

LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y LA NOCIÓN MAESTRO

INVESTIGADOR (1996 - 2005)

UN ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE

**RAÚL ORTIZ BETANCUR[♦]
Y
JUAN PABLO SUÁREZ VALLEJO[♣]**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAGÍSTER

EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE MAESTROS

DIRECTOR DE TESIS

JESÚS ALBERTO ECHEVERRI SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2009

[♦] Ingeniero Industrial, profesor de cátedra de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación en ética y Cultura y Antropología Pedagógica. Estudiante de Maestría en Educación, línea: Formación de Maestros.

[♣] Licenciado en Geografía e Historia de la Universidad de Antioquia, profesor de cátedra, estudiante de Maestría, cuarto semestre de la misma universidad y asesor de las Esuelas Normales de Antioquia, miembro del grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

	INTRODUCCIÓN: COMENTARIOS PARA LEER ESTE TRABAJO...	3
	CAPÍTULO I	
1.	La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996 - 2005): un espacio para la reflexión y el debate	7
1.1	Descripción y formulación del problema.....	7
1.2	Aproximación a nivel internacional en torno a la noción maestro Investigador	15
1.3	Aproximación a nivel latinoamericano y colombiano en torno a la noción maestro investigador.....	25
1.4	Objetivos	35
1.4.1	Objetivo general.....	35
1.4.2	Objetivos específicos	36
1.5	Aproximación metodológica	37
	Capítulo II	
2.	La noción maestro investigador y la calidad: una mirada global-local	42
	Capítulo III	
3.	El maestro como sujeto de saber pedagógico ¿Maestro investigador?	72
3.1	La investigación pedagógica y educativa.....	78
3.2	Autonomía y heteronomía educativa.....	85
3.3	Servicio educativo y derecho público a la educación.....	91
	Capítulo IV	
4.	El maestro investigador más, allá del mandato	119
	A modo de conclusión	143
	Bibliografía.....	150

INTRODUCCIÓN: COMENTARIOS PARA LEER ESTE TRABAJO.

La noción maestro investigador supone un análisis de los fenómenos dispersos que han conducido a su emergencia en múltiples discursos que han dado cuenta de la formación del maestro orientada a la profesionalización a partir de la década de los años noventa del siglo XX.

Al proponer la noción maestro investigador, se advierte que ésta es una categoría emergente. Aunque guarda relación con la categoría histórica “maestro”, asociada y restringida al espacio escolar y a la praxis que allí se realiza, este trabajo no se ocupa de esta dependencia. Lo que aquí se muestra es la emergencia de la categoría maestro investigador en el orden discursivo, no es una etnografía del maestro, es más bien una aproximación histórica a los discursos producidos en las últimas dos décadas de la historia de la pedagogía y la educación en Colombia.

En otras palabras, no se piensa la categoría “maestro” como siempre se ha hecho, en su relación cotidiana de dependencia de la escuela y el aula, se estudia desde los discursos que definen la categoría maestro investigador más allá de estos dos espacios, sin descartarlos, en cuanto es denominado profesional productor de saber, condición constitutiva de su oficio como profesional, y parte de la función profesional.

De otro lado, se advierte también que para el presente trabajo fue relevante revisar la documentación producida por la revista Educación y Cultura, Revista Colombiana de Educación, y revista Pedagogía y Saberes, revistas electrónicas como la Iberoamericana de Educación, documentación legislativa en materia educativa (leyes y decretos), encuentros de mandatarios, cumbres internacionales referidas a la educación, entre otras. Como también los encuentros de maestros investigadores, casi siempre relacionados con el IDEP, la RED CEE y por tanto publicados, bien por la Secretaria de Educación de Bogotá, el IDEP, o a través de la revista Nodos y Nudos, esta última de difusión nacional. La importancia de las publicaciones del IDEP (Magazín Aula Urbana y Educación y ciudad, y encuentros de investigación e innovación educativa) y de la revista Nodos y Nudos está dada por la capacidad de concentrar el trabajo de los maestros y de recoger las producciones realizadas en las diversas regiones del país, gracias al trabajo de la Expedición Pedagógica que lidera la Universidad Pedagógica Nacional. De igual forma estas publicaciones permitieron ver, además de las reflexiones de los intelectuales, la producción investigativa de los maestros. Sin embargo se reconoce la existencia de otras experiencias que se publican de forma esporádica o coyuntural por parte de las Escuelas Normales y por las secretarías de educación de algunos departamentos y/o Municipios.

En razón a que el objetivo de este trabajo es la problematización de la noción maestro investigador, las publicaciones realizadas por los maestros son

importantes, pero no se trata de hacer un análisis estadístico de cuántos maestros están produciendo y publicando investigaciones, como tampoco el nivel de cientificidad de las mismas, lo que se persigue es traer algunas de ellas para evidenciar las contradicciones que se presentan entre el querer investigar, las políticas que promueven la investigación, los discursos de los intelectuales e investigadores y las limitaciones de recursos y condiciones para su realización.

El trabajo se desarrolla en cuatro capítulos. En el primero se hace una descripción del asunto que se va a estudiar, su ubicación espacio temporal, los objetivos y la aproximación metodológica.

El segundo capítulo, **La noción maestro investigador y la calidad: una mirada global-local**. Pretende dar cuenta de las relaciones discursivas que se entretienen a nivel global y local para orientar la educación y advertir el lugar que ocupan el maestro y la pedagogía en este entramado, donde cabe la sospecha del maestro investigador como una alternativa para la pedagogía y el maestro.

El capítulo tres, **El maestro como sujeto de saber pedagógico ¿un maestro investigador?**, aborda los discursos sobre la investigación educativa, investigación pedagógica, la profesionalización docente y el maestro investigador, provenientes de los intelectuales, el Movimiento Pedagógico de la década de los ochenta, así como la normatividad vigente a partir de los noventa

y las estrategias que se establecieron para garantizarla: acreditación de Universidades y Escuelas Normales Superiores, (CNA), apoyados con programas como el IDEP, la Expedición Pedagógica en el marco del plan decenal 1996, y las redes de maestros¹.

El cuarto capítulo, **El maestro investigador, más allá del mandato** pretende mostrar, a modo de síntesis histórica, el entramado discursivo de la noción maestro investigador en el caso colombiano.

Por último, se encuentra un comentario final que pretende, más que concluir, dejar abierta la discusión.

¹ La Expedición Pedagógica que impulsa algunas y origina otras redes de maestros, que antes de las reformas eran tácticas de resistencia (1984), y luego de las reformas, entre ellas el plan decenal, cooptaron estas iniciativas. se presentan como estrategias por parte del Estado para garantizar que los maestros mejoren la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. “La Expedición Pedagógica Nacional buscará reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza creativa a sus alumnos. Documentará, clasificará y pondrá al servicio de todos los docentes el desarrollo pedagógico alcanzado en los establecimientos escolares. Será factor de investigación y de experimentación pedagógica.” (Homepage) (Plan decenal 1996-2005).

CAPÍTULO I

La formación de maestros y la noción maestro investigador

(1996 - 2005): un espacio para la reflexión y el debate.

1.1 Descripción y formulación del problema

La importancia de la investigación sobre la *noción maestro investigador* radica en la problematización que se realice de los discursos y estrategias que atraviesan la *formación de maestros* al interior de la *pedagogía*, entendida ésta como formación discursiva². Y, para efectos de este proyecto, la noción maestro investigador será rastreada en las **Conceptualizaciones pedagógicas** producidas por el **Movimiento Pedagógico**³, la **expedición pedagógica, investigadores de la pedagogía y la educación**, y en las **Políticas y Reformas Educativas**⁴; en tanto éstas definen estrategias que

2 La formación discursiva es configurada como sistema, entendida desde la Arqueología del Saber según Michel Foucault (2001: 181). Es decir, una formación discursiva produce sus propios objetos y sujetos, los cuales son divergentes y se encuentran dispersos en el discurso de los investigadores e intelectuales de la pedagogía, de las ciencias sociales y humanas, las ciencias naturales y en las políticas y reformas educativas.

3 El Movimiento Pedagógico en Colombia se da a principios de los años 80. Se caracterizó por la movilización de los maestros hacia la reivindicación como sujeto de saber pedagógico, circunstancia que lo ubica en una lucha por el reconocimiento intelectual del maestro, lucha que implicó un volcamiento de algunos intelectuales y grupos de investigadores del país. Según Marcos Raúl Mejía Citado por Alfonso Tamayo Valencia. (2006:102) (Homepage) “(1) el Movimiento Pedagógico surgió de la confluencia de cuatro procesos históricos así: 1) La reforma curricular que se pretendía imponer por parte del Ministerio de Educación Nacional.-2) El auge de los Movimientos Sociales que intentaban construir Proyectos Alternativos.-3) La emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga y 4) Con la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer”.

4 Siguiendo a Díaz & Inclán (2001:21) entiéndase reformas educativas como: “actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las

inciden en el ejercicio magisterial y en las instituciones formadoras de maestros.

La noción⁵ de maestro⁶ y/o docente investigador, se ha fortalecido en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales Superiores a través de los discursos producidos por los grupos de investigación y las políticas y reformas educativas que buscan darle su soporte. Sin embargo, se requiere analizar las apropiaciones realizadas a través de los diferentes discursos que circulan en las Conceptualizaciones pedagógicas.

Se pretende analizar en el período correspondiente a 1996 – 2005, en Colombia, los planteamientos acerca de la noción maestro investigador desde las problematizaciones de los discursos y estrategias que se cruzan al interior de las Conceptualizaciones pedagógicas y las políticas y reformas educativas.

Para efectos de este trabajo, las Conceptualizaciones pedagógicas conforman

políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país”.

De otra parte, Abel Rodríguez (2000:87) precisa: “La reforma es un hecho coyuntural que involucra fuerzas políticas y sociales, al gobierno, a los maestros y a otras entidades del Estado, como los órganos legislativos. La reforma, por ser un hecho político que puede tener incidencias sociales inmediatas requiere de unas condiciones para su concreción y desarrollo. En una sociedad fragmentada y polarizada y con un gobierno débil, la decisión e implementación de las reformas educativas es supremamente conflictiva.

5 Concepto de noción: Es una idea que ayuda a agrupar las dispersiones, y, por lo tanto, cumple un papel importante para la reconceptualización del saber pedagógico en relación con el maestro investigador.

6 Es preciso diferenciar el concepto de maestro frente al de docente, comprendiendo así al docente como el profesional de la educación que fue formado por la Facultad de Educación bajo el perfil de las ciencias de la educación y con una especificidad claramente definida. El maestro se asume como sujeto de saber que ha sido formado por la Escuela Normal que orienta su actividad hacia la enseñanza de los grados primarios de la educación básica. Para tal definición se han contrastado las reflexiones que frente al particular han realizado la Investigadora Olga L. Zuluaga, (1999: 149) y Ríos, (2004: 81)

el espacio donde circulan y se ponen en juego las reflexiones teóricas en torno a la pedagogía, la didáctica y la educación. Reflexiones que definen los conceptos de: maestro, formación, investigación, instrucción, enseñanza, entre otros; enfrentados en la interioridad de las Conceptualizaciones pedagógicas, en cuanto éstas son lugares de lucha entre grupos de investigación, tendencias, y escuelas de pensamiento, donde las posturas teóricas buscan su hegemonía. Dicha hegemonía guarda relación con las políticas y reformas educativas. Las Conceptualizaciones pedagógicas y las políticas y reformas educativas están atravesadas por múltiples dispersiones donde se encuentra inmersa la noción maestro investigador, la cual suscita contradicciones entre los grupos de investigación en relación con las disciplinas macro a las que se adscriben (psicología, sociología, antropología, entre otras) en pugna por la hegemonía en las conceptualizaciones pedagógicas provocando la invisibilización de la pedagogía y el maestro, al arrebatarles el aula, el método, las tecnologías de organización (textos, problemas disciplinarios, relación pedagógica maestro-alumno), que son desplazados hacia las disciplinas macro.



En este contexto se presentan las siguientes paradojas⁷:

Por un lado, las finalidades que en el periodo ha trazado el Estado en sus políticas y reformas educativas, introduciendo cambios en las prácticas discursivas, que exigen del maestro la doble funcionalidad: enseñante e investigador, circunstancia que ha puesto al maestro en confrontación entre las reivindicaciones profesionales planteadas por el Movimiento Pedagógico (MP)⁸ en Colombia y el entramado de relaciones de fuerzas que lo sujetan en el quehacer cotidiano de su práctica magisterial. En relación con esta situación es pertinente la pregunta por las relaciones de poder que ponen al maestro en dicha situación de contraste. En otras palabras, esto se refiere a la función investigadora otorgada al maestro por las Conceptualizaciones pedagógicas y, de otra parte, las políticas y reformas educativas que le exigen sin darle autonomía intelectual. Por último, se da la paradoja entre el reconocimiento del

⁷ Se entenderá paradoja como la confrontación entre dos estados de cosa, dos lógicas que se presentan en el discurso, lo cual exige afinar la mirada para ver las ausencias en el mismo. No es un opuesto dialectico. la paradoja puede ser asumida negativa o positivamente.

⁸ Es pertinente recordar las palabras de Julio Cesar Carrión maestro de primaria en Cajamarca Tolima, cuando dice: “De los diversos aspectos que constituyen esta crisis, uno de los de mayor incidencia es el de la deficiente formación profesional de los docentes. [...]. La formación pedagógica es insuficiente, cuando no inexistente, en las Escuelas Normales y en las Facultades de Educación, en donde se ha sustituido la pedagogía por el sicologismo, o por la especulación y la pedantería de unos eruditos de escritorio. El Magisterio no se había preocupado por desarrollar la investigación educativa conforme lo reclaman las particulares condiciones de nuestra sociedad y esta labor venia siendo asumida por quienes no están preparado para ello. [...].

Para el cumplimiento de tales objetivos es necesario generar una permanente investigación pedagógica independiente y autónoma que permita no solo la renovación de los contenidos y de la programación educativa, sino también una autentica capacitación y renovación de los docentes. Se precisa desarrollar e impulsar el naciente Movimiento Pedagógico, que dirige y orienta la FECODE, como fundamente prioritario de este rescate; debemos vincularnos voluntariamente con espíritu creador y participativo, sin merma alguna de las luchas sindicales pero impidiendo que se dé una suplantación burocrática por los pretendidos “activistas” que solo los mueve el miope anhelo de penetración y el animo sectario sin un proyecto claro y definido”. (Carrión, 1985: 64-65)

maestro como sujeto productor de saber en las Conceptualizaciones pedagógicas y los intelectuales e investigadores de la educación y la pedagogía, en cuanto consideran que el trabajo del primero en materia investigativa es incipiente o definitivamente imposible, relegando su esfuerzo investigativo tan sólo a un ejercicio que posibilita la configuración de la cultura investigativa en las aulas de clase, pero no aporta a la redefinición de las Conceptualizaciones pedagógicas en cuanto éstas no han cambiado el lugar que ocupa la pedagogía del maestro en la división social de los saberes en donde se verifica una permanente lucha de maestros e investigadores en el saber pedagógico.

De estas dos paradojas se generan las siguientes preguntas orientadoras y problematizadoras de la presente investigación, las cuales se tratará de desarrollar en el transcurso de este trabajo.

¿Qué hace que, para el caso de los maestros se limite su trabajo de investigación a una práctica de enseñanza para el maestro, y de aprendizaje para los estudiantes, y a los grupos de investigación (expertos universitarios) les corresponda la investigación científica, productora de conocimientos válidos para configurar los discursos? De lo anterior se deduce que la investigación formativa⁹ produce conocimientos sólo para el agente que la realiza, pero no

9 Restrepo Gómez, Bernardo. Coordinador del CNA. Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. “De acuerdo con este planteamiento, los investigadores formativos acuden a prácticas de revisión de investigación, de consulta de expertos, de construcción de modelos conceptuales, de ensayo de prototipos en

redefine ni nutre las Conceptualizaciones pedagógicas, en tanto se limita a la experiencia individual del maestro. De otro lado, las investigaciones como prácticas formativas de los maestros se circunscriben al aula, ¿acaso la práctica pedagógica¹⁰ está sometida únicamente a ésta y qué hace que se quiera confinar a ella?, en otras palabras, ¿qué luchas enmarcan estas concepciones de la práctica pedagógica? Desde las dos últimas décadas del siglo pasado se insiste en la necesidad de la profesionalización docente en relación con un maestro investigador y reflexivo de su propia práctica pedagógica en el aula. ¿Hay razones para limitar el acceso del maestro a la investigación propiamente dicha?

De lo anterior se plantea como hipótesis de trabajo, que las Conceptualizaciones pedagógicas contemplan como una de las condiciones de positividad¹¹, la activación de la tensión¹² entre maestros e investigadores,

laboratorios o en situaciones reales, de sondeo de necesidades y disposiciones de comunidades o audiencias con respecto a determinados programas, y todo esto utilizando técnicas eclécticas para levantar datos, incluyendo diarios de campo, entrevistas, observación, etc... Es decir, que la investigación formativa busca formar en la investigación a través de actividades propias de la investigación, pero no necesariamente entrelazadas en proyectos que pretendan lograr resultados científicos” Restrepo, (2001: 10-11)

10 “La práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza, sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible una discursividad erudita y a la vez excluida que registra no sólo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía,” (Zuluaga 2005: 24)

11 Véase Zuluaga (1999: 34): “La positividad define para un discurso un espacio limitado de comunicación puesto que su sistema fija el campo de acción de la práctica discursiva. Por esto, analizar positivamente es establecer de acuerdo con qué reglas una práctica discursiva puede dar lugar a grupos de objetos, conjuntos de enunciados, juegos de conceptos, serie de elecciones teóricas.”

12 Se entiende por tensión, siguiendo a Saldarriaga (2003:138), la pareja de opuestos, no dialéctica, sino complementarios o recíprocos, unidos por un eje semántico que define su contenido. Esta categoría servirá para desarrollar las matrices que se presentan en el capítulo tres de este trabajo.

problematizando la profesionalización docente y la noción maestro investigador en relación con el aula, la escuela y la sociedad.

La delimitación temporal de esta investigación (1996-2005) obedece a que en este período ocurrieron en Colombia varios sucesos relacionados con la formación de maestros y con la noción maestro investigador en particular. Así, en 1996 se da El Plan Decenal¹³ de Educación Colombiano (1996- 2005), en el que se solicitó diseñar programas de investigación e innovación donde se vinculara de forma efectiva a los educadores, las facultades de educación y las Escuelas Normales Superiores (ENS). También se expidió el decreto 3012/1997, el cual legitima la reestructuración de las ENS, en el que se establece el diseño de planes que lleven al desarrollo de la capacidad investigativa de los educandos.¹⁴ En Antioquia se desarrolló el proyecto ACIFORMA¹⁵ (1996 - 2000), para direccionar la reestructuración de las ENS, establecida por la Ley General de Educación (Ley 115/94). Así mismo se destacó en el 2000 el Documento Marco¹⁶ para La Acreditación de Calidad y

13 Ver Plan Decenal de Educación (1996-2005) capítulo III, que se refiere a los objetivos y metas del plan, en el que se dice “j.) Diseñar y ejecutar un programa de investigación e innovación educativo y pedagógica, en el que se dé una efectiva participación los de educadores, las normales superiores, y las facultades de educación.”

