿qué criterios se tienen en cuenta? ¿Considera importante evaluar el desempeño del docente? ¿Qué criterios tendría en cuenta para ello? ¿Que considera usted que determina el buen desempeño del docente? ¿Realiza periódicamente procesos de autoevaluación? ¿qué tiene en cuenta para ello? 7. ¿Qué es para usted la calidad educativa?

8.3 Anexo 3: Instrumento cuestionario

(Cuestionario enviado en formato formulario *Google forms*)

Presentación

Somos estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia, esta encuesta fue creada como uno de los instrumentos de recolección de información de nuestro proyecto de investigación de trabajo titulado “*el currículum modelado en tiempos del eficientísimo: injerencia de la violencia estructural sobre la profesionalidad docente*”, el cual se plantea como objetivo central develar las maneras en que la violencia estructural incide en la profesionalidad docente y, con ella, en la modelación curricular.

Solo se puede responder la encuesta una vez, no obstante, puede editar la respuesta hasta el cierre de la encuesta el # de # del 2019

Si desea realizar alguna pregunta sobre la encuesta, envíanos un correo electrónico a: david.galindo@udea.edu.co; pandrea.correa@udea.edu.co

Agradecemos su tiempo propuesto a la respuesta de esta encuesta y le recordamos que es un trabajo meramente académico y sus respuestas nos permitirán seguir reflexionando sobre la violencia estructural que aqueja la profesionalidad docente en la actualidad.

Preguntas:

- ❖ Género: Mas / Fem
- ❖ Títulos profesionales: Normalista/Licenciado/posgrado/doctorado
- ❖ Área de saber específico:
- ❖ Otra profesión: ¿Cuál?
- ❖ Nivel del escalafón docente en que se encuentra:
- ❖ Años en ejercicio docente:
- ❖ A cuál decreto pertenece:

1. ¿Actualmente cuáles asignaturas o áreas le corresponden acompañar en la Institución educativa? ____
2. ¿Además de acompañar la(s) asignatura(s) que orienta, que otras funciones tiene usted dentro de la institución educativa? ____

3. ¿Considera que el tiempo laboral es suficiente para realizar las actividades que se le asignan dentro de la institución educativa, logrando cumplir de manera satisfactoria con todo lo que se le asigna? ____
4. ¿A qué fuentes de información recurre para planear sus clases? ____
5. ¿La institución educativa adopta algún material didáctico como guías o libros de texto para las áreas? SI/NO
6. ¿Cuál es su postura frente a este tipo de materiales didácticos en relación a su contenido, organización, pertinencia, coherencia? ____
7. ¿Hizo parte de la construcción de los planes de área? SI/NO
8. ¿De qué manera los maestros deben aportar a la construcción de los planes de área? ____
9. ¿Considera que los lineamientos y estándares de competencias (o los DBA) son una buena apuesta educativa? ¿Por qué? ____
10. ¿quién, cómo y bajo qué parámetros evalúa su desempeño como profesor? ____
11. ¿Realiza periódicamente procesos de autoevaluación? si la respuesta es positiva, ¿qué tiene en cuenta para ello? ____

8.4 Anexo 4: Instrumento ficha de análisis documental

FICHA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS		N °	
EL CURRÍCULUM MODELADO EN TIEMPOS DEL EFICIENTISMO: INJERENCIA DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL SOBRE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE			
Investigadores	Paola Andrea Correa Estrada y Luis David Galindo Cardona		
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN			
¿Cómo la profesionalidad docente se encuentra atravesada por la violencia estructural y cómo esta afecta el modelamiento curricular?			
OBJETIVO GENERAL			
Develar las maneras en que la violencia estructural incide en la profesionalidad docente y con ella, en la modelación curricular.			
Referencia bibliográfica:			
Intertextualidad (Con-texto): ¿En qué contexto surge esta ley?			
Relación con las categorías de la investigación			
Violencia estructural: <i>la subordinación de la escuela y el maestro</i>	<i>Espejos y manchas:</i> la profesionalidad docente y sus contradicciones	<i>Convergencia y contingencia:</i> la praxis curricular	La calidad en la educación, <i>una dicotomía entre cumplimiento y producción industrial de conocimiento</i>
Otras categorías de análisis (o conceptos claves):			
Observaciones e interpretación:			
Fecha de elaboración:			

8.5 Anexo 5: Codificación de la información

CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS INSTRUMENTOS	CÓDIGOS
Identificar cómo la violencia estructural se manifiesta en la profesionalidad docente.	¿Cómo se manifiesta la violencia estructural, emanada desde la legislatura educativa y adoptada por los proyectos educativos institucionales, en la profesional docente (el comportamiento, los conocimientos, las destrezas y las actitudes)?	1. Otras funciones	1.1. Cargos administrativos
			1.2. Gestión de proyectos
			1.3. Atención a padres
			1.4. Actos cívicos
			1.5. Media técnica
			1.6. Carga excesiva
			1.7. Eficientismo
		2. Tiempo laboral	2.1. Trabajo en casa
			2.2. Diligenciamiento digital
			2.3. Planeación
		3. Postura frente al curriculum presentado	3.1. Postura pasiva
			3.2. Postura crítica / Autonomía para su uso
		4. Evaluación docente	4.1. Supervisión
			4.2. Resultados de estudiantes
		5. Relación con directivos docentes	5.1. Maltrato laboral
5.2. Carga laboral excesiva			
Describir las maneras en que la eficiencia laboral, en tanto, materialización de la violencia estructural incide en la modelación curricular	¿Cómo se desarrolla la participación de los docentes en la construcción e implementación del curriculum en el marco de la gestión técnica instrumental de la educación emanada de discursos y políticas estatales sustentadas bajo criterios homogeneizantes de eficientismo, resultado y calidad?	6. Construcción de los planes de área	6.1. Postura crítica
			6.2. Postura pasiva
			6.3. Deber administrativo
		7. Fuentes de información para planear	7.1. Curriculum prescrito
			7.2. Curriculum presentado
			7.3. Material didáctico
		8. Consideraciones sobre la normativa curricular	8.1. Descontextualizada
			8.2. Necesaria
		9. Consideraciones sobre el concepto de calidad	9.1. Política de calidad
			9.2. Parametro de evaluación
			9.3. Postura pasiva
			9.4. Postura crítica
		10. Autoevaluación docente	10.1. Diario de campo
			10.2. Planeación