14 Véase Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997, Capítulo I, numerales b, y párrafo del numeral f: “b). Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos [...] f) Párrafo. Párrafo. Como parte de su proceso curricular, las escuelas normales superiores deberán diseñar y ejecutar propuestas de investigación pedagógica y planes de asistencia técnico-pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia.”

15 Apropiación pedagógica del Campo intelectual de la educación en Colombia para la formación de docentes, proyecto dirigido por el Investigador Alberto Echeverri, miembro del grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Financiado por: Colciencias, la Universidad de Antioquia y la Secretaria de Educación y Cultura de Antioquia entre 1996-2000.

16 Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. (2000:16) Documento Marco Documento Preparado Por: Elba Martínez de Dueri, Oscar Armando Ibarra Russi, Miryam

Desarrollo de las ENS, en el que se planteó la investigación como el referente que atraviesa la formación de maestros. Igualmente en este período se desarrollan proyectos alusivos al maestro investigador, entre ellos el trabajo del investigador Bernardo Restrepo relacionado con la formación de maestros investigadores, realizado en Antioquia entre 1998 y 2002 con docentes de los niveles de educación preescolar, básica, media y superior, y financiado por COLCIENCIAS y ADECOPRIA en el 2000 (Restrepo 2003)¹⁷, cuya metodología se centra en la Investigación Acción Educativa. De otro lado también se da un impulso importante a la consolidación de redes de maestros investigadores con el apoyo de algunas universidades y Secretarías de Educación, especialmente en Bogotá con el Instituto para la Investigación Educativa y Pedagógica (IDEP)¹⁸ con propuestas que han permitido desarrollar dispositivos locales gracias a la expedición pedagógica desde la Universidad Pedagógica Nacional, la Red CEE de la Universidad Nacional.

Lucía Ochoa Piedadita, Martha Lorena Salinas Salazar y otros. Santafé de Bogotá. Ensalce Editores LTD. “El carácter teórico-práctico propio de la pedagogía vincula indiscutiblemente la investigación como eje transversal de la formación de maestros. En consecuencia, el contacto investigativo del maestro en formación con la realidad y con la teoría se convierte en una actividad ineludible de los programas de formación”

¹⁷ De otro lado, la propuesta de investigación acción educativa relacionada con la noción de Investigación Formativa, hace parte de los planteamientos desarrollados por el Centro Nacional de Acreditación CNA, con quien Bernardo Restrepo estuvo vinculado desde sus inicios 1994 – 2001.

¹⁸ El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) es una organización gubernamental de la ciudad de Bogotá (Colombia), creada por el Acuerdo 26 de 1994 del Concejo de Bogotá D.C., como establecimiento público del orden distrital, con autonomía administrativa y patrimonio propio, adscrito a la Secretaría de Educación, cuya finalidad es dirigir, coordinar y ejecutar programas de investigación, tanto básica como aplicada, con énfasis en los ámbitos socioeducativo y pedagógico para construir Ciudad.

1.2 Aproximación a nivel internacional en torno a la noción maestro investigador.

A nivel internacional los discursos teóricos relacionados con la noción maestro investigador provienen en gran parte de la cultura anglosajona. Se pretende a continuación hacer referencia a algunos antecedentes de esta noción relacionada con la producción de conocimiento pedagógico y didáctico. En esta medida Katherine McFarland y John Stansell (McFarland & Stansell, 2002) hacen un recorrido histórico al concepto de “maestro investigador”, en el cual encuentran como antecedente el trabajo realizado por Francis W. Parker educador estadounidense, quien desde 1875 promovió la investigación realizada por maestros y en 1882, como director de la Escuela Normal del Condado Cook, en Chicago, llevó a que los maestros de esta institución realizaran investigaciones en el salón de clase y las publicaran.

Con ello nace la denominada “educación progresista”, fundamentada filosóficamente por John Dewey, quien en 1896 funda junto con su esposa la escuela laboratorio de la universidad de Chicago, en la cual puso en práctica sus teorías, y en 1919 ayuda a establecer la Asociación para la Educación Progresista, y en 1924 funda el *Progressive Journal*, en el cuál se publicaron los trabajos realizados por los maestros inscritos a esta asociación. McFarland y Stansell comentan que Dewey, Lucy Sprague Mitchell, y otros maestros del movimiento progresista ofrecieron incentivos y dieron oportunidades a los maestros investigadores en los Estados Unidos.

De otro lado, Randi y Corno (Randi & Corn, 2000), sugiere reconocer como pioneros en la concepción del profesor como innovador, a Joyce y Weil (Joyce & Weil, 1973), quienes plantearon la necesidad de ofrecerle al maestro una amplia gama de estrategias de enseñanza, convirtiendo así a la enseñanza en tema de reflexión. En este ejercicio encontraron que las estrategias deben ser abiertas y que sólo el profesor con su capacidad de reflexión puede elegir la que mejor se acomode a su necesidad particular. En esta dirección del análisis de la practicas de enseñanza y aprendizaje Perkins (1994), Stenhouse (1985), Schön (1983), y otros más recientes como Bennet y Rolheiser-Bennet (1992), plantean la enseñanza como arte creativo y centran su atención en la instrucción como un proceso dinámico, innovador, sensible a los contextos de la enseñanza.

En esta misma vía, la enseñanza es considerada como investigación en la medida en que posibilita pensar la práctica del maestro y desde allí generar conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje

El creciente interés en la enseñanza como investigación promete legitimar el papel del profesor como investigador, además de revelar lo que los profesores aprenden a partir de la práctica. Las descripciones de la investigación por parte del profesor han destacado el papel de éste como generador de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. (Randi & Corno, 2000: 215)

En este sentido, otros investigadores, como Cochran-Smith y Lytle (2003) consideran que la investigación del profesor es una poderosa herramienta para el cambio, en tanto evidencia las formas como los profesores y los estudiantes construyen en común el currículo.

De otro lado, en la academia Norteamericana la noción maestro investigador está fuertemente vinculada con el establecimiento y mejoramiento de los estándares educativos (Freeman, Marx, & Cimellaro, 2004). La preocupación aquí se centra en altos estándares de aprendizaje de los estudiantes. Para ello han diseñado varios programas para capacitar a los docentes de ciencias en la formulación de proyectos y su aplicación en las aulas de clase, con el propósito de potenciar procesos de investigaciones científicas con sus estudiantes. Este tipo de formación de docentes es muy particular, ya que se selecciona a los docentes interesados quienes quedan bajo la dirección de investigadores universitarios externos al centro educativo, los cuales utilizan grupos focales para desarrollar las capacitaciones. La preocupación por elevar los estándares de aprendizaje¹⁹, hace parte también de las más recientes políticas y reformas educativas a nivel mundial.

En esta pauta, el maestro es un ejecutor de los proyectos diseñados por los investigadores “expertos”, que buscan las mejoras de la escuela y de las

19 “The standards-based education reform movement sweeping through many countries is called for high standards of learning, deeper thinking, centralized curriculum, aligned assessments, and consequential accountability (...) with literacy, numeracy and science being primary targets. Teachers have been placed at center of these change initiatives and are seen as key implementers”. (Freeman, & Cimellaro, 2004: 111)

prácticas de enseñanza. Esta situación permite señalar la forma como algunas prácticas de investigación educativa y pedagógica utilizan al maestro para desarrollar sus proyectos, confiriéndole el carácter de investigador, cargándolo de mayores responsabilidades que a su vez implican exceder el tiempo de dedicación escolar. En este sentido advierte Andy Hargreaves:

“[...] ver si, a largo plazo, las escuelas innovadoras y con buenos resultados agotan a sus maestros hasta que no queda nada de sus vidas privadas y de sus personalidades, o si, por el contrario, enriquecen e infunden energía a estas vidas mediante el logro de una satisfacción y de una plenitud personales. (Hargreaves,1993: 52)

Con esta advertencia Hargreaves, plantea la pregunta por la tensión entre la investigación y la enseñanza como una práctica que se está desarrollando en el ámbito de las escuelas, la cual debe ser analizada para comprender la realidad que se vive en la aplicación de las políticas y reformas educativas que pretenden hacer del maestro un productor de investigaciones, dentro de los mismos tiempos y espacios que tiene un maestro sin esta exigencia.

En la literatura educativa anglosajona también se han desarrollado prácticas de investigación en la escuela a partir de la organización de colectivos de maestros. Entre ellas Hargreaves (1994), plantea la noción de *Culturas Colaborativas*, pero advierte que en muchos casos son *colectividades*

*artificiales*²⁰, en tanto se instauran en una institución educativa con el fin de establecer, desde la administración, los lugares y tiempos para que los maestros se reúnan a trabajar en torno a las prácticas de enseñanza y al currículo. Al respecto dice Hargreaves:

[...] En términos micropolíticos y, más en general, sociopolíticos, la colegialidad artificial no es un simple ejemplo de insensibilidad personal de ciertos administradores, sino que es constitutiva de los sistemas sociopolíticos y administrativos que no respetan en absoluto su compromiso retórico con la potenciación del profesorado. Son sistemas preparados para delegar en los docentes la responsabilidad colectiva y compartida de la implementación, mientras asumen la responsabilidad, cada vez más centralizada, del desarrollo e imposición de objetivos a través del *curriculum* y de las órdenes relativas a la evaluación. Son sistemas de reglamentación y control estatales en donde los aspectos de concepción y planificación se mantienen en gran parte al margen de la ejecución técnica. En muchos aspectos y en muchos casos, la retórica humanista de la colegialidad y de la potenciación enmascaran esa división fundamental. (Hargreaves, 1994:233)

Bajo este premisa, por ejemplo, se podría mirar el funcionamiento de las prácticas investigativas al interior de los núcleos interdisciplinarios²¹ en las

20 Hargreaves, (1994: 221). Colaboración y colegialidad artificial, ¿Copa reconfortante o cáliz envenenado?. En: Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

21 “El núcleo interdisciplinar posibilita la construcción de relaciones con el entorno institucional, con los otros núcleos interdisciplinarios, y entre los docentes y los alumnos-maestros; relaciones que se concretan en proyectos de trabajo colectivo donde se articulan las necesidades individuales y grupales [...]. Propicia además, el fortalecimiento académico de los docentes en su formación, tanto investigación y de la elaboración del plan de estudios...” (Palacio, Rodríguez, Garcés y Vélez 2000: 34 científica como pedagógico-didáctica, a través del desarrollo de proyectos de). Y además los

Escuelas Normales Superiores, ya que, al parecer, esta propuesta es una alternativa que permite garantizar una dinámica investigativa tendiente a generar cambios en la estructura curricular y de poder de dichas instituciones educativas y formativas, pero también genera un ambiente de confrontación entre los maestros y el Estado, por los rígidos controles que se ejercen sobre éstos al procurar imponer ciertos cambios en la actividad docente, sin modificar las estructuras internas de estas instituciones educativas.

En contraste, en el trabajo de Richard Sagor (2003), se encuentra que la propuesta de la investigación cooperativa para la acción permite que los docentes en su escuela elijan las problemáticas y objetivos que despiertan su interés profesional, y no como respuesta a personas ajenas a la cotidianidad del maestro. Además, describe los principios y enfoques básicos de la investigación cooperativa para la acción. Respecto a la investigación para la acción, comenta:

La enorme mayoría de los comentarios y experimentos en la investigación docente para la acción se concentró en ayudar a los educadores a mejorar su condición de profesionales reflexivos (Schön, 1983). La teoría en que se apoya este enfoque es que cuando los docentes optan por desarrollar los hábitos de pensamiento y las disciplinas de la investigación resultantes de la reiterada experiencia con el proceso de la investigación para la acción, no sólo son más eficaces en la práctica

núcleos interdisciplinarios son una expresión de la sociedad civil y de las comunidades científicas al interior de la institución formadora, en tanto se convierten en dispositivos de producción de conocimiento y de nuevas formas de convivencia entre profesores y profesores y estudiantes. (en conversaciones con Alberto Echeverri 17 de diciembre de 2008)

sino también educadores más integrales. **Pero esa dedicación a la práctica reflexiva²² no conduce automáticamente al cambio escolar.** (Sagor, 2003:240)

Aquí Sagor llama la atención sobre la intención inicial de la investigación acción, a la que, aunque acerca al maestro a la reflexión no se le puede exigir que por ese avance en su condición profesional propicie el cambio escolar, lo cual, según este autor se puede alcanzar a través de la organización de la investigación cooperativa: “[...] ahora lo entendemos, la institucionalización de la investigación cooperativa para la acción en una escuela puede hacer que la cultura se vuelva transformadora, y esa cultura es la que alimentará constantemente un cambio educativo significativo” (Sagor 2003: 261)

En cuanto al trabajo colaborativo, se han encontrado propuestas en el contexto español, representadas en los trabajos de Imbernon (1998), y Núñez Prieto (1998). Estos autores, en el marco de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, proponen que la escuela sea pensada bajo otra estructura, que responda al trabajo colaborativo, donde los centros educativos se conviertan en ejes de producción de conocimiento en el campo educativo. Complementando esta posición, Francisco Imbernon nos presenta la reflexión en torno a la formación en los

22 La práctica reflexiva puede ser inscrita en el análisis de la noción de práctica pedagógica planteada por Zuluaga (1999: 147). Es decir, la noción de práctica pedagógica, que es una categoría metodológica, que cuando es apropiada por el Movimiento Pedagógico se transforma en una práctica reflexiva que le permite al maestro comprender cuál es la naturaleza de su hacer de su pensar y su sentir.

centros educativos²³. Reconoce que esta tendencia provino del Reino Unido a mediados de la década de los 70`, convirtiéndose en una alternativa de formación permanente. Persigue consolidar los centros educativos como espacios de reflexión académica y cultural de los profesores en relación con la realidad cultural de las escuelas y sus contextos.

En definitiva, proponer el trabajo colaborativo o equipo docente como práctica de formación de maestros exige pensar la reestructuración de la educación en general y de las instituciones educativas en particular, en razón a que hay múltiples factores tanto en la estructura interna de la institución como en las políticas estatales que limitan el proceso de formación permanente del maestro. Entre estos factores, las limitaciones de tiempo y las condiciones laborales a las que es sometido el maestro son los de mayor incidencia. Al respecto Núñez Prieto (1998:) comenta:

La formación continua también necesita condiciones objetivas como tiempo disponible de los participantes, ojalá “tiempo remunerado”, problema que lleva a

23 “La formación centrada en la escuela no es sólo una estrategia de formación como conjunto de técnicas y procedimientos, sino que tiene una carga ideológica, de valores, de actitudes, de creencias. No es, por tanto, un simple traslado físico, ni tan siquiera un nuevo agrupamiento de profesores para formarlos, sino un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, la institución, los protagonistas y los propósitos de formación”. (Imbernon 2001:16)

En el caso colombiano, la propuesta de un trabajo colaborativo se remonta al desarrollado por los “Talleres de ayudas didácticas” para los maestros de escuelas rurales, que posteriormente se denominaron Microcentros Rurales (1988), y la Expedición Pedagógica de Caldas y la experiencia de Ubaté (1984), sin embargo estas no necesariamente ponían como condición la formación centrada en los centros educativos. La propuesta de formación en los centros educativos se manifiesta en los proyectos liderados a partir de la década de los noventa con los trabajos de investigación pedagógica, las redes de maestros apoyadas por la Universidad Pedagógica (1992) y la Universidad Nacional (1992), el proyecto del IDEP (1996), y el proyecto ACIFORMA (1996)

la cuestión de las condiciones laborales y de remuneración de los docentes, algo que tampoco se resuelve en la escala de cada escuela y que requiere decisiones, normas y recursos originados en los niveles superiores del sistema. (Núñez Prieto,1998: 123)

La propuesta de formación permanente o continua, al igual que la apuesta por un maestro investigador, se vienen posicionando a partir de una serie de reformas educativas que se han implementado desde los ochenta, y que en los noventa se hicieron explícitas en la formulación de las leyes generales de educación. Para este caso es importante tener en cuenta trabajos como los de Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) quienes reflexionan acerca de las reformas educativas y sus incidencias en los docentes coincidiendo con Hargreaves y otros, cuando afirman que:

La reforma no cambia los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar. La reforma modifica libros, establece nuevos sistemas de regulación del trabajo académico (evaluación de docentes y de estudiantes), incorpora una nueva cosmovisión de la educación, pero no está concebida para modificar la «institución escuela», sus mecánicas de funcionamiento, sus estructuras organizacionales (Díaz & Inclán 2001:39)

Retomando los planteamientos anteriores encontramos que ellos advierten las falencias de las reformas que, aunque persiguen fines muy nobles como la búsqueda de una formación permanente de los maestros, donde la investigación y reflexión sobre su quehacer es un elemento importante que

debe conducir a la transformación de los procesos educativos, no proporcionan las condiciones desde las estructuras organizacionales para que esto se logre.

En otras palabras, la responsabilidad de un cambio en las prácticas educativas no depende únicamente del maestro en cuanto a una formación continua que lo conduzca a reafirmarse como maestro investigador, profesional reflexivo (Schön, 1983) o intelectual transformativo que en términos de Giroux:

[...] Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.

Un componente central de la categoría de intelectual transformativo, es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. [...]. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. En este sentido, el conocimiento y el poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello. Giroux (1990: 177 -178)

Es importante aclarar que las tres nociones que aquí se nombran, no se apropian como sinónimas, sino complementarias; así, la **noción maestro investigador** construida en el desarrollo de este trabajo posibilita al maestro ser productor de conocimiento pedagógico²⁴, en cuanto profesional y se nutre

²⁴ El conocimiento pedagógico abarca tanto lo conceptual como lo narrativo.

de la noción de *profesional reflexivo*, y la de *intelectual transformativo*. Ahora, el *profesional reflexivo* posibilita configurar al maestro investigador en tanto lo conduce a preguntarse, y a encontrarse en medio de las incertidumbres de su quehacer para reflexionar la práctica pedagógica, como principio profesional. Principio compartido por la noción de *intelectual transformativo* que lleva al maestro a asumirse como hombre público que ejerce la crítica de las condiciones políticas y sociales.

Nociones que, al tener en común el principio de profesionalización, han puesto al maestro en tensión entre el deseo de reivindicación profesional y el entramado de relaciones de fuerzas que lo sujetan en el quehacer cotidiano de su práctica magisterial o docente. De aquí que sea pertinente la pregunta por las relaciones de poder que ponen al maestro en dicha tensión.

1.3 Aproximación a nivel latinoamericano y colombiano en torno al maestro investigador.

En este marco es adecuado hacer referencia a una serie de encuentros que se desarrollaron a nivel latinoamericano en torno al campo educativo. Entre ellos está el Encuentro de los Jefes de Estado en Punta del Este Uruguay (1967), quienes plantean la necesidad de solicitar asistencia técnica en investigación y experimentación, e innovación en el campo educativo para cualificar el personal especializado. En concordancia con esta solicitud, el Departamento

de Asuntos Educativos y el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, en 1969, proponen una serie de directrices que pretenden señalar las líneas de investigación que se deben iniciar en el campo educativo latinoamericano. En Colombia, para 1966, ya se había realizado un evento que ponía en evidencia las carencias en materia de investigación educativa en el país, y mostraba los tímidos intentos de iniciación investigativa en las facultades de educación, lo cual permite establecer una relación importante entre lo regional y lo nacional.

Como resultado de estas propuestas se plantea en Colombia la creación del Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE, 1968-1976), el cual intentó definir los ámbitos de investigación, según Restrepo:

La definición de áreas de investigación se circunscribió a cinco ámbitos: el alumno, el profesor, el currículo (objetivos, contenidos, métodos y técnicas, textos y ayudas escolares), la organización escolar (incluyendo los componentes económicos y de dirección), el medio social circundante y la familia (conocimiento de su estructura, sus funciones, sus valores y normas y su participación).

(Restrepo, 2002:27)

En esta dirección se plantearon los trabajos de investigación que tuvieron como metodología una fuerte carga descriptiva con algunos matices cuasiexperimentales. En concordancia con esta descripción se puede retomar el análisis realizado por Toro y Lombana (1978), citado por Restrepo:

Los autores clasificaron seis temáticas, a saber: procesos de **enseñanza-aprendizaje** (con auge creciente a partir de 1968); **alumnos** (más como sujetos de aprendizaje); **docentes**, estudiados escasamente; **administración y control**, que aportó el mayor número de estudios; **educación y sociedad**, intensamente tratado, con excepción de la relación educación-política, y estudios de **contexto de la educación**. Restrepo, 2002:28)

En este estudio se evidencia las tendencias investigativas a nivel latinoamericano y nacional, donde son escasas las investigaciones referentes al docente y no aparece la formación de docentes como temática de investigación.

Continuando con esta revisión se encuentra que en las décadas de los setenta y los ochenta los proyectos de investigación en el campo educativo a nivel nacional presentan un florecimiento que ha permitido ampliar la discusión en este campo. Al respecto, Zuluaga y Echeverri (2003: 75) sugieren que estas investigaciones se pueden “[...] agrupar en dos modalidades: primero, las que tienen incidencia en la estructura interna de la pedagogía. Segundo, las que trabajan sus condiciones de realización en la sociedad”. En esta agrupación, los autores distinguen las investigaciones que pretenden, en primer lugar, explicar la naturaleza epistémica de la pedagogía. En segundo lugar se ubican las investigaciones de corte sociológico, etnográfico y de investigación acción.

Como se puede observar, en esta revisión de las investigaciones desarrolladas en Colombia y Latinoamérica aún priman las realizadas por expertos en

educación. Todavía no se presenta claramente una preocupación por plantear la necesidad de formar maestros investigadores de su propio quehacer. Sólo después de los encuentros de Isla Negra, en Chile (1980), a nivel nacional se apunta hacia la formación de maestros investigadores a partir de las reflexiones realizadas en el Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación CIUP, 1986, que se concretan en el Plan Estratégico del Programa de Estudios Científicos de la Educación COLCIENCIAS 1995-1996, y se hacen explícitas en el Plan Decenal de Educación 1996-2005, especialmente en el capítulo III que se refiere a los objetivos y metas del plan, cuando dice:

[...] diseñar y ejecutar un programa de investigación e innovación educativa y pedagógica en el que tengan una efectiva participación los educadores, las normales superiores y las facultades de educación" (MEN, 1996).

Con este objetivo en Colombia se presenta explícitamente la apuesta por un maestro investigador de su quehacer. El maestro deja de ser un receptor pasivo de investigaciones para convertirse en un participante activo en el campo pedagógico y educativo. La aparición de los maestros en el escenario de la investigación es corroborada en: Estudios Sociales en Educación Estado del Arte 1990-1999, trabajo realizado por Elsa Castañeda, allí encuentra que:

La cultura escolar, en definitiva, ha sido la preocupación investigativa fundamental durante esta década tanto por parte de los estudios financiados por Colciencias como por otras instituciones. Esto ha generado: la legitimación de lo cualitativo como uno de los métodos investigativos para aproximarse a su comprensión, la

incursión de nuevos actores: los maestros como investigadores de su propia realidad, las fundaciones y las Ong's como gestoras de investigación, [...]. No obstante su importancia, por el alcance micro de los estudios y la polarización en lo cualitativo, las comprensiones que se logran son en ocasiones muy puntuales. [...]. (homepage) (Castañeda: sin fecha, 20)

En relación con los anteriores sucesos, en esta misma década, se propone la reestructuración de las normales como Escuelas Normales Superiores, y de las facultades de educación. En cuanto a las primeras, para Antioquia se plantea el proyecto ACIFORMA²⁵, liderado por el Investigador Alberto Echeverri, quien propuso el Equipo Docente como noción metodológica de formación de maestros y / o docentes investigadores al interior de las ENS. Esta propuesta pretendió articular la reflexión pedagógica a la reconfiguración de la práctica pedagógica y didáctica de las ENS, a través de los núcleos interdisciplinarios, donde el diálogo pedagogía y ciencia posibilita transformar los planes de estudio y las prácticas de enseñanza. En concordancia con lo anterior se emite el decreto 3012 de 1997 con el cual se reglamenta la reestructuración de las Escuelas Normales, haciendo énfasis en la formación de nuevos educadores con un marcado perfil investigativo.

En lo que corresponde a la reestructuración de las facultades de educación, se reglamenta a través del decreto 272 de 1998, y se regula a partir del Consejo

25 Apropiación pedagógica del Campo Conceptual de la Pedagogía en Colombia para la formación de docentes, proyecto dirigido por el Investigador Alberto Echeverri, miembro del grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Financiado por Colciencias, la Universidad de Antioquia y la Secretaria de Educación y Cultura de Antioquia entre 1996-2000.

Nacional de Acreditación, desde el cual se plantea la investigación formativa como estrategia para configurar la cultura investigativa en dichas instituciones, dirigida a las prácticas de enseñanza y a los trabajos de grado en los programas académicos de pregrado. De otro lado se plantea que la formación en investigación propiamente dicha se ofrece en los programas de Maestrías y Investigadorados, programas que deben afianzar la producción investigativa de estas instituciones de formación superior.

Las anteriores políticas y reformas educativas dejan ver la apuesta por la formación de maestros con perfil investigativo. Sin embargo, en las investigaciones que han analizado la puesta en marcha de dichas políticas y reformas, se presentan posiciones encontradas en cuanto a este enfoque.

En esta perspectiva, Rodríguez y Castañeda manifiestan que tanto maestros como intelectuales e investigadores resaltan la importancia del papel del maestro como investigador en tanto esta actividad está dentro de su trabajo pedagógico, pero no es considerado un investigador profesional, a pesar de afirmarse, con las políticas y reformas, que el maestro debe ser formado para generar teoría. Los autores comentan:

[...] los estudios acerca de las implicaciones de la actividad investigativa para el docente no van más allá de considerar su importancia para la profesionalización, sin hacer referencia a las relaciones de la práctica investigativa con los sujetos que la llevan a cabo. Dos de los estudios referidos hacen mención a la ‘falta de

tiempo' que manifiestan los docentes para realizar labores de investigación. Esta característica, generalizada entre los docentes que asumen las responsabilidades de innovar o investigar, se relaciona con el estatus que se le asigna a esas dos actividades en la práctica: parecen ser actividades marginales que no son reconocidas como parte del ejercicio profesional y, por tanto, de la dedicación laboral. (Rodríguez & Castañeda 2001:125)

Se evidencia la tensión entre el maestro enseñante y el maestro investigador, en lo que respecta al reconocimiento del saber que produce como investigador en su práctica magisterial. Esta confrontación se relaciona con el estatus de naturaleza inferior asignado a la innovación y a la investigación realizada por el maestro, puesto que, según lo encontrado por Rodríguez y Castañeda (2001), los expertos son quienes realizan las investigaciones, y los maestros las innovaciones en los contextos escolares, relegando a éste al lugar de simple consumidor y contextualizador de las investigaciones producidas por los investigadores de profesión. Señalan también que las investigaciones relacionadas con los trabajos de investigación e innovación efectuados por los maestros no se preocupan por reflexionar acerca de los sujetos que las realizan; su intención se centra en los procesos y en los resultados evidenciando un sesgo hacia la eficiencia y desconociendo las dinámicas cotidianas del maestro.

Rodríguez y Castañeda reconocen que el maestro, como intelectual, es productor de saber pedagógico y, por consiguiente, generador de teorías

pedagógicas, en oposición a las tendencias que lo reducen a mera función instrumental y reproductora que lo excluye de la producción de nuevo conocimiento. Al respecto comentan los autores:

[...] Es distinto reconocer que las condiciones actuales no son favorables porque la formación inicial y permanente no brinda las oportunidades para la preparación en un ejercicio intelectual riguroso, porque las instituciones escolares no están pensadas para la investigación, porque las sociedades no han incluido a los maestros, o los han incluido precariamente en la modernidad, que afirmar que la producción de conocimiento no constituye parte sustancial de la profesión o que los docentes sean incapaces 'por definición' para producirlo. La exclusión, hecha por algunos intelectuales o gestores de políticas, sólo desvela una lucha de poder, y afecta poderosamente las posibilidades de cambios profundos en la educación. (Rodríguez & Castañeda, 2001: 140)

Esta reflexión reafirma la importancia de la revisión crítica de la noción maestro investigador en el discurso de formación de maestros, y las relaciones que éste establece con los intelectuales e investigadores y con las políticas y reformas educativas.

De otro lado se encuentran quienes consideran que el maestro y el investigador de oficio ocupan posiciones distantes entre sí, y responsabilizan de la confusión entre el rol del maestro de oficio y el investigador al movimiento que ha apostado por la autonomía de la pedagogía en el campo de la educación en el caso colombiano. Al respecto, Adrián Serna Dimas, observa:

La complicidad entre el intelectual y el maestro de oficio, que inserta al primero en las pertinencias del segundo y a éste en las lógicas del primero, se ampara en el propio carácter difuso de la pedagogía que permite poner en comunicación las razones sistemáticas de unos y las visiones del mundo de otros, presentándolas como hemisferios de una misma realidad. No obstante, donde ese carácter difuso permite la comunicación –que en verdad sólo es posible por la denegación de las condiciones objetivas al interior del campo-, también oculta que unas y otras posiciones asumen la pedagogía desde necesidades distintas y distintivas – producto de esas mismas condiciones denegadas. (Serna, 2004: 123)

En este sentido, Serna manifiesta que la institucionalización de las prácticas escolares como objeto de indagación es una estrategia para llevar a la intelectualización del oficio de maestro, la cual es validada por el discernimiento pedagógico, ya que al recuperar las más heterogéneas y disímiles prácticas escolares como objeto de sistematización del maestro se les confiere una legitimidad como objetos de conocimiento. “Así, la preocupación intelectual se torna preocupación del maestro de oficio y viceversa, generando una comunidad de intereses compartidos” (Serna 2004: 123). Que solo opera en apariencia. Es necesario aclarar que la naturaleza intelectual no deviene del exterior sino de las condiciones del oficio empezando por su formación, la cual lo inscribe en un entramado discursivo que le exige preguntarse por las condiciones de la experiencia, preguntas que hacen que devenga como productor de saber pedagógico,

funcionario, hombre político, intelectual transformativo, profesional reflexivo o maestro investigador etc²⁶.

Lo expuesto por Serna pone en evidencia la permanente lucha que se da al interior de las Conceptualizaciones pedagógicas y muestra cómo se ha puesto al maestro en medio de la misma. No obstante, al centrar la discusión en el caso de la reivindicación de la pedagogía en Colombia, no considera la influencia de otros factores como el Movimiento Pedagógico liderado por FECODE, y las políticas y reformas educativas que permiten justificar al maestro como un intelectual que reflexiona sobre las prácticas escolares como objeto de conocimiento. Es bueno acotar a las afirmaciones del Profesor Serna, que la reivindicación del maestro como intelectual no es un invento ni el acercamiento de los intelectuales al maestro es una farsa, sino, el resultado de una coyuntura histórica (Movimiento Pedagógico) que activo la tensión entre maestros e intelectuales. En ningún momento la resolvió para siempre.

26 En conversaciones con Alberto Echeverri el 27 – 29 de junio de 2008 en el marco de la revisión de este trabajo.

A manera de síntesis se presenta el siguiente cuadro:

Concepción de maestro investigador	Dispositivo de formación	Lugar	Función
A nivel mundial	Movimiento intelectual anglosajón de la década de los 80 bajo la metodología de la investigación acción educativa.	Es esencial para el maestro.	Investigar las condiciones para mejorar la práctica pedagógica, más allá del aula y producir conocimiento pedagógico.
En lo regional (América Latina y el Caribe)	Reformas educativas, encaminadas a la formación permanente desde finales de los 70 hasta los 90.	Es una competencia profesional.	Investigar las condiciones que permiten llevar a cabo las reformas educativas planteadas.
Local (Colombia)	Las instituciones formadoras de maestros: Escuelas Normales y facultades de educación a partir de las reformas del 90`	Es una cooptación por parte del Estado de una reivindicación que hizo el Movimiento pedagógico que se presenta luego como un mandato.	Investigar lo que acontece en el aula en relación con la evaluación del aprendizaje (pruebas estandarizadas).

Resulta indispensable, para el análisis de la noción maestro investigador, abordar la especificidad de las producciones intelectuales de los agentes que hacen parte de las Conceptualizaciones pedagógicas, y que han participado de la discusión y formulación de políticas y reformas educativas en el país, concernientes a los discurso de formación de maestros.

1.4 Objetivos:

1.4.1 Objetivo general

Problematizar, para el período 1996 – 2005, en los discursos a propósito de la educación y en las estrategias de las políticas y reformas educativas, lo

referente a la noción maestro investigador y su despliegue en la práctica pedagógica.

1.4.2 Objetivos específicos:

- Analizar las políticas y reformas educativas sobre la formación de maestros en la perspectiva de la noción maestro investigador, y los efectos de las estrategias gubernamentales en las posibilidades del maestro como sujeto del saber pedagógico.
- Ubicar en los discursos acerca de la formación de maestros, la noción maestro investigador y las posturas teóricas sobre el particular de los grupos de investigadores e intelectuales de la educación, la pedagogía, y la didáctica.
- Caracterizar, en el discurso acerca del maestro investigador, las contradicciones conceptuales, las posturas teóricas, las posiciones hegemónicas y las relaciones de fuerza que afloran en las Conceptualizaciones pedagógicas

1.5 Aproximación metodológica.

En el marco de la noción de práctica pedagógica²⁷ propuesta por Zuluaga (1997), se pretende indagar por la noción maestro investigador, entendida ésta como una práctica social. Se comprenderá entonces que las prácticas sociales, siguiendo a Foucault, no se refieren a los actos, a los deseos, ni a los placeres mismos, se refieren más a las dinámicas (no naturaleza) que las legitiman y normalizan, como también se relacionan con la ética y con los discursos que las legalizan. Son objetos históricos, cuya existencia responde a múltiples discursos; por tanto para estudiar una práctica social se requiere la revisión de múltiples documentos que registren el acontecer histórico de dicha práctica. En tal sentido lo entiende Zuluaga:

Tratándose de un objeto histórico-múltiple, el discurso de las prácticas en las cuales ha tenido su existencia, es también múltiple, de ahí la pluralidad de documentos que registran el acontecer histórico de esa práctica. Una práctica de un saber se encuentra dispersa en los registros que la han normatizado, en los que la han enunciado bajo modalidades justificatorias o explicativas, en los que le han dado existencia operativa, en los que la han controlado, en los que la han textualizado. (Zuluaga, 1999:18)

27 "Practica pedagógica. Noción metodológica que designa: 1) Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2) Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneas de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía. 3) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. 5) Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (Zuluaga 1999: 147)

Por tanto todas las prácticas sociales se interrelacionan con prácticas de saber sin que una se reduzca a la otra, conservando cada una su especificidad. De esta manera lo entiende Foucault en *La verdad y las formas jurídicas*, al plantear:

Me propongo mostrar a ustedes cómo es que las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento. El mismo sujeto de conocimiento posee una historia, la relación del sujeto con el objeto; o, más claramente, la verdad misma tiene una historia. (Foucault, 1973: 1-2)

Así también lo comprende Zuluaga, siguiendo a Foucault

Este enfoque para analizar las prácticas de saber acoge los documentos, no tanto como fuente, sino como registro de prácticas, el documento no es una fuente para hacerla hablar desde otra discursividad, es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber, cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes; de ahí que se asuma el documento, visto desde su discurso, como un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho (Zuluaga, 1999:18)

En el planteamiento de Zuluaga se observa una analítica metodológica para estudiar las prácticas sociales, las cuales se reconocen en la discursividad, no en los actos o hechos; aquí los documentos no son hechos, son acontecimientos entendidos como huellas, proliferaciones de un comienzo que se produce por condiciones particulares que se relacionan y entrecruzan con múltiples discursos, sujetos, instituciones y prácticas.

De este modo la noción maestro investigador es analizada en el recorrido histórico por los estudios y experiencias publicadas en el periodo comprendido entre 1996 y 2005, sin restringirse sólo a éste por cuanto la revisión obliga a desplazarse incluso a mediados del siglo XX, que, para el caso de la noción de maestro investigador, se encontró como antecedente legal el decreto 1955 de 1963, en tanto se enuncia allí la investigación como condición para la formación de los maestros. Esta noción tiene múltiples comienzos, el movimiento pedagógico, las expediciones pedagógicas y la década del los noventa, en el decreto 1955 de 1963, aparece como un hecho aislado, en el periodo que nos ocupa se encuentran las condiciones favorables para su realización.

De otra parte, para poder comprender las lógicas relacionales que presenta el entramado discursivo del maestro investigador como práctica social y de saber, se acude al esquema de *matrices* propuesto por Saldarriaga²⁸, estableciendo las siguientes relaciones tensionales, de un lado, en el eje **Investigación**, ubicando la pareja *Investigación formativa-Investigación educativa*, y en el eje **Formación de maestros**, se da la pareja *Profesionalización docente - Maestro investigador*. Este último se relaciona con dos ejes más, para generar así tres matrices o unidades de análisis. Los ejes restantes son: eje de los **Fines**

28 “[...] que consiste en extraer ciertas parejas de oposiciones que estructuran el sentido de un discurso, y graficarlas en forma de “estructuras cruzadas”. En dos palabras, esos grafos son “cruces” que resultan de dibujar cada una de las disyunciones como un eje de dos polos, y que al ser cruzadas unas con otras, permiten visualizar las tendencias o resultantes estructurantes: esto es lo que llamo “matrices”. (Saldarriaga, 2003: 138)

educativos, donde se encuentra la pareja *Autonomía-Heteronomía*; y en el eje denominado **Educación**, la pareja *Servicio-Derecho a la educación*.

Estas matrices permiten mostrar las relaciones de oposición y/o la tensión en los discursos analizados, todos ellos con la pareja Profesionalización docente-Maestro investigador, encontrando allí que las dos categorías señaladas hacen parte del discurso sobre la formación de maestros. Se entenderá como lo plantea Saldarriaga al señalar que:

[...], considero necesario analizar esta relación como una relación compleja, de naturaleza no causal sino tensional. Para ello, propongo distinguir en todo “modelo pedagógico” dos elementos: por una parte el saber (los principios fundadores, los conceptos operativos o especificadores, las arquitecturas que unen a los primeros con los segundos, y las finalidades formativas a lograr), y de otra, las *tecnologías* (las técnicas y mecanismos de aplicación y los procedimientos de organización, para efectuar en lo cotidiano de la escuela tales conceptos y fines educativos y sociales). He aquí mi hipótesis: esta relación entre el *saber pedagógico* y las *tecnologías de organización* no es una relación de teoría a práctica, sino una relación tensional de contenido a forma, la cual proviene del hecho de que cada uno de estos componentes responde, desde el nacimiento mismo de la escuela moderna a dos funciones divergentes e incluso antagónicas, y que además, se formaron históricamente a partir de realidades diferentes. (Saldarriaga, 2003:133).

La pareja citada, Profesionalización - Maestro Investigador, presenta una situación similar a la que explica Saldarriaga, ya que de igual forma profesionalización docente – maestro investigador, comportan la misma

naturaleza que el “modelo pedagógico” descrito por el autor, por tanto, se considera que en cada uno de ellos se da la tensión de contenido a forma.

Capítulo II

2. La noción maestro investigador y la calidad: una mirada global-local.

“Lo cierto es que crecientemente se presentan como verdades universales, científicamente fundamentadas en estudios y evaluaciones, y que es sobre estas grandes afirmaciones donde están diseñándose las grandes políticas y estrategias educativas actualmente en marcha en los países en desarrollo. Políticas y estrategias que portan un determinado proyecto de sociedad, de educación, de alumno y de maestro, y que es preciso desentrañar y discutir. Políticas y estrategias que hablan de protagonismo, profesionalización, autonomías docentes, pero que continúan de hecho profundizando el perfil subordinado y subvalorado del oficio docente, condenando a los maestros a la enajenación y a la mediocridad, a ser ciudadanos de segunda, implementadores de currículos y textos escolares, facilitadores de aprendizajes en cuya definición y orientación no participan ni tienen control.” (Rosa Maria Torres 1994, Prefacio, *Cartas a quien pretende enseñar* Paulo Freire.)

Este capítulo pretende dar cuenta de las relaciones discursivas que se entretajan a nivel global y local para direccionar la educación y ver el lugar que ocupan el maestro y la pedagogía dentro de este entramado. Cabe la sospecha de que el maestro investigador se pueda constituir como una alternativa para la investigación pedagógica.

En esta construcción se revisan documentos primarios y secundarios para poder comprender la problemática discursiva, donde se muestra la tendencia actual de la educación. Tendencia que centra la mirada en la **calidad**, entendida como eficiencia y eficacia, anteponiendo como resultado de la intervención educativa el **aprendizaje** medido a través de las pruebas estandarizadas, de carácter local (ICFES, Pruebas Saber, ECAES) e internacional (Pruebas PISA, TIMSS, entre otras). El viraje hacia el aprendizaje desde la teoría cognitiva y su expresión “pedagógica”, el constructivismo (Barragán 2007:5) desdibuja la enseñanza y al maestro, en tanto que prevalecen los resultados como indicadores de calidad. Así las cosas, se plantea el siguiente interrogante: **¿Las reformas educativas de finales del siglo XX y principios del XXI facilitaron el surgimiento de nuevas concepciones pedagógicas?**

En el contexto de estas reformas la **enseñanza es** considerada instrumento para alcanzar los fines trazados por el Estado y las políticas internacionales. En éstas el maestro es un agente pasivo que ejecuta las políticas educativas diseñadas por los expertos desde las agencias gubernamentales, quienes consideran necesario capacitar al maestro para que pueda asumir estas directrices en relación a la mejora del sistema educativo, circunstancia que **afianza la profesionalización docente**²⁹.

29 A propósito Popkewitz (2000:116-117) precisa: “[...] Los discursos acerca de las normas nacionales y el profesionalismo surgen de coaliciones de grupos dentro de las agencias del Estado, grupos profesionales, fundaciones y sindicatos de maestros. Los discursos nacionales acerca de las normas están unidos a discusiones acerca de gerencia in-situ, "toma de decisiones compartida", reforma en la educación de los maestros acerca de un "maestro reflexivo" y una pedagogía constructivista. [...]”

La profesionalización docente³⁰, en el seno de las políticas educativas, se entiende como el tránsito hacia la obtención de un título, pasa por cursos de capacitación e información científica y tecnológica, hasta programas de postgrado donde se aspira acceder a la investigación educativa y pedagógica. Para el logro de la profesionalización se organizan estrategias que convocan a los maestros a reflexionar sobre prácticas pedagógicas orientadas al hacer en el aula en la perspectiva de afianzar los procesos de aprendizaje. Esta estrategia se viene relacionando con lo que se ha denominado **maestro investigador** o **investigación docente**, soportada en el enfoque de investigación acción bajo la modalidad de investigación formativa. Cabe entonces el siguiente cuestionamiento: **¿Tecnificar el oficio³¹ del maestro es una forma de profesionalizarlo o es otro modo de objetivación de su oficio?**

Con el ánimo de comprender las cuestiones antes formuladas, en las relaciones documentales que aquí se revisan se da una mirada al vuelo del período correspondiente a las décadas de los años 50 hasta los años 80 del

30 Ley 115 de 1994: [...] actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley, son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente, conforme con lo establecido en la presente ley. ARTICULO 111 [...] La responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas. ARTICULO 110

31 Por tecnificación del oficio del maestro se entiende parafraseando a De Tezanos (2007), como la exigencia a capacitarse (titulación) en el uso de materiales curriculares elaborados por expertos y en el uso de saberes técnicos dirigidos a la ejecución de tareas específica centrando la preocupación por “profesionalización docente” en el campo funcional del oficio; contrario al sentido de la profesionalización docente desde el ámbito pedagógico, que se funda en la historicidad de la profesión, la cual abre el diálogo con otras profesiones y con el aparato conceptual de las disciplinas relacionadas con la pedagogía y la educación, posibilitando así la producción de saber pedagógico por parte del maestro. (De Tezanos, 2007: 13-14)

siglo XX, con lo cual se busca esbozar los antecedentes de la problemática aquí señalada. Así se inicia nombrando lo acontecido en la posguerra (1948) en relación con las políticas y reformas económicas y educativas hasta llegar a las actuales, tratando de mostrar lo acaecido en lo global y en lo local.

Después de la segunda guerra mundial se reorientaron las políticas en todos los órdenes para consolidar la idea de desarrollo como opción de construcción de una sociedad más justa, que se concretiza con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948, y se pone la educación como vehículo que posibilita alcanzar la sociedad de bienestar, afianzada en la consigna “la educación es un derecho de todos”. Sin embargo, los sistemas educativos a nivel mundial funcionaban en forma aislada con conceptos educativos heterogéneos y políticas educativas locales, impidiendo la consolidación de un sistema mundial homogéneo. Al respecto, Coombs en 1968 señala que la educación mundial está en crisis, y sostiene que leer la educación como sistema implica adoptar otras claves de interpretación para definir el nuevo problema, es decir: *“[...] requiere también el uso de conceptos y términos analíticos tomados de otros campos tales como la economía, la mecánica y la sociología [...] El mundo de la educación, tal como lo vemos, se ha vuelto tan complejo y se halla en un estado tan grave que ningún vocabulario -ni siquiera el de la pedagogía- puede describirlo completamente [...]”*. (Coombs, 1971:5)

En definitiva, Coombs considera que los sistemas educativos nacionales

deben integrarse a un sistema mundial sujeto a orientaciones y regulaciones, en tanto que: *«Cualquier sistema educativo que intente ponerse al margen de esta comunidad mundial está destinado ciertamente a gangrenarse, de igual modo que ocurriría con un miembro humano en el que hubiera dejado de circular la sangre. Y los males de que adolezca el sistema, la sociedad a la que pertenece los sufrirá también»*. (Coombs, 1971:214)

Esta reorganización del orden mundial se ampara en la idea de desarrollo, es lo que para algunos estudiosos como Arturo Escobar (1996) dio pie a la invención del tercer mundo. De este modo se observa que la preocupación por la educación a nivel mundial se orienta hacia la generación de un recurso humano utilizable. Para convalidar esta necesidad, se inicia la construcción de un sistema de información e investigación educativa, de orden diagnóstico para respaldar las decisiones políticas. Al respecto Martínez comenta:

El dominio del discurso económico era evidente; se trataba de un crecimiento económico generalizado que atravesaba a la sociedad en su conjunto. Había, entonces, que expandir y masificar la educación en su condición de generadora de recurso humano utilizable. Esta última era la importante: la educación como perfeccionamiento del “recurso humano”, donde los individuos se integran en forma explícita, dentro de la concepción del valor económico de la educación y su función en la formación de recursos humanos. Junto con ello se inició la construcción de sistemas de información y de investigación educativos, y se registró un auge sin precedentes en los estudios sobre las relaciones entre la

educación y el desarrollo. Con este andamiaje se elaboraron los diagnósticos que posteriormente servirían de respaldo a las decisiones políticas (Martínez, 2004:65)

La problemática educativa que se ha venido señalando presenta, en el caso latinoamericano, un primer pronunciamiento en la Reunión de mandatarios realizada en Punta del Este, Uruguay, en 1967³². Allí se evidencia la necesidad de desarrollar planes de administración y planeación educativa que permitan la expansión cuantitativa de los sistemas educativos. El objeto es mejorar la calidad de la educación en la región. Las actividades propuestas por la Reunión van en dos direcciones, de un lado las correspondientes a cada país, y de otro, las internacionales donde opera principalmente la OEA.

En lo concerniente a cada país la Reunión propone entre otras cosas:

Promover la preparación y perfeccionamiento del magisterio y del personal de administración; desarrollar la investigación y experimentación educativas y ampliar en forma adecuada los programas de edificación escolar.

Para dar cumplimiento a la promoción y perfeccionamiento del magisterio se asigna esta tarea a las facultades de educación y a las Escuelas Normales. En el caso colombiano, las primeras se encargan de un proceso de formación

32 En la Declaración de los Presidentes de América. Reunión de Jefes de Estado Americanos en Punta del Este, Uruguay del 12 al 14 de Abril de 1967 <http://www.summit-americas.org/declaracion%20presidentes-1967-span.htm> se plantea que: “En consecuencia acuerdan mejorar los sistemas de administración y de planificación de la educación; elevar la calidad de la educación, a fin de estimular el espíritu creador del educando; acelerar el proceso de expansión cuantitativa de los sistemas educativos en todos los niveles [...]”

más complejo orientado a las licenciaturas con perfil de administración educativa (Martínez y Álvarez 1990), a diferencia de las Escuelas Normales, encargadas de formar maestros para primaria desde una pedagogía activa de corte científicista³³.

Con relación a las actividades de los organismos internacionales, la Reunión de Punta del Este, establece:

2. Encomendar a los organismos competentes de la OEA que: a) Proporcionen asistencia técnica a los países que la soliciten: i) En materia de investigación, experimentación e innovación educativas; ii) **Para el perfeccionamiento de personal especializado (Las negrillas son nuestras)**, y iii) En materia de televisión educativa. Se recomienda el estudio de la conveniencia de crear un centro multinacional de entrenamiento;

Partiendo de esta encomienda, se da inicio a un proceso de asistencia o cooperación técnica³⁴ en investigación, experimentación e innovación educativa que, en primera instancia, se orientó hacia el levantamiento de una serie de

33 “Esta pedagogía produjo un fundamento científico para estudiar nuestros defectos primordiales y “formar un yo nacional”, un individuo útil, práctico, con conciencia de colectividad, de sociedad y de nación. Para ello, el maestro debe perder su posición de autoridad y volverse un observador discreto y sutil, un examinador dotado de instrumentos de medición psicológica, su amor paternal debe transformarse dotándose de medios científicos que le permitan diferenciar lo “normal” de lo “patológico”. Saldarriaga (2003: 174). De igual modo la pedagogía activa en relación con la “[...] concepción de disciplina, y sobre todo sus instrumentos técnicos, procedían de la llamada administración científica del trabajo industrial, desarrollada por F.W.Taylor, orientada a hacer efectiva la preocupación moderna por lograr “el mayor rendimiento con el menor esfuerzo”, logrando economía de tiempo, experiencias sistematizada y racional, trabajo en equipo, y reducción de la fatiga individual. La Escuela Activa se enorgullecía de haber logrado la aplicación de estas técnicas a la “organización científica de las técnicas pedagógicas”.” (Saldarriaga, 2003: 176)

34 “El concepto de cooperación técnica va a ser muy importante en tanto diluye cualquier idea de país imperialista y país dependiente, adicionalmente incorporaba la idea de articulación de diversas naciones para la solución de problemas comunes”. Ver Martínez, 2004: 57; ver también Diez Hotchleiner, Ricardo citado por Coombs, (1971: 217)

diagnósticos del sistema educativo a nivel regional y nacional, a la vez que se iniciaron los programas de implementación de tecnología educativa a través del diseño de planes y programas de estudio desarrollados por intermedio de la radio (Radio Sutatenza 1947-1990), la televisión (Inravisión 1964); y los INEM ofrecieron programas de formación diversificada para el bachillerato. Programas que se afianzaron en la década de los 70s.

De otro lado, en cuanto a la investigación y la experimentación educativas, se plantea en Colombia la creación del Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE, 1968-1976) (Ciprian & Atehortúa 2005), que en principio se ocupó de levantar un estudio diagnóstico de la educación en el país. En este sentido comenta Noguera:

Fueron los estudios descriptivos realizados durante la década del sesenta del siglo XX los que delinearon y contornearon el sistema educativo nacional: la baja cobertura, la deserción, la repitencia, el analfabetismo, el rendimiento y, desde luego, la calidad de la educación se constituyeron como problemas pero a la vez como “hechos”, como características propias, esenciales del “sistema educativo”. Podría afirmarse que hasta esos años, la educación colombiana no padecía de baja cobertura, ni de alta deserción, ni de elevada repitencia, y tampoco sufría de baja calidad. El discurso educativo hablaba en otro lenguaje, refería otros problemas y, desde luego veía otras cosas. (Noguera, 2002: 12)

De aquí que la investigación educativa empiece a direccionar las políticas tendientes a afianzar la estrategia de desarrollo planteada a nivel mundial desde los años 50, con una serie de reformas que afectan la educación. Los

trabajos pioneros en Colombia se dan a través de los estudios y diagnósticos elaborados por las misiones económicas de Currie (1949) y Le Bret (1958).

Para este período, el maestro es considerado un agente que debe ser formado para comprender, aplicar y satisfacer los programas y planes de estudios diseñados para lograr los objetivos propuestos por las políticas educativas. En forma expresa lo establece la reforma a las normales en Colombia, dada mediante el decreto 1955 de 1963

Preparar al alumno maestro eficientemente para comprender los objetivos de la educación elemental, mediante la interpretación acertada de los planes y programas de estudio, y la correcta valoración de los problemas, necesidades e intereses del niño y de la comunidad. (Decreto 1955/63)

Entre 1950 y 1970, en el contexto latinoamericano, la noción maestro investigador aún no está presente, lo que aparece es la investigación e innovación educativa realizada por personal calificado como resultado de los acuerdos establecidos en Punta del Este 1967, lo cual generó la emergencia de una serie de investigadores locales, que posteriormente en El Seminario de Investigación Educativa de Isla Negra (Chile 1980) realizaron el balance de la implementación de estas políticas en cuanto a la investigación educativa se refiere en el contexto latinoamericano, allí se evidencia que para la década del 70 se producen más investigaciones educativas que en todos los períodos anteriores en los países de la región (Schiefelbein, 1981: 401). En el balance,

del seminario, Ernesto Schiefelbein señala: “En América Latina la mayoría de las decisiones sobre educación dependen de los ministerios de Educación. Por eso, la mayor parte de las investigaciones estaban destinadas inicialmente a influenciar la administración. [...]”.(Schiefelbein, 1981: 403); esta circunstancia muestra el afianzamiento del discurso *desarrollista* en educación.

Ahora, en el encuentro de mandatarios desarrollado en México en 1979³⁵, se pone en duda el modelo expansionista de la escuela como posibilidad para alcanzar el desarrollo económico de los países tercermundistas. Situación que, parafraseando a Noguera, se logró evidenciar gracias a los investigadores educativos de la década del 70, quienes en los diagnósticos realizados ponen en relieve la manifestación de la crisis del modelo desarrollista en América Latina.

Este momento de incertidumbre hace ver los años 80 como la *década perdida* en el contexto latinoamericano, pero es impreciso señalarla así, ya que esto es el resultado del fracaso del modelo propuesto en las tres décadas anteriores. En palabras de Bresser Pereira (1998)³⁶, “*Fue ante todo una crisis del Estado, y no una crisis del mercado, una crisis del modo de*

35 Ver Declaración Ciudad de México 4-13 de diciembre de 1979. (Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe). “La Conferencia, después de comprobar el tenaz esfuerzo que los países de la región han realizado en la última década en favor del desarrollo de la educación, con logros muy señalados en la expansión cuantitativa de los sistemas y en el mejoramiento de los contenidos y los procesos educativos, reconoce, sin embargo, que subsisten graves carencias, tales como la extrema pobreza de vastos sectores de la población en la mayoría de los países, así como la persistencia de una baja escolarización en algunos; [...]”. En (Homepage 1979)

36 Citado por Martínez Boom (2004: 173)

intervención y una crisis de la forma burocrática de administrar el Estado”.

Con el objeto de superar la crisis latinoamericana, UNESCO/OREAL plantea el Proyecto Principal de Educación (México 1979), con el que se inicia el tránsito de la escuela expansiva a la competitiva, circunscribiendo la educación dentro del concepto de Calidad entendida ésta como:

[...] una reforma de la gestión, donde **el componente pedagógico es complementario**. Los grandes acuerdos nacionales constituyen la base para la acción educativa.

Las reformas de los noventa dan cuenta de la aplicación de la mayoría de los principios y estrategias planteados en esta etapa: una gestión descentralizada que combina la coordinación del nivel central, con la autonomía de las escuelas; **reformas que ponen el énfasis en el aprendizaje antes que en la enseñanza**³⁷; (Las negrillas son nuestras) que se preocupan por los resultados; que promueven la diversificación curricular y la capacitación de docentes en servicio para hacer posible la puesta en marcha de los cambios. (UNESCO/OREAL 2001:19)

Se aprecia la primacía de la gestión educativa, orientada hacia los resultados del aprendizaje (cognitivo), poniendo a jugar dos condiciones antes impensadas, esto es, la coordinación de la educación centralizada mediante la estrategia de evaluación de resultados a través de las evaluaciones estandarizadas (ICFES), con la autonomía escolar, sustentadas en el marco de

37 La pedagogía queda reducida a un efecto secundario, e incluso instrumental en cuanto pone el énfasis en el aprendizaje, reduciendo el quehacer del maestro a la función de verificador de los resultados dejando de lado su reflexión pedagógica desde la enseñanza.

un plan de gestión descentralizada. Sin embargo, en las instituciones escolares se presenta una permanente pugna entre la autonomía escolar sustentada en lo pedagógico y el cumplimiento de los resultados exigidos por el poder central que homogeniza la educación a través de los indicadores de aprendizaje.

En medio de esta crisis, para el caso colombiano, los maestros se organizan en el seno del sindicato FECODE con el fin de buscar su reivindicación como sujetos de saber pedagógico y defensores de la calidad de la educación desde la perspectiva pedagógica, que da origen al surgimiento del Movimiento Pedagógico. En él se gesta una serie de programas de auto formación profesional y política que denuncian las políticas educativas que hasta el momento había desarrollado el Ministerio de Educación Nacional. Esta realidad se puede corroborar en la editorial de la revista Educación y Cultura N° 8 titulado: El Movimiento Pedagógico y la calidad de la educación, en el que denuncia:

Después de veinte años de crecimiento sostenido del sistema educativo nacional, a mediados de los años setenta comenzaron a manifestarse problemas que no habían sido previstos por los planeadores del Ministerio de Educación: Cada año más niños y jóvenes no lograban completar su primaria o su bachillerato, muchos cursaban una y otra vez el mismo grado y la minoría que terminaba obtenía unos resultados insatisfactorios para sí mismos, para sus educadores y las familias y para el país. Estos problemas fueron llamados “deserción”, “repetencia”, y “bajo rendimiento académico” y sirvieron para diagnosticar una crisis de calidad educativa. [...]

El análisis de la calidad de la educación se realizó desde una perspectiva administrativa: cuántos alumnos “entran” y cuántos “salen”, cuántos alumnos “pasan” de un grado a otro, y cuanto “rendimiento” tienen. Y las soluciones propuestas también tienen una perspectiva fundamentalmente administrativa: encargar a un selecto grupo de especialistas el diseño de una reforma curricular para “actualizar” los contenidos y “modernizar” las formas de enseñanza; preparar un proceso de capacitación para que los educadores aprendieran a “administrar” el nuevo currículo; conseguir un conjunto de “medios y ayudas educativas” para facilitar el trabajo docente y por último establecer un sistema de “control de calidad” al final de cada ciclo educativo, por medio de la aplicación obligatoria de las “pruebas objetivas” del ICFES. Esta fue la estrategia de Mejoramiento Cualitativo pensada y desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional. (Editorial Educación y Cultura, (8), 1986: 2)

De este modo, situar al maestro en función de “pruebas objetivas” de aprendizaje para garantizar la calidad de la educación es ponerlo al servicio de los lineamientos trazados desde las políticas educativas, influenciadas por el sistema de producción empresarial, que invisibiliza el sentido del oficio del maestro³⁸ como profesional de la educación.

Los discursos alrededor de la calidad expuestos por los organismos internacionales presentan una aparente similitud con las preocupaciones que

38 Parafraseando a Gladys Amaya del IDEP (1996), el oficio de maestro consiste en consolidar y fortalecer su autonomía, entendida ésta como la capacidad de decisión en lo tocante a su práctica de la enseñanza y cómo llevarla a cabo, al igual que la forma de gestionar y evaluar los procesos de su propia formación; es decir potenciar al maestro como profesional de la educación; en este sentido el maestro se articula a la investigación.

los maestros colombianos manifestaron en el Foro Nacional por la defensa de la Educación Pública, y específicamente en la Comisión Segunda (La Calidad de la Educación) respecto a la necesidad de alcanzar la calidad de la educación, Dicha Comisión señala que los maestros del Movimiento Pedagógico:

[...] luchan por las condiciones infraestructurales que inciden en **la calidad de la educación** (Las negrillas son nuestras), por una valoración social y económica adecuada del trabajo del educador, por una formación y una capacitación más rigurosa; oposición al control estatal sobre los contenidos y los métodos y defensa de la libertad de cátedra y de la autonomía del educador orientándolos no hacia la preservación acrítica de la práctica tradicional rutinaria sino hacia su confrontación mediante una práctica educativa distinta amparada en la reflexión, en el estudio y **la investigación por parte del educador** (Las negrillas son nuestras) que se reconoce como trabajador de la cultura; búsqueda de múltiples alternativas pedagógicas y didácticas, reconociendo que no hay métodos universales para enseñarlo todo, que el contenido en buena parte determina el método y que por lo tanto parte de la capacitación del docente debe servir para actualizarse y cualificarse en términos de contenido” (Foro Nacional por la defensa de la educación pública. Comisión segunda, 1984:37)

Llama la atención que el concepto de calidad presentado por los organismos internacionales, asumido por el Ministerio de Educación, y el planteado por los maestros colombianos, aunque coinciden en la necesidad de la

profesionalización³⁹, son contradictorios. Mientras los organismos internacionales y los reformadores locales consideran la calidad de la educación como instrumento para reformar la gestión, donde lo pedagógico ocupa un papel secundario, para los maestros colombianos la calidad es mecanismo para mejorar lo pedagógico⁴⁰. Aunque en ambas se plantea la profesionalización docente a través de la formación y la capacitación como elemento clave para mejorar la calidad, las intencionalidades son opuestas: en la primera el maestro es un mero instrumento, un medio para alcanzar el fin, donde se le capacita en el manejo de las pruebas estandarizadas para mejorar los resultados. En la segunda el maestro se considera a sí mismo protagonista y propiciador de la calidad educativa, en tanto la formación y capacitación se orientan hacia el estudio, la reflexión y la investigación por parte del educador.

Ahora, en la década de los 90, uno de los pronunciamientos más significativos fue la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos, realizada en Jomtien, patrocinada por el Banco Mundial y la UNESCO, donde se explicita

39 “Los docentes dicen la palabra profesión desde el saber pedagógico, que construyen en la reflexión sistemática sobre su práctica cotidiana del enseñar, en consecuencia, es este saber el que marca el camino de la profesionalización docente. En esta construcción de saber pedagógico se funda la legitimidad e historicidad de la profesión docente y desde ésta se abre el diálogo tanto con otras profesiones como con los aparatos disciplinarios de las ciencias” De Tezanos (2007: 14). En este mismo sentido ver Díaz, Mario (1996): La formación de docentes en Colombia: problemas y perspectivas. En revista Educación y cultura N° 42 noviembre de 1996. p16-26

40 Al respecto Antanas Mockus, como miembro del grupo Federici, retoma las iniciativas del Movimiento Pedagógico y comenta: “El eje de la defensa de la calidad de la educación pública debe ser el rescate del oficio del educador y de su identidad de intelectual. Precisamente el Movimiento Pedagógico es pedagógico por cuanto expresa la voluntad de reconocer la especificidad de la pedagogía como formación y como profesión, como experiencia y como vocación.” (Mockus, 1984: 32)

que la educación para todos debe dirigirse al aprendizaje de habilidades básicas cuando expresa:

Que la expansión de las oportunidades educacionales se traduzca en un desarrollo significativo –para el individuo o para la sociedad – depende en definitiva de si la gente verdaderamente aprende como resultado de estas oportunidades, esto es, de si verdaderamente incorporan conocimientos útiles, habilidad de raciocinio, destrezas y valores. La educación básica, en consecuencia, debe poner especial atención a las adquisiciones y resultados del aprendizaje real, más que exclusivamente en la matrícula, en la participación continuada e inerte en los programas o en el cumplimiento de requisitos para obtener certificados. Los enfoques activos y participativos son especialmente valiosos para asegurar las adquisiciones del aprendizaje y para permitir a sus sujetos alcanzar su máximo potencial. **En consecuencia, es necesario definir un nivel aceptable de adquisiciones del aprendizaje para los programas educacionales y mejorar y aplicar sistemas de calificación de sus logros.** (Las negrillas son nuestras) (Declaración mundial sobre Educación para todos. Jomtien. 1990)

En definitiva, la preocupación gira en torno a la necesidad de garantizar el aprendizaje de conocimientos que potencien al máximo al sujeto; por tanto se requieren políticas evaluativas que posibiliten comprobar dichos aprendizajes, y establecer estándares⁴¹ de calidad y competencias que permitan ser comparados. En otras palabras, se precisan estrategias que direccionen la

41 Declaración mundial sobre Educación para todos. Jomtien. 1990. “Estos elementos deberían constituir un sistema integrado y complementario, sustentarse mutuamente, establecer “standards” comparables de adquisición de conocimientos y deberían contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades del aprendizaje permanente”

educación hacia la eficacia y la eficiencia estableciendo un vínculo con el marco conceptual de la productividad empresarial. Estrategias que se concretizan en el marco de las reformas educativas en la década de los años noventa por parte de los países latinoamericanos expresadas en las leyes generales de educación. A propósito, López y Flores precisan:

Las reformas educativas neoliberales para América Latina fueron planteadas desde las instancias de poder internacional y nacional como respuesta a los problemas de calidad de los sistemas educativos de la región. El diagnóstico y las propuestas para la modernización educativa de Latinoamérica se realizaron con la participación de los más diversos actores sociales de los Estados latinoamericanos, comandados por políticos, intelectuales, académicos y organismos no gubernamentales de Estados Unidos. Identificaron que la falta de eficiencia, eficacia y productividad educativa radicaba en el acelerado crecimiento de los sistemas educativos nacionales, debido a la masificación de la matrícula y los ineficientes esquemas de operación administrativos altamente centralizados. El problema de la calidad educativa en Latinoamérica quedó reducido a un problema de gestión. [...] (homepage) (López & Flores, 2006)

En línea con las reformas planteadas para Latinoamérica y en concordancia con la propuesta desarrollada en Jomtien, la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado en San Carlos de Bariloche, Argentina, el 16 y 17 de octubre de 1995, propone que:

26 [...] La mejor formación para el trabajo es una educación básica de calidad con características amplias, flexibles y polivalentes que permitan sustentar una

posterior especialización de acuerdo con las constantes modificaciones del mercado de trabajo. [...]

En esta dirección se propugna por una formación para todos que garantice el aprendizaje de habilidades básicas para el trabajo. De esta intención surge el *Programa Iberoamericano de Cooperación para el Diseño de la Formación Profesional (IBERFOP)*. IBERFOP constituye una iniciativa de cooperación que promueve la transferencia de metodologías de diseño de sistemas y currículos de Formación Técnico Profesional. Dichas metodologías se basan en las experiencias de los países Iberoamericanos en los que se están aplicando, y se refieren a la identificación de las competencias laborales requeridas por los sistemas sociales y productivos al desarrollo curricular de sus formaciones asociadas a su evaluación y certificación, y a la construcción de sistemas nacionales integrados de Formación Técnico Profesional. De igual forma la Cumbre plantea que el:

Programa Iberoamericano de Cooperación para la Modernización de Administradores de la Educación IBERMADE: [...] se fundamenta en la convicción de que la formación de directivos es una de las estrategias fundamentales para el desarrollo de un cambio dentro del proceso de modernización de las Administraciones Educativas.

Dichas iniciativas (**IBERFOP e IBERMADE**) están dirigidas a formar los directivos y administradores educativos de la región. El propósito es: “[...] obtener dos efectos indispensables: por un lado, la irradiación hacia abajo de las nuevas pautas de comportamiento, y por otro, una mayor participación en los procesos de formación que permitan mejorar las actitudes y la calidad profesional de las personas involucradas.”

(Homepage) (Programa iberoamericano de cooperación para la modernización de administradores de la educación IBERMADE, 1995)

Como se puede observar, la Cumbre plantea la modernización de la administración educativa dirigida hacia la formación para el trabajo. Este objetivo es pensado desde las altas esferas burocráticas desconociendo los planteamientos de los protagonistas del proceso, es decir, a las instituciones educativas y a los maestros. La relación calidad de la educación y trabajo es cuestionada por Monica Pini cuando dice:

La afirmación de que una buena educación es el prerequisite para que todos tengan buen empleo y buen salario es otro ejemplo de esta clase “verdad”, que no tiene en cuenta las condiciones económicas que favorecen o restringen la cantidad de empleos disponibles, las posibilidades de acceso y el rango de salarios. No hay evidencia de una relación directa entre las buenas calificaciones de los estudiantes y altos salarios futuros cuando se controlan variables como clase social. (Pini, 2003:43)

Esta reflexión, pone en tela de juicio el concepto de formación para el trabajo y por ende el de *Capital Humano*, en el que “las destrezas y el conocimiento de la mano de obra son una forma de capital que resulta de inversiones deliberadas en áreas como educación y salud” (Martínez, 2004:67), premisa introducida por el modelo industrial ⁴² a mediados del siglo XX, evidenciado en

42 Quiceno (2007:36) comenta que: “[...] aparece una forma de conocimiento sobre la educación que se manifestó como el uso de una serie de racionalidades técnicas en educación provenientes de la industria. Si en los años treinta, el movimiento de modernización fue de la ciencia hacia la industria, en estos años fue al contrario, de la industria hacia la ciencia: el modelo industrial, el

las políticas educativas, donde se percibe claramente la influencia económica y tecnológica como telón de fondo que deja traslucir el desarrollo asociado a la calidad⁴³ de la educación, mediada ésta por el aprendizaje, con el objeto de superar la pobreza, el subdesarrollo, garantizar el empleo y la movilidad social. Todos estos elementos, traducidos en una serie de pronunciamientos de orden mundial que se concretizan en reuniones de mandatarios promovidas por la UNESCO, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la CEPAL, entre otros, y a nivel local plasmadas en reformas, leyes y decretos, que afectan las organizaciones educativas (universidades, escuelas primarias e institutos de educación secundaria, entre otras.) y a los sujetos de la educación: maestros, estudiantes, y comunidad en general. Como lo observa Michel Apple:

“Por lo tanto, las políticas implantadas para elevar la calidad, garantizar públicamente el rendimiento y hacer una escuela más competitiva, han tenido unos resultados muy perjudiciales para los estudiantes que ya eran los menos

taylorismo, el fordismo, invadieron la educación, las instituciones formadoras e incluso la educación superior. [...] La academia y la experiencia interpretativa ceden su lugar a las reformas de los Estados, las reformas sociales, los bancos y a las pruebas, las aplicaciones, las comparaciones, las experimentaciones locales, los proyectos instrumentales, las políticas gubernamentales, los programas, los planes de estudio y las “guías” para la enseñanza.”

43 “La actual concepción de la calidad en la educación se fundamenta en la gestión de la calidad total (GCT), paradigma altamente exitoso en las empresas privadas. Desde este enfoque se han analizado las causas de la “ineficiencia” de las empresas públicas y se han propuesto soluciones a las mismas. La idea es que para mejorar la calidad de los servicios y productos se debe impactar a los centros públicos con la lógica del libre mercado. El sistema GCT tiene los siguientes componentes: liderazgo, estrategia, políticas, gestión personal, recursos, procesos y procedimientos (plan-do-check-act); pero también incluye la satisfacción de las expectativas de los clientes y del personal, además de la reingeniería de los procesos, el impacto en la sociedad y los resultados. No hay que perder de vista que esta reingeniería surgió en la década de los cincuenta como una propuesta para aumentar la tasa de ganancia ante el agotamiento del modelo industrial taylorista-fordista. [...]

Uno de los axiomas de las reformas educativas es la evaluación del rendimiento escolar como indicador de calidad. Estas evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, se realizan como si la única variable a considerar fuese el aprovechamiento educativo, independientemente de las condiciones socioeconómicas. El presupuesto es que las clases sociales no existen, como tampoco existe la desigualdad socioeconómica y cultural entre los países desarrollados y no desarrollados” López & Flores (2006:7 y 8)

favorecidos. Pero no sólo han sido los estudiantes quienes han sufrido estos efectos negativos: también los notan los enseñantes o los administradores, que no han endurecido sus criterios para determinar qué estudiantes son <<capaces>> y cuales no. [...]”(Apple, 2002: 119)

Así las cosas, la calidad de la educación centrada en escuelas cada vez más competitivas se torna contradictoria entre la idea de una educación para todos, y pone al maestro y a las instituciones educativas, como ya se ha dicho, en una situación de confrontación permanente entre el sentido formativo de carácter pedagógico y el competitivo planteado por las reformas. De allí que cuando se le plantea al maestro investigar su práctica pedagógica, se le direcciona y restringe hacia el mejoramiento en materia de las pruebas estandarizadas que regulan la calidad del aprendizaje en términos de competencias.

Retomando la cumbre de Bariloche, la propuesta se enfoca hacia la formación de investigadores expertos (directivos y administradores educativos), quienes tienen la función de aplicar las políticas educativas desarrolladas por los organismos internacionales. En otras palabras, la reforma educativa es irradiada desde la cúspide de la pirámide organizativa del sistema educativo. El maestro se torna nuevamente como lo denunciaba en su momento el Movimiento Pedagógico, en un receptor de políticas y reformas que no se le han consultado- Se puede evidenciar una suerte de continuidad de la tecnología educativa. A propósito, Quiceno comenta:

La tecnología educativa es el nombre para una sociedad en donde el sujeto no es activo o pasivo, tradicional o progresista, crítico o descriptivo, el sujeto es neutro

como una técnica, un instrumento o como una máquina. [...] El sujeto no existe en su acción educativa, ni como investigador ni como ejecutor. Todas las operaciones que hace el sujeto pasan a ser controladas por las técnicas de las acciones, pasan al campo de control, al campo cerrado de la técnica. Por esta condición, el sujeto pierde su subjetividad, su vida interior, su identidad y se convierte en un instrumento. (Quiceno, 2007: 38)

En este sentido, cuando las políticas educativas a nivel mundial vuelcan la mirada hacia el maestro no lo hacen para reconocerlo como agente productor de políticas o sujeto crítico, reflexivo e investigador, sino como facilitador de la ejecución de las mismas a través de mecanismos que controlan las acciones propias del maestro, proponiéndose para ello reconocer su profesionalización en la medida que asuma la investigación y la innovación en la escuela y el aula con resultados medibles en los logros del aprendizaje.

La Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), reconociendo la necesidad de afianzar la profesionalización del maestro y el mejoramiento de los resultados de aprendizaje exigidos por los estándares de calidad plantea que:

ARTICULO 4o. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

ARTICULO 109. [...]. La formación de educadores tendrá como fines generales: a)

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. ARTICULO 110. Mejoramiento profesional. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad. **La responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores**, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas. “ARTICULO 111. [...] La formación de los educadores estará dirigida a su **profesionalización**, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. [...] Estos programas tendrán que estar relacionados con las áreas de formación de los docentes o ser de complementación para su formación pedagógica.[...]

Estos artículos recogen las discusiones y planteamientos del Movimiento Pedagógico desde la década de los 80, conformado por maestros, intelectuales e investigadores de la educación y la pedagogía, que tenían en común reivindicar al maestro como portador y productor del saber pedagógico. Este hecho evidencia que:

Mediante las reformas educativas se pueden promover o propiciar cambios institucionales, institucionalizar innovaciones, prácticas o experiencias exitosas; las reformas son el instrumento a través del cual las fuerzas políticas concretan en el poder sus propuestas de renovación. Las reformas pueden impulsar procesos

de cambio educativo, pero también pueden desviarlos o aplazarlos; en este caso se habla de contra-reforma, aunque por lo general sus actores o protagonistas no gustan de este calificativo. Las reformas actúan de arriba hacia abajo, así hayan sido concertadas; son mandatos, directivas, aunque últimamente este modo jerarquizado de actuar sobre la realidad social ha entrado en crisis. (Rodríguez, 2000:87)

En Colombia, desde la Ley General de Educación, y del Plan Decenal 1996-2005, se pretendió institucionalizar varias experiencias y prácticas innovadoras lideradas por los maestros antes de la reforma educativa de los años 90, como es el caso de la Expedición Pedagógica, la cual permitió reconocer las prácticas pedagógicas de los maestros y conformar redes de maestros investigadores y equipos de trabajo para mejorar las prácticas docentes.

Esto indica que las propuestas actuales se sustentan en el principio de la democracia en cuanto articulan la mirada de los *investigadores locales*⁴⁴ y las propuestas del movimiento de reivindicación de los maestros en el marco del Movimiento Pedagógico, retomadas éstas por la Ley General de Educación, que concuerda también con las formulaciones dadas en la década de los 90⁴⁵ por las políticas internacionales.

44 “Un grupo diferente de actores es el de los educadores de maestros quienes previamente tenían poca autoridad en la comunidad de investigación. Los llamaré investigadores “locales”. (Popkewitz, 2000: 113)

45 “La década de los noventa se caracterizó por un optimismo educativo cimentado sobre tres hechos: las necesidades de la globalización centradas en el conocimiento, la modernización de los aparatos educativos para dar respuesta a los cambiantes tiempos, y la profesionalización docente, que anunciaba la mayoría de edad de la pedagogía”. (homepage). Mejía M.R. (2004)

En esta década aparece con claridad la demanda del maestro investigador, y para ello se retoman y generan programas que lo involucran en esta actividad, todos ellos, respaldados por la preocupación de mejorar la calidad de los procesos educativos, idea compartida por el Movimiento Pedagógico en la década del 80, desvirtuada en el actual discurso, en tanto éstos buscan que las investigaciones e innovaciones de los maestros queden reflejadas en los resultados de las pruebas ICFES, SABER, entre otras. La investigación para el maestro es una actividad más que se le agrega a su jornada laboral sin modificar la cotidianidad y las demandas propias de la escuela. Esto es, preparar clase, calificar exámenes, atender padres de familia, cumplir con la entrega del complemento alimenticio, asistir a reuniones administrativas y capacitaciones adicionales, desarrollar proyectos de investigación, etc.

En relación con la investigación por parte del maestro, pasados diez años de la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” (Jomtien, 1990), en Santo Domingo, del 10 al 12 de febrero de 2000, los países de América Latina, El Caribe y América del Norte, evaluaron los progresos realizados en la región. Como resultado de este ejercicio se formula un **Marco de Acción Regional** para alcanzar las metas y superar las dificultades que se han hallado con la intención de lograr una educación para todos, y establecer compromisos para los siguientes quince años (2015)

Dentro de los temas pendientes allí mencionados se encuentran los relacionados con los bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes y la baja valoración profesional de los docentes. De otro lado, el reto del Marco de Acción Regional de Santo Domingo se orientó hacia el mejoramiento de la calidad de la educación básica priorizando el papel que juegan la escuela y el aula como espacios de aprendizaje, donde se resalta la adquisición de habilidades y competencias para la vida, entendidas éstas como herramientas que llevan a la superación de la pobreza. Como desafío establece además el reconocimiento del valor social del docente, lo cual requiere mejorar sus condiciones de trabajo y de vida; en consecuencia ofrece altos niveles de profesionalización “[...] vinculada con la investigación y la capacidad para producir innovaciones, que los habilite en el desempeño de sus funciones en contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos diversos”⁴⁶. El Marco de Acción Regional se compromete también con el diseño de medidas que permitan verificar los logros de los aprendizajes de habilidades y competencias para la vida, por medio del establecimiento de estándares de calidad reconocidos tanto a nivel nacional como regional que permitan establecer procesos permanentes de monitoreo y evaluación, teniendo presentes las diferencias individuales y culturales de los educandos.

46 Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional (Homepage) (Santo Domingo, 10-12 febrero, 2000:7)

Se dibuja aquí la intención de descargar en los docentes la responsabilidad social que el Estado no alcanza o no quiere asumir, en cuanto plantea la necesidad de capacitar al maestro para desarrollar innovaciones e investigaciones que respondan a los contextos socioeconómicos en que se encuentre la institución educativa, es decir, los maestros deben atender a las poblaciones vulnerables (desplazados por la violencia, con problemas de desnutrición, violencia intrafamiliar, etc). A la vez tienen que responder a las exigencias de carácter técnico y administrativo reguladas por directivos y administradores educativos a través de los estándares de aprendizaje, que no consideran los factores sociales del contexto en el análisis de los resultados exigidos por las pruebas permanentes de evaluación en todos los niveles (para el caso colombiano: Pruebas SABER, ICFES, ECAES y ECAENS), reafirmando así el desdibujamiento de la Pedagogía al reemplazarla por la Gestión Educativa. De esta manera también lo explica Marco Raúl Mejía cuando dice:

[...] el inicio del nuevo milenio, que habría sido como el comienzo del despegue educativo por la infinidad de tareas y documentos del momento, nos sorprende con una serie de contrarreformas educativas, en donde se echan atrás algunos de los elementos más progresistas de las leyes de educación. El conocimiento se reduce a estándares y competencias, las reformas a unos criterios de costo-beneficio, con políticas de capitalización (pago por alumno atendido) en donde el menor costo financiero desplaza al proyecto pedagógico. La propuesta curricular en competencias termina siendo un retorno al “maestro a prueba de currículo” que diseñó la tecnología educativa taylorizada de los setenta, sólo que con los retoques del toyotismo, en donde la pedagogía es invisibilizada para ser

convertida en una función técnica y complementaria del hecho educativo. Este último es planificado y construido desde las nuevas organizaciones no gubernamentales (ONGs), que se han apropiado del lenguaje de esta nueva versión sajona del currículo técnico toyotista promovido por la banca multilateral y acogido por las tecnocracias políticas de los ministerios, tríada que a nombre de lo técnico no acepta discusión sobre las políticas, reduciendo la deliberación a anotaciones puntuales en lo legislativo. (Homepage) (Mejia, 2004:2)

En tal sentido la Ley 715 de 2001⁴⁷ reacomoda lo establecido en la Ley General de Educación y lo enmarca en la administración de los recursos financieros, amparada en la política de prestación del servicio educativo, justificándose en la garantía del derecho a la educación⁴⁸ para todos⁴⁹, y la calidad de la misma regulada con el establecimiento de las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, expresadas en los estándares básicos en competencias documento que genera el Ministerio de Educación Nacional en el 2003.

Algunos protagonistas del Movimiento Pedagógico (década del 80), coinciden en denominar esta norma como la contrarreforma educativa, en tanto desvirtúa el sentido de la Ley General de Educación Nacional, en relación a la autonomía del maestro, al centrar la atención en la regulación de la calidad de la

47 Ver Artículo 5 de la ley 715/2001.

48 “[...]. Aunque Colombia cuenta con un amplio marco jurídico para la protección de los derechos humanos, el derecho a la educación carece de un marco legal adecuado que asegure la protección de los derechos de todos los actores clave.” Tomasevski (2004: 12)

49 Artículo 28 “Los departamentos, distritos y municipios darán prioridad a la inversión que beneficie a los estratos más pobres. Sin detrimento del derecho universal a la educación”. Ley 715/2001

educación desde la evaluación permanente, el mejoramiento continuo y los resultados del aprendizaje, todo ello orientado a la optimización del servicio educativo.

De igual forma Tomasevski (2004:12) considera que *“La profesión docente fue cambiada por la Ley 715 y el Nuevo Estatuto Docente, con el incremento de la jornada laboral y del número de alumnos por maestro, y la dependencia de los fondos para las escuelas y los maestros de los resultados de sus alumnos en las pruebas.”* Estas condiciones hacen imposible garantizar el derecho a la educación.

De allí que se requiera tener los sentidos muy agudos para comprender, en la sutileza del discurso, las desviaciones que conllevan a opacar la pedagogía, el maestro y el derecho a la educación en las políticas educativas. En palabras de Martínez:

La narrativa educativa se transforma radicalmente en razón a que ocurre un cambio sustantivo del paradigma. Los nuevos argumentos van a excluir los provenientes de la visión pedagógica de la educación, ocurriendo un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos. (Martínez, 2004:7)

En otras palabras, el saber del maestro ha sido desplazado en tanto el concepto de enseñanza⁵⁰ es para él la posibilidad de producir conocimiento pedagógico. Este concepto, propio de la pedagogía, no se reduce al mero acto de enseñar. Es la enseñanza la que permite reconocer en el maestro su potencial intelectual, creativo e investigativo, sin restringirse a la mera preocupación por los estándares de aprendizaje.

El desdibujamiento de la pedagogía pone en sospecha la noción de maestro investigador como una alternativa de producción de saber pedagógico generador de políticas y reformas educativas, estrategia que en su momento planteara el Movimiento Pedagógico, pero, en la lógica de los discursos actuales provenientes de políticas globales, la investigación es considerada como una función propia de la profesión docente, y por ende, al servicio de los planteamientos y exigencias de las reformas y del currículo establecido.

A pesar de la situación descrita se encuentran educadores que le apuestan a otra forma de ser maestro, retomando los principios del Movimiento Pedagógico. Precisamente en esta apuesta se hace posible inventar otros espacios para la pedagogía gracias a la reivindicación del maestro como productor de saber pedagógico.

50 Enseñanza es la construcción conceptual que realiza el maestro a propósito de lo que se pretende enseñar, sometiéndolo a múltiples relaciones que pasan por lo social, lo conceptual y lo cognitivo del estudiante, de este modo lo entiende Martínez Boom (2005) cuando plantea la enseñanza como posibilidad de pensamiento.

Capítulo III

3. El maestro como sujeto de saber pedagógico ¿un maestro investigador?

Este capítulo dará cuenta de las relaciones discursivas alrededor de la noción maestro investigador poniéndola en cuestión. Para ello se abordarán los discursos sobre la investigación educativa, investigación pedagógica, la profesionalización docente y el maestro investigador, provenientes de los intelectuales, el Movimiento Pedagógico de la década de los ochenta, así como la normatividad vigente a partir de los noventa y las estrategias que se establecieron para garantizarla: acreditación de universidades y Escuelas Normales Superiores (CNA), de igual el IDEP, y los programas y/o proyectos: Expedición Pedagógica, redes de maestros y programa Ondas⁵¹.

Para la puesta en cuestión antes enunciada se tratará de mostrar la tensión entre la noción maestro investigador y la profesionalización docente en tanto ésta, de un lado, obliga al maestro a incursionar en los más altos niveles del posgrado pretendiendo acercarlo a la investigación educativa y pedagógica, y

⁵¹ El programa Ondas se origina después de diez años de trabajo y experimentación por parte de **Colciencias**, con el objeto de llevar a cabo la propuesta de involucrar a los niños y jóvenes en los procesos de investigación científica como lo plantea la Constitución política y los fines de la educación, es así como: “en el 2001, mediante Convenio 017-98 entre **Colciencias** y la Fundación FES Social, el Programa **Ondas**, el cual se convierte en la estrategia principal de nuestra Entidad para fomentar la construcción de una cultura ciudadana de la CT+I en la población infantil y juvenil colombiana. **Ondas** surgió como un nuevo espacio para estimular la investigación realizada en las instituciones escolares, mediante estrategias similares a las que **Colciencias** utiliza en sus actividades regulares de apoyo a estos procesos y con mecanismos de gestión descentralizados, que facilitan su apropiación regional” (Homepage) (Balance del programa Ondas, 2006).

de otra parte, la convicción de algunos maestros por reforzar su profesionalización en la medida en que se aproxima a la investigación desde las redes de maestros que lo convocan a reflexionar las prácticas pedagógicas en el aula para afianzar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta última guarda relación con lo que se ha denominado **maestro investigador o profesor investigador** (Gimeno, 1983, Stenhouse, 1985, Carr & Kemmis, 1988; Elliott, 1990), con base en los enfoques cualitativos bajo la modalidad de investigación formativa⁵². Cabe entonces el siguiente cuestionamiento: **¿reflexionar sobre la práctica pedagógica del maestro es una forma de profesionalizarlo o es otro modo de objetivarlo y controlarlo?**

La formación de maestros como discurso se ha modificado: a mediados del siglo veinte se orientó hacia el adiestramiento de los maestros en el manejo del Método y los manuales, como condición para garantizar el aprendizaje del contenido escolar; en la década de los 70 se centra en el manejo de los planes y programas diseñados por los expertos del Ministerio, enfocando la formación hacia la productividad. A finales de ésta década y principios de la siguiente, se dan las condiciones para que los maestros cuestionen estas prácticas y propugnen por ser reconocidos como protagonistas en las transformaciones de las políticas en materia educativa.

52 “[...] la investigación formativa y la investigación científica en sentido estricto, más ligada la primera al pregrado y a la especialización, y la otra más propia de la maestría y el investigadorado [...] La investigación formativa no puede estar, por ende, en vez de la investigación en sentido estricto. [...]” Restrepo, Bernardo (2001: 1-2) Ver Cerda Gutiérrez (2007:59)

Es así como a finales de los 70 y toda la década de los 80, tanto intelectuales de la educación y de la pedagogía como algunos maestros se dieron a la tarea de integrar las ideas del profesionalismo liberal del siglo XVII⁵³, que relacionan autonomía y dominio de un saber especializado como principios básicos de una profesión, con la prestación de un servicio asalariado, dependiente de un patrono, y una institución que regula la autonomía y el saber específico del maestro. La cuestión era superar la lucha permanente del maestro por la reivindicación económica⁵⁴, sin embargo, Díaz e Inclán advierten:

[...] De hecho el salario docente es escaso, muy por debajo de las escalas de las profesiones liberales. Se acerca más al del obrero que al del profesional. El docente se enfrenta a una proletarización de su labor. Todo ello aleja su cosmovisión de la de un profesional (más allá del discurso asumido en esta perspectiva, que juega más como una justificación ideológica o una racionalización) y se acerca a la de un proletario. Su origen de clase también impulsa esta perspectiva. Todo eso influye en un comportamiento que desmotiva su trabajo escolar. Aun visto como trabajador —esto es, utilizando

53 “A partir del siglo XVII surge el concepto moderno de profesión, vinculado al desarrollo de la ciencia y la tecnología. En adelante, la especialización científica será uno de los factores determinantes del trabajo profesional y uno de los criterios para la jerarquización dentro de ese sector. La ciencia empírica adquiere un estatuto privilegiado como fuente de saber positivo y fiable del mundo, a la vez que la práctica alcanza su máximo reconocimiento como forma de alcanzar los objetivos prefijados a través de la selección de los medios apropiados y legitimados científicamente.” En: Sarramona, Noguera, y Vera, (1998)

54 “[...] De hecho el salario docente es escaso, muy por debajo de las escalas de las profesiones liberales. Se acerca más al del obrero que al del profesional. El docente se enfrenta a una proletarización de su labor. Todo ello aleja su cosmovisión de la de un profesional (más allá del discurso asumido en esta perspectiva, que juega más como una justificación ideológica o una racionalización) y se acerca a la de un proletario. Su origen de clase también impulsa esta perspectiva. Todo eso influye en un comportamiento que desmotiva su trabajo escolar. Aun visto como trabajador —esto es, utilizando los elementos básicos de una visión gerencial—, no cuenta con un sistema real de incentivos y estímulos que le permitan mejorar su desempeño”. (Díaz & Inclán, 2001:37)

los elementos básicos de una visión gerencial—, no cuenta con un sistema real de incentivos y estímulos que le permitan mejorar su desempeño. (Díaz & Inclán, 2001:37)

Si bien es cierto como lo señalan los autores, la condición económica es fundamental para que el maestro se asuma como profesional, los discursos producidos alrededor de esta temática se concentran en la condición política e intelectual de la profesionalización docente. En esta dirección Serna sostiene que:

Por medio de los discursos sobre la profesionalización docente se pusieron en juego diferentes concepciones (con ello, diferentes posiciones dentro y fuera del campo de la educación): desde las que privilegiaban la pertenencia del maestro a la esfera del Estado, se consideró la profesionalización como una cuestión de conciencia política; desde las que privilegiaban la condición del maestro como asalariado, una temática de promoción social; desde las que privilegiaban la naturaleza del maestro como intelectual, un asunto de afianzamiento de identidades profesionales y de competencias académicas. Así la preocupación por la profesionalización docente permitió el afloramiento de todos aquellos discursos que, históricamente, han merodeado el oficio del maestro (Serna, 2004: 190)

La profesión docente como lo expresa Serna, se convierte en un discurso que convoca tanto a los maestros, como a los intelectuales y/o reformadores, y lo acogen y lo liberan de la carga económica con el propósito de mejorar la calidad de la educación y se delega en el maestro la responsabilidad del cambio educativo; en tal sentido los intelectuales de la educación y la

pedagogía (Stenhouse, 1985, Elliot, 1993, Sacristán, 1983, Imbernon, 1994, de Tezanos, 1998, Mockus, 1995, y otros), coinciden con la perspectiva de Sarramona, cuando afirma que:

[...] trabajar por mejorar la profesión, no significa necesariamente defender la ideología del profesionalismo, al menos en sus versiones clasistas de la sociedad. [...] la profesión docente ha de significar el compromiso con una forma de trabajo en los espacios educativos basada en la reflexión, en la investigación, en la innovación en torno a los problemas de la práctica que la mejoren y que vaya dando paso a una nueva cultura profesional construida desde el trabajo en equipo y orientada hacia un mejor servicio a la sociedad. Todo ello reclama cambios en la concepción de la figura del profesor que son a los que nos queremos referir cuando empleamos la expresión *profesionalización docente*. (Homepage)(Sarramona, 1998)

De aquí que la formación de maestros desde las políticas y reformas educativas, a partir de los noventa retome de los intelectuales y maestros la apuesta por la profesionalización, basada en la reflexión, la investigación, y la innovación de la práctica docente. Esta condición de la profesionalización requiere de un mecanismo que permita visualizar las múltiples relaciones que se generan en la formación de maestros, esto es: la investigación educativa, la investigación pedagógica y la investigación formativa, el maestro investigador y la profesionalización misma, en un escenario adverso para el logro protagónico que se le exige al maestro dentro del cambio educativo.

En tal sentido se acude al esquema de *matrices* propuesto por Saldarriaga, estableciendo las siguientes relaciones de tensión: de un lado en el **eje investigación**, se ubica la pareja *Investigación formativa e Investigación Educativa*; en el **eje de la profesionalización** se da la pareja *Profesionalización docente y Maestro Investigador*.

Entre el maestro investigador y la investigación formativa aparece como objeto la experiencia⁵⁵ didáctica y pedagógica del maestro, en tanto ésta es producto de la sistematización de la práctica docente, del trabajo en el aula, del vínculo maestro-estudiante-saber que se enseña y se aprende, en otras palabras la investigación se concibe como herramienta para la enseñanza. De otro lado el maestro investigador y la investigación educativa, ponen al maestro en una situación de crisis de identidad, desde la perspectiva de los “Pedagogos investigadores”⁵⁶, quienes consideran que éste no puede acceder a la investigación, pero lo ponen a sistematizar sus experiencias pedagógicas para ser utilizadas como objeto de estudio. De allí la relación entre investigación educativa y la profesionalización docente, la cual pasa por la formación posgraduada ofrecida en los programas de maestrías y investigadorados en los cuales se estudian la didáctica, el currículo, las acciones del maestro, los

⁵⁵ Se entiende experiencia como la capacidad para sistematizar y reflexionar la vivencia de la práctica, como lo plantea John Dewey en su libro *Experiencia y educación*. De igual manera, la noción de experiencia permite hacer de la enseñanza una posibilidad de pensamiento, y por ende de producción de conocimiento (Martínez, 2005). Así, la experiencia didáctica y pedagógica es la reflexión permanente y sistemática del quehacer cotidiano en la escuela como posibilidad de encontrar otras formas o reafirmar las que han permitido llevarnos a una satisfacción personal como maestros.

⁵⁶ Entiéndase a los pedagogos investigadores como los intelectuales de la pedagogía y la educación que ponen al maestro como objeto empírico en tanto acuden a él, para retomar de su experiencia, la información primaria que ellos requieren para sus investigaciones, sin reconocer en los maestros su saber. En: Saldarriaga (2003: 300)

estudiantes y los saberes escolares para producir saber científico. En tal medida los maestros que no alcanzan este nivel de formación son considerados como portadores de un saber empírico otorgado por la práctica docente.

La relación que media la investigación formativa con la profesionalización, sería la práctica docente, entendiéndola como objeto de estudio y reflexión por parte del maestro, en el marco de la investigación formativa y/o pedagógica, que se impone como alternativa de profesionalización docente.



Matriz N° 1

3.1 La investigación pedagógica y educativa

En este trabajo la noción maestro investigador deviene de la pedagogía y se entenderá que la investigación pedagógica presenta varios modos de ser que no se oponen, se sobreponen a modo de planos vistos en transparencia, en

cuanto sus componentes son parte de la misma cosa, investigación pedagógica. Por lo tanto, no se pueden reducir la investigación teórico experimental y la resultante de la práctica docente⁵⁷, al orden de la división del trabajo, que categoriza las posibilidades investigativas en concordancia con las titulaciones, como lo plantea el CNA, y algunos intelectuales que consideran al maestro como un reproductor de las investigaciones producidas por los expertos (Díaz, 1993) y otros consideran que la investigación se opone a la enseñanza⁵⁸. Así, la investigación que realiza el maestro en torno a la pregunta por sus múltiples maneras de ser en relación con la práctica docente no se puede reducir a la investigación formativa⁵⁹, en cuanto ésta es una estrategia didáctica que alcanza sí, a ser un modo de investigación pedagógica, pero reducida a la “recreación” del aprendizaje en el orden cognitivo.

57 Entiéndase que la investigación de la práctica docente o magisterial se relaciona con preguntas referidas a la escuela, la infancia, la juventud y la pedagogía como saber, disciplina y práctica.

58 Al respecto Gloria Calvo comenta: “Los recientes procesos de acreditación de las instituciones educativas han llevado a privilegiar la investigación en los procesos de formación de los docentes. Pareciera que se está formando un maestro que privilegia la teoría, pero que es incapaz de atender situaciones de aula en contextos precarios. [...]” (calvo, 2007: 180)

59 “Situémonos en la estrategia de aprendizaje por descubrimiento y construcción que hunde sus raíces en el Seminario Investigativo Alemán, en Decroly, en Claparede y en Dewey, todos los cuales promueven la práctica investigativa en la enseñanza a manera de recreación del conocimiento, esto es, de investigación formativa. Esta estrategia promueve la búsqueda, construcción, organización y construcción del conocimiento por parte del estudiante; pero ello implica, a su vez, una actualización permanente del profesor y una reflexión constante sobre su práctica pedagógica, deconstruyéndola, criticándola, ensayando alternativas y validándolas para mejorar esta práctica y propiciar así un mejor aprendizaje en sus alumnos. En el aprendizaje por descubrimiento, o mejor por redescubrimiento como Bruner lo llamó en un replanteamiento de su primera posición, el estudiante adquiere un conocimiento subjetivamente nuevo, porque ya existe con cierto grado de validación. Y el profesor adquiere también, en la actualización de sus conocimientos y en la renovación de su práctica, conocimientos subjetivamente nuevos, conocimiento local dirigido a mejorar los cursos y los programas académicos. [...]” (Restrepo, 2001:7)

El problema radica en que la investigación en general, y en particular la pedagógica, se han subordinado al método científico, que regula la producción del saber a los resultados que éste exige.

La investigación pedagógica que aquí se defiende se aparta del saber como resultado, que supedita al aprender⁶⁰, en cuanto se enseña lo previamente establecido, y a la vez subordina la cultura al método del saber. Para Deleuze (1988: 275): “[...] aprender es en verdad el movimiento trascendental del alma, irreducible al saber tanto como al no saber. Es en el “aprender” y no en el saber donde las condiciones trascendentales deben ser extraídas”. En otras palabras, la investigación pedagógica es una experiencia trascendental que se produce en el habitáculo cultural donde se mueven el maestro y todo aquel que se piensa en la pedagogía.

En contraste con esta posición, en el contexto colombiano se encuentra que en la *investigación educativa*, o investigación propiamente dicha, desarrollada por los investigadores expertos, quienes adelantan proyectos de investigación avalados por las instituciones de investigación, sus producciones permiten generar conocimientos teóricos que fortalecen lo pedagógico reconocido por las comunidades científicas. A esta forma de investigación se accede por

60 “[...] el aprendizaje es la verdadera estructura trascendental que une sin mediatizar la diferencia con la diferencia, la desemejanza con la desemejanza, y que introduce el tiempo en el pensamiento, pero como forma pura del tiempo vacío en general, y no como determinado pasado mítico, determinado antiguo presente mítico. Siempre hallamos la necesidad de invertir las relaciones o las particiones supuestas de lo empírico y lo trascendental. Y debemos considerar como un octavo postulado, en el marco de la imagen dogmática, al postulado del saber que no hace más que recapitular, reunir a todos los otros en un resultado supuesto simple”. (Deleuze, 1988: 275- 276)

medio de programas de maestría y investigadores. Ella se centra según

Restrepo:

[...] en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo (tiempo de aprendizaje, medios y materiales, organización y clima de la clase, procesos de interacción o comunicación...). Para cumplir tales propósitos, la investigación describe, clasifica, explica, predice, experimenta y controla los factores objeto de estudio, dando lugar a investigación teórica, experimental y de investigación y desarrollo de procesos y objetos educativos.⁶¹ (Restrepo, 2002:21)

Por lo anterior, la investigación pedagógica tiene dos naturalezas, de un lado, es teórico experimental, corresponde a la investigación educativa propiamente dicha Restrepo (2002). De otro lado, se refiere a la sistematización que realiza

61 En esta misma vía De Tezanos (1998:12) plantea que: “Los que tengan como oficio la investigación tendrán como propósito el explicar, analizar, e interpretar los procesos que dan cuenta de lo educativo, lo pedagógico o lo didáctico. Los que tengan como oficio el enseñar, su camino innovativo contribuye, en el ámbito de lo pedagógico o lo didáctico, a la construcción de saber pedagógico. Este punto marca el límite y las distinciones entre los dos oficios: el de investigar y el de enseñar”. Estando de acuerdo con De Tezanos, estas dos funciones, son interdependientes, no pueden existir la una sin la otra, tal como sucede con el concepto de Práctica Pedagógica que en la formulación de Zuluaga aparece como un concepto producto de la investigación pedagógica, y que el Movimiento Pedagógico transforma en un concepto producto del enseñar, pues, lo define como escenario de la experiencia de saber del maestro, cumpliendo de esta manera la doble función de investigar y de estar al servicio de la enseñanza.

el maestro de su propia práctica en el aula. Es la denominada por algunos, investigación formativa.

La investigación formativa es planteada como un adiestramiento que busca formar en la investigación tanto a los estudiantes de pregrado y especialización como a los maestros en ejercicio, en tanto éstos se proponen sistematizar su propia práctica docente con el ánimo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, tanto en la aplicación de propuestas didácticas como en la revisión de formas de actuación en el aula. Todo ello permite la producción de un saber sobre el propio maestro, que no afecta las producciones conceptuales de las disciplinas y las comunidades científicas.

Desde el IDEP se entiende la investigación pedagógica como la investigación de la práctica educativa en el aula, donde el maestro se pregunta por los problemas de la enseñanza y el aprendizaje del área que enseña, o la relación con problemáticas que tienen que ver con los proyectos obligatorios planteados en la Ley 115/94 y del contexto escolar, pero siempre desarrollados en el aula. Estos trabajos aportan al conocimiento curricular y didáctico. Asumiendo la investigación desde una perspectiva cualitativa, en la cual se sistematizan las experiencias del aula, Jorge Ramírez desde el IDEP plantea:

Son investigaciones que producen un conocimiento teórico-práctico que tiene varias finalidades: a) orientar a los educadores en el ámbito de las prácticas educativas a partir de descifrar los sentidos que el maestro les otorga y los

significados que construyen distintos actores que participan de la acción educativa; b) elaborar explicaciones que involucran sujetos, relaciones y escenarios que dan cuenta críticamente de estas prácticas, **lo cual significa un cierto ejercicio de teorización** (Las negillas son nuestras) de las mismas haciendo uso de categorías provenientes de saberes disciplinares, trasdisciplinares o “conocimientos socio-culturales” complejos que se consideren pertinentes en la elaboración de estas explicaciones; c) reorientar y proyectar las dinámicas, procesos y relaciones de estas prácticas; y d) proponer criterios y dispositivos metodológicos que materialicen estas reorientaciones y proyecciones. Estas cuatro condiciones configuran el carácter teórico-práctico de la pedagogía.

Son investigaciones que al estar centradas en las prácticas y experiencias educativas se preguntan por el saber pedagógico, básicamente implícito, que las fundamenta, el cual se hace explícito mediante su reconocimiento, su reflexión y comunicación. En este sentido la investigación pedagógica es una reconstrucción crítica del saber pedagógico y una posibilidad a caminos al diálogo, al intercambio de experiencias y a la socialización de aprendizajes. Es por tanto, un ejercicio que compromete sujetos colectivos y no un ejercicio en solitario. De otro lado, el tener como punto de partida la práctica y los saberes que la sustentan indica una dirección en el proceso de **investigación en perspectiva de la construcción de conocimientos pedagógicos** (Las negillas son nuestras), lo cual sugiere diversos “estados de elaboración” de esta relación entre saberes y conocimientos pedagógicos (Homepage) (Ramírez. 2007: 7-8)

Los postulados propuestos por el IDEP dan la sensación de ir más allá en la propuesta de la investigación pedagógica realizada por los maestros; sin embargo, como lo ha dicho Restrepo, el maestro en tal ejercicio adquiere conocimientos subjetivamente nuevos, o como lo plantea el IDEP, es un cierto

ejercicio de teorización. De aquí que la investigación realizada por el maestro sea mirada desde la lógica positivista donde lo subjetivo no tiene cabida, ya que es la objetividad la que le concede el carácter de cientificidad a la investigación.

Al respecto Saldarriaga (2003: 299) se pregunta en qué lenguaje escribirá el maestro su experiencia: “[...] ¿el de las teorías de los académicos, el cotidiano de las aulas, o el narrativo-experiencial de los propios maestros? ¿y en que proporción mezclarlos? ¿Qué nuevas conexiones entre saber universal y conocimiento particular, entre lo global y lo local han de tenerse en cuenta para construir esos lenguajes?”. En esta reflexión se problematiza la figura del maestro investigador y las propuestas antes descritas. El autor continúa diciendo:

La dificultad reside, como siempre, en que los saberes de los sabios pretenden poder saberlo casi todo y poder decirlo todo, e invaden, e incluso ahogan los saberes y los lenguajes propios de la vida escolar misma. O peor aun, se da lugar a que estos intelectuales, por si o a través de una capa intermedia de “maestros investigadores” conviertan, de nuevo, al maestro y sus prácticas, en su objeto de investigación, y no pocas veces, de lucro y prestigio personal, lo cual puede ser científicamente válido, pero dudosamente ético. Pues estos **pedagogos científicos (Las negrillas son nuestras)** ocultan, a veces mal, un desprecio profundo por la condición “ignorante” de los maestros: ellos no les reconocerían a éstos de buen grado el título de intelectuales de la pedagogía, y se quejan a cada paso de que los maestros “solo entienden y piden *receticas* para aplicar en el aula”. Pero en cambio, si acuden a “su experiencia” –no la reconocen sino como un “saber empírico”- y aprovechan ese lugar de carne de cañón que el maestro

ocupa en las fronteras internas de la ciudad, para extraer valiosa información primaria para sus investigaciones y diagnósticos. (Saldarriaga, 2003:300)

De este modo, la investigación pedagógica para el maestro se torna confusa, ya que los discursos de algunos intelectuales situados en posiciones hegemónicas, le asignan un lugar subalterno, poniéndolo en confrontación con su sentido de profesionalización (autonomía), y con la exigida por los investigadores e intelectuales quienes inciden en las normativas que la regulan (heteronomía).

3.2 AUTONOMÍA Y HETRONOMÍA EDUCATIVA

En la encrucijada en que se encuentran no sólo el maestro, sino también los investigadores de oficio, entra en juego el carácter de autonomía y heteronimia del maestro en relación con la profesionalización y la figura del maestro investigador. Para explicar las relaciones enunciadas se hace uso de una matriz que se configura de la siguiente forma: en el eje horizontal la **Formación de maestros**, encontramos *la Profesionalización docente y el Maestro investigador*; en el eje vertical, **Fines educativos**, se ubican la *Heteronomía y la Autonomía*.

En cada cuadrante se visualizan los efectos del cruce de las relaciones de la matriz: La relación profesionalización docente heteronomía (cuadrante uno) establece *la titulación*, y *la formación disciplinar* exigida para el ejercicio de la

profesión, en términos de Miranda (2004:3), son las competencias profesionales de orden genérico que corresponden a: “[...] las dimensiones más profesionales, referidas a las tareas estrictamente docentes y educativas que corresponden al profesorado. Son funciones para las que se ha recibido preparación cultural previa y se refieren a procesos de práctica, diagnóstico de necesidades de los alumnos/as, contenidos, metodología, didáctica, evaluación y vinculación con el contexto educativo.” En este cuadrante, la profesionalización se reduce a la preparación para el desempeño profesional, lo que no implica que el maestro formado en investigación necesariamente llegue a investigar su propia práctica docente. Al respecto dice Pedro Cañal:

Algunos profesores investigan en sus clases habitualmente y algunos lo hacen en algunas ocasiones, pero la inmensa mayoría de los enseñantes no llega a plantearse siquiera esta posibilidad. Podría pensarse que el factor principal que explica lo anterior es la falta de formación investigadora del profesorado, pero hay razones para reflexionar sobre la relevancia de esta idea. Por ejemplo, el hecho constatado de que la ausencia de procesos de investigación en el aula se manifiesta de la misma forma en enseñantes de todos los niveles educativos y con las más diversas titulaciones, con o sin preparación específica para la investigación.

En este sentido, es especialmente ilustrativo el caso de los profesores universitarios, preparados específicamente para la investigación científica (...) y entre los que es muy raro encontrar alguno que desarrolle procesos de investigación sobre su propia labor de enseñanza. Incluso en el caso de los investigadores cuyo objeto de estudio es precisamente la enseñanza, es frecuente que olviden su faceta investigadora al actuar como profesores. De hecho, parece existir un acuerdo tácito en la idea en que enseñar e investigar son dos actividades poco o nada relacionadas. (Cañal, 1997: 58-59).

Esta situación evidencia un conflicto entre la relación maestro investigador y heteronomía, en tanto las demandas de profesionalización exigen al maestro cumplir la doble función de enseñante e investigador de su propia práctica. Tensión que se muestra, por un lado, al constatar como lo señala Cañal (1997), que para la mayoría de los maestros la enseñanza y la investigación se consideran actividades poco relacionadas; de otra parte, ni el Estatuto de Profesionalización Docente (1278/2002)⁶², ni el concurso para acceso a la carrera docente (3982/2006)⁶³, ni la Ley 715/2001⁶⁴ en cuanto al ascenso al

62 Ver: ARTÍCULO 3. Profesionales de la Educación. 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.

ARTÍCULO 4. Función docente. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes.

ARTÍCULO 5. Docentes. Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación.

63 El decreto 3982/2006 no considera al maestro investigador como criterio para la vinculación a la carrera docente. Ver: DECRETO NÚMERO 3982 DE 2006 11 NOV 2006 "Por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto Ley 1278 de 2002 y se establece el procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente y se determinan criterios para su aplicación".

escalafón, plantean como requisito la investigación del maestro para desempeñarse como docente (cuadrante 2).

El cuadrante dos plantea la *normalización*, en cuanto se convierte en una exigencia de la profesionalización docente desde las políticas y reformas educativas al considerar que los maestros, según Silva (2004:13) “[...] Profesionalmente deben desempeñarse, a fin de elevar la calidad educativa que brindan y ser investigadores en cada aula para modificar la metodología de la enseñanza”. En otras palabras, aunque la investigación del maestro no sea relevante para el ascenso en la carrera docente, se considera una condición inherente en tanto profesional.

En cuanto a la relación Profesionalización docente - Autonomía, (cuadrante cuatro) se encuentra la *individualización* y las *capacitaciones especializadas*, que centran su atención en la formación de un profesional reflexivo, investigador de su propia práctica desde el enfoque socio-afectivo y cognitivo⁶⁵, dando respuesta a las exigencias de las políticas y reformas educativas que

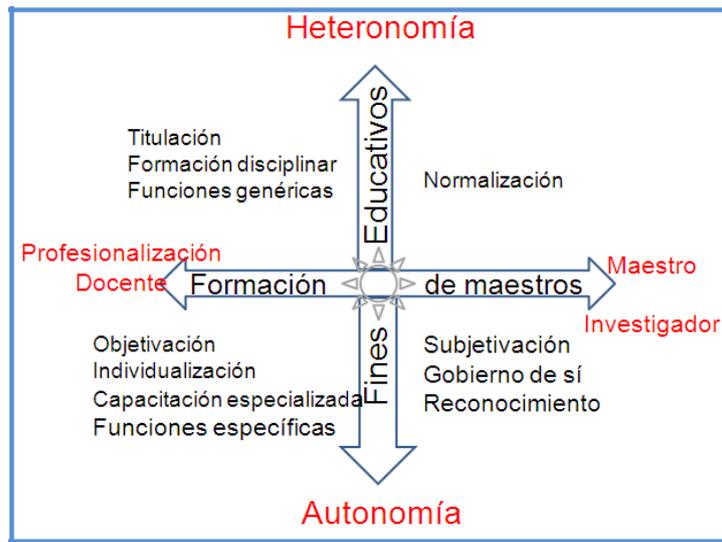
64 En el decreto 1095/2005 que reglamenta el ascenso al escalafón docente no se considera la investigación del maestro como una condición de ascenso. Se limita a la permanencia temporal en un grado del escalafón y a la capacitación académica en términos de titulación. Ver: DECRETO NÚMERO 1095 DE 2005 (Abril 11) por el cual se reglamenta los artículos 6º, numeral 6.2.15, 7º numeral 7.15 y 24 de la Ley 715 de 2001 en lo relacionado con el ascenso en el Escalafón Nacional Docente, de los docentes y directivos docentes en Carrera que se rigen por el Decreto ley 2277 de 1979, y se dictan otras disposiciones.

65 Según Miranda, (homepage 2004: 3) las competencias profesionales “*Específicas*, éstas estarían más ligadas a las exigencias que plantean las nuevas reformas educativas, como las de carácter socio-afectivo y cognitivo. Ser un profesional reflexivo, investigador de su propia práctica, autónomo, crítico y de una adecuada autoestima”.

consideran este tipo de formación como una estrategia para garantizar la mejora educativa en términos de eficacia.

En tal sentido se da una contradicción entre la pretendida autonomía del maestro en el marco de la relación de la profesionalización y el maestro investigador con la autonomía, en tanto, la profesionalización docente se centra en la revisión de la práctica en el aula que coadyuva al rendimiento escolar en términos de eficiencia y eficacia, regulado por los lineamientos y/o estándares en competencias que establece el Estado. Frente al maestro investigador con autonomía su preocupación trasciende los términos mencionados, en cuanto su búsqueda se centra en el gobierno de sí.

El maestro investigador y la autonomía (cuadrante tres) presentan entonces como resultante ideal, la subjetivación y el gobierno de sí, en cuanto el maestro puede encontrar la posibilidad de reconocerse como portador y productor de saber pedagógico, sin limitarse a las restricciones que los agentes externos le imponen, esto es, la investigación pedagógica de corte teórico y/o del aula como experiencia subjetiva.



Matriz N° 2

En definitiva, se encuentra que la búsqueda de la profesionalización por la vía del maestro investigador se ha convertido en una estrategia que objetiva y limita al maestro al ponerlo en una situación tal que la investigación que podría realizar sólo es válida en tanto acredite y sea resultante de la formación en maestría y investigadorado. Por consiguiente, cuando en la profesionalización en sentido general se hace alusión a la investigación, es para referirse a la actualización, a la mejora de la práctica, al fortalecimiento de las relaciones con el contexto, etc; ya que se consideran funciones propias de un profesional. En otras palabras, es lo que se denomina investigación formativa, que, como se ha dicho no es investigación científica, tampoco es productora de saber ni de conocimiento. Lo que se pretende es hacer más eficiente la prestación del servicio educativo.

3.3 Servicio educativo y derecho público a la educación

El servicio educativo⁶⁶ es un concepto reciente en la educación, que viene a sustituir el antiguo concepto de “derecho público a la educación”; su instauración se da a partir de las políticas de descentralización postuladas en las últimas reformas educativas. El servicio educativo hace énfasis en el conocimiento científico y el desarrollo tecnológico como factores de competitividad, acoplándose al discurso de la demanda educativa que se instala en las políticas de la educación para el trabajo, como lo expresa Leibowicz (1999: 16), representante de la OIT: “[...] urge por lo tanto construir un puente que permita disminuir y/o superar la brecha entre formación y mundo productivo. La construcción de ese puente no es función exclusiva de las instituciones de formación, sino de todos los actores sociales y organizaciones interesadas en establecer vínculos para maximizar los recursos disponibles y lograr una oferta formativa basada en la demanda”.

En consecuencia, la lógica del servicio educativo reclama unas condiciones particulares que posibiliten descargar en los actores sociales la responsabilidad de la educación, dejando al Estado la tarea de regularla mediante la imposición de estándares de calidad que responden a políticas de orden mundial

66 “Aunque las propuestas tienen en cada país sus propios matices, los contenidos y las definiciones que se adoptan en las leyes, planes o acuerdos muestran la existencia de ciertas constantes, entre las cuales se destacan las siguientes: a) La inclusión del concepto de servicio educativo, en reemplazo del concepto de «derecho público a la educación», vigente desde finales del siglo XIX. Con esto, la educación deja de ser una actividad prioritaria del Estado y se inicia, de este modo, el fin del Estado docente. b) La postulación de la calidad de la educación y la descentralización como ejes principales de la reforma educativa. Con ello se busca inscribir a la educación en el ámbito del conocimiento científico y del desarrollo tecnológico, como factor fundamental para la competitividad. [...] (Martínez, 2004: 299)

señaladas por la OIT, la UNESCO, OEA, OREAL, etc. En este orden, en Santo Domingo (10-12 de febrero de 2000), en el Marco de Acción Regional, como se dijo en el capítulo dos, aparece la profesionalización de los maestros “[...] vinculada con la investigación y la capacidad para producir innovaciones, que los habilite en el desempeño de sus funciones en contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos diversos”. En el mismo informe se plantea también el diseño de medidas que permitan verificar los logros de los aprendizajes de habilidades y competencias para la vida, a través del establecimiento de estándares de calidad reconocidos tanto a nivel nacional como regional, que permitan establecer procesos permanentes de monitoreo y evaluación.

De esta combinatoria, investigación-estándares, se sustenta nuevamente la necesidad de un maestro investigador como parte de su perfil profesional, es decir, se requiere un maestro capaz de justificar y adaptar las reformas educativas a las prácticas en el aula, lo cual no implica en ningún caso la producción de conocimiento teórico en el campo pedagógico y educativo. En palabras de Briones:

[...] esta investigación, con todo el valor que pueda tener en sí misma, que recurre principalmente a la experiencia de los profesores y a la reflexión sobre su práctica para buscar solución a problemas que se presentan en ella, es considerada por los especialistas más una indagación que una investigación en sentido estricto, si por esta última se entiende un proceso de creación de conocimientos dentro de una tradición teórica y con el uso de un aparato metodológico para resolver un problema de conocimiento

propriadamente tal, para dar respuesta cuya validez es controlada por medios aceptados por otros investigadores. (Briones, 1999: 135)

En la estructura del servicio educativo que se viene describiendo, como lo expresa Briones, la investigación del maestro se reduce a una indagación no reconocida como investigación propriadamente dicha. No es más que una estrategia para garantizar el cumplimiento de las metas propuestas en las reformas educativas de finales del siglo XX y principios del XXI.

En cuanto al derecho público a la educación, son muchas las voces escépticas frente a la garantía de su cumplimiento por parte de los Estados, a pesar de estar adscritos a la ONU. Según Tomasevski, citada por Johanna Crighton (2006:3) “la brecha se está ensanchando, entre la promesa y el funcionamiento, en parte por la renuencia de las Naciones Unidas para enfrentar el incumplimiento y en parte debido al fracaso de los gobiernos de financiar suficientemente la educación, delegando el problema en manos de las comunidades locales y las familias. [...]”. Esta situación que presenta Tomasevski, se evidencia en los países más pobres.

Ante el informe presentado por Tomasevski en el 2003 a propósito del insuficiente cumplimiento del derecho a la educación en Colombia, la Procuraduría General de la Nación contrata un estudio para analizar la situación. En este estudio Pinilla Pacheco (2006:28) plantea que: “En consecuencia, se vienen produciendo corrientes encontradas en el desarrollo educativo: las políticas, orientadas principalmente a resolver los problemas de cobertura y eficiencia administrativa del sector, no han tenido correspondencia con la acción de la pedagogía

centrada en la escuela y el sujeto. Se ocasiona así un vacío real en la acción por la tensión que genera la confrontación entre administrar y educar". En otras palabras, el problema radica en la forma de llevar a la práctica el derecho a la educación desde las políticas educativas, donde se tiende a justificar sus acciones en el aumento de la cobertura educativa como indicador de eficiencia del sistema, quedando en un segundo plano el maestro investigador, en tanto se le solicita administrar el currículo en términos de las pruebas saber y las pruebas ICFES, y bajo las condiciones de hacinamiento que las políticas le imponen.

En la matriz N° 3 se busca explicar la relación del Servicio educativo y el Derecho a la educación, con la Profesionalización docente y la noción maestro investigador, donde en el eje vertical denominado **Educación** se encuentran el *Servicio y el Derecho a la educación*; y en el eje horizontal, como en las anteriores, se ubican *la Profesionalización docente y el Maestro investigador*, como elementos opuestos y complementarios.

Los efectos resultantes entre *Profesionalización docente - Servicio educativo* (cuadrante 1), tienen que ver con la demanda de la titulación del maestro y/o la formación profesional universitaria como garantía de la calidad educativa. En palabras de Pinilla:

[...] el centro de atención se ubica en la evaluación para medir la capacidad de autoformación de los educadores y de la institución escolar que, siendo de la mayor importancia, no se fundamenta en actividades de fomento que involucren la

formación inicial y permanente de los educadores a través de programas financiados por el Estado para desarrollar las escuelas normales superiores, las facultades de educación, la creación de alternativas de profesionalización docente que comprometan al sistema universitario nacional y los planes de las secretarías de educación para apoyar la aplicación de modelos propios de educación que surgen de los Proyectos Educativos Institucionales y de los Proyectos Educativos Comunitarios. (Pinilla, 2006: 126)

En el marco de la profesionalización docente, como lo expone Pinilla, la responsabilidad es delegada a la autogestión del maestro como requisito ético de la profesión. Así el Estado no se compromete con la formación del maestro; su función se orienta al control y vigilancia de la autoformación a través de la evaluación permanente, los concursos y la certificación de las instituciones formadoras de maestros⁶⁷.

De otro lado, el vínculo *Maestro investigador-Servicio educativo* genera la necesidad de adelantar investigación-acción en el aula, que procure mejorar los procesos de aprendizaje en relación con las exigencias de las metas propuestas por los estándares planteados en la reforma educativa (cuadrante

67 En el caso de las Escuelas Normales Superiores, el Ministerio de Educación Nacional pretende que estas se encaminen a los niveles investigativos alcanzados por las universidades, sin ofrecer las condiciones, en cuanto a personal, recursos, y disposiciones legales para ello, ya que éstas funcionan como una institución educativa común, con la adición del ciclo complementario, el cual exige maestros altamente calificados y con disposición para investigar si realmente se espera encaminar a las ENS a niveles de investigación cercanos a los de las universidades. Ver: “Las escuelas normales empiezan a seguir el camino de las universidades y sus facultades e institutos dedicados a la formación de docentes; por lo que, ciertos desarrollos de la investigación en los últimos años coinciden con las demandas planteadas por la acreditación y por la elevación del nivel académico de un sector de su profesorado. No obstante, todavía la investigación, en el sentido estricto de la palabra, es escasa en la práctica docente”. En: MEN Julio 27 de 2007 Documento: “Orientaciones para la renovación de la acreditación de las Escuelas Normales Superiores” Bogotá, D.C. p29.

dos). También, para cumplir con las demandas de la lógica de la sociedad del conocimiento y de las nuevas tecnologías el programa ONDAS de Colciencias señala:

Durante los últimos veinte años se reflexionó en el país acerca de estas problemáticas como una forma de vincularse a la discusión mundial; en consecuencia, la Constitución Política (1991) y las legislaciones educativas y de ciencia y tecnología, que se definen, se reglamentan y se comienzan a ejecutar en este período, resaltan la importancia de vincular a los niños, las niñas y los jóvenes a estos temas. Por tal motivo, constituye una prioridad, desde la más temprana edad, el fomento de una cultura ciudadana de la ciencia, la tecnología y la innovación CT+I.

La Constitución Nacional establece la educación como un derecho y un servicio público que garantiza el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. A su vez, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo hace énfasis en el fomento de la ciencia en los niveles de Educación Básica, Media y Universitaria, y advierte que los procesos educativos que no asumen la investigación no son más que una transmisión mecánica y estática de información. La Ley Nacional de Ciencia y Tecnología Ley 29 de 1990, por su parte, enfatiza en que las CT+I deben incorporarse a la práctica cotidiana de la sociedad y mejorar la calidad de vida de la población. (Homepage) (programa Ondas Colciencias, sin fecha)

El programa ONDAS de Colciencias busca insertarse en la dinámica de la escuela y plantea promover la investigación de los niños y jóvenes con el apoyo de sus maestros los cuales también entran a formarse en investigación para poder acompañar a sus estudiantes en la formulación y

desarrollo de los proyectos de investigación tal como lo expresan dos de los objetivos del programa:

- Desarrollar el espíritu científico a través de la realización de proyectos de investigación diseñados por niños, niñas y jóvenes, en compañía de sus maestros.
 - Desarrollar y ejecutar proyectos de formación de maestros para que formen niños investigadores, mientras se forman a sí mismos en el arte de investigar.
- (Homepage) (programa Ondas Colciencias, sin fecha)

El programa Ondas encuentra que los maestros no están formados en investigación, por tanto diseña programas de formación en este campo, para llevar a cabo los objetivos trazados desde políticas mundiales. Por la participación en este tipo de proyectos los maestros no reciben un trato distinto a los demás maestros dentro de las dinámicas cotidianas de la institución escolar.

Como se ha dicho, en cuanto a la investigación del maestro en relación al cumplimiento de los estándares, es pertinente revisar el **Documento N° 9 Estándares en el aula, relatos de docentes**, del cual se extrae, de un lado, la explicación del proyecto por parte de María Cecilia Vélez Ministra de Educación. De otro, se retoman 3 de las 18 experiencias escritas por los maestros practicantes o en formación, para mostrar la intencionalidad que se le imprime a la investigación de los maestros por parte del Estado:

[...] Las experiencias que aquí se presentan son producto de un proyecto colaborativo diseñado y realizado por el Ministerio de Educación Nacional y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación –Ascofade- con las cuales se trabajó con los **estándares** de matemáticas, lenguaje, ciencias (naturales y sociales) y ciudadanía, como referentes para crear prácticas pedagógicas creativas que incentiven el aprendizaje de los estudiantes. (Vélez, 2008)

[...] Éramos las maestras las llamadas a desenredar las posibilidades de conocimiento e integración que brinda un proyecto de aula, así que tendríamos que indagar sobre **cómo dar respuesta** no solamente a las inquietudes de los niños, sino a algunas de las propuestas del plan de estudios, del PEI, de los Lineamientos Curriculares y de los **Estándares Básicos de Competencia**, sin olvidar el propósito pedagógico esencial “identidad y valoración de nuestra cultura”. (Pacheco, Rivera y Rubio, 2008:16)

Nuestra maestra de **práctica pedagógica** había asistido, junto con otras docentes de la institución, a un taller dictado por el Ministerio de Educación Nacional y Ascofade donde las habían introducido en los **Estándares Básicos de Competencias** y cómo ellos podían ser referentes por excelencia en el trabajo pedagógico. A su vez, habían sido retadas a diseñar junto con nosotros, los estudiantes de último semestre de ciclo complementario, proyectos de aula, estrategia que según les habían expuesto, permitía trabajar a favor del desarrollo de las competencias de manera interdisciplinaria. Sonaba muy interesante, además de ser la oportunidad para aprender más, demostrar lo aprendido, en nuestra formación. (Reyes, 2008:37-38)

[...] Entonces empezó a contarnos que el Ministerio de educación y Ascofade había extendido a la Normal la invitación para vincularse a una estrategia donde pondríamos en marcha proyectos de aula teniendo como referentes fundamentales los **Estándares Básicos de Competencias**. Mientras María de los Ángeles Exponía la idea, poco a poco fuimos recuperando los conceptos

aprendidos años atrás sobre los proyectos de aula, a la par que venían a nuestra cabeza las cartillas de estándares que alguna vez habíamos visto. (Peláez & Gaviria, 2008:45)

Lo expuesto aquí, se puede explicar a través de Popkewitz cuando comenta:

[...] a medida que ciertas estrategias son incorporadas como "educación profesional" éstas incluyen nociones tales como "el maestro reflexivo" e "investigación acción" (Kallos & Selander, 1993). Esta última surge a través de un aumento en el énfasis sobre la instrucción en la evaluación en el aula; estrategia que gobiernan a distancia a través del arte del auto-examen. Sin buscar una correspondencia, se puede ver que todas las estrategias aquí descritas, como la didáctica y el maestro profesional "autónomo" que es auto-reflexivo, están relacionados a las disposiciones a la enseñanza (sic) inscritas en las prácticas de "búsqueda de metas" [...]. (Popkewitz, 2000: 114)

En última instancia, la noción maestro investigador se manifiesta como una herramienta del sistema educativo⁶⁸, que persigue afianzar la reforma educativa en el cumplimiento de las demandas hechas por los estándares de calidad como referentes de eficiencia y eficacia, haciendo al maestro

68 "En la reunión de Quito, 1991, se produce un punto de inflexión, al considerarse como una estrategia para mejorar la calidad de la educación, vinculando el protagonismo docente con la participación de toda la comunidad educativa. La profesionalización se asocia con un docente reflexivo que produce textos. En la reunión de Santiago, 1993, se amplía tanto a la dimensión institucional como pedagógica, y en la de Kingston, 1996, se relaciona con la satisfacción de necesidades de aprendizaje y la responsabilidad por los resultados en el nivel del aula. En la recomendación de Santiago, 1993, la formación se asocia a la escuela y a los colectivos de docentes organizados en torno de proyectos educativos. [...]" (Homepage) (UNESCO/OREALC 2001:72)

responsable de la aplicación del currículo que se genera a partir de la reforma. (Magendzo, 2000: 70-71).

En el cuarto cuadrante, *Derecho a la educación-Profesionalización docente*, las condiciones resultantes tienen que ver con el reconocimiento del saber pedagógico como sustento de la profesión. Logro del Movimiento Pedagógico al afianzar el estatuto del maestro, que se manifiesta en los decretos 3012/97, 272/98, y se reafirma en la exigencia de una nivelación pedagógica para los profesionales de especialidades diferentes a las licenciaturas en educación al ingresar a la carrera docente por el concurso de méritos. Sin embargo, algunas universidades han hecho de esto un negocio lucrativo, que no se compadece con la intencionalidad de la propuesta. Se esperaría que la nivelación tuviera un carácter de mayor exigencia, maestría en educación por ejemplo, en cuanto ésta es la condición que otros campos profesionales demandan para ingresar en ellos cuando la formación inicial es diferente. De esta manera el estatuto pedagógico del maestro es reconocido dentro de la significación que éste contempla.

En cuanto a la relación *Derecho a la educación-Maestro investigador* (cuadrante tres), los efectos que surgen son del orden de la libertad de cátedra, la libertad de investigación, artículo 27 de la Constitución Política de Colombia, argumento que permitiría avalar la noción maestro investigador como un derecho que debe ser apoyado y no restringido únicamente al aula de clase.

Sin embargo, es vulnerado en cuanto se le solicita administrar el currículo en términos de las pruebas saber y las pruebas ICFES. En palabras de Pinilla:

El derecho a la calidad toma como base los dos instrumentos con que cuenta el país para hacer estudios censales: las Pruebas Saber y los Exámenes de Estado; las primeras sólo se utilizan en los aspectos de competencias ciudadanas por constituir un vehículo privilegiado para analizar la educación desde el punto de vista de la formación de capital social [...]. Los Exámenes de Estado tienen la responsabilidad de dar cuenta de la formación de capital humano a través del desarrollo de competencias académicas. (Pinilla, 2006:60)

Es decir, al maestro se le contrata para cumplir los planteamientos del currículo. La condición investigativa, que en principio surge como un proceso de subjetivación donde él define las relaciones consigo mismo a partir de lo que Foucault llamó “tecnologías del yo”, ahora se torna inherente a su profesionalidad y se restringe a mejorar las puntuaciones en este tipo de pruebas, ya que a través de ellas él es evaluado, al igual que la institución educativa, en tanto es parámetro para definir si la educación impartida es de calidad o no.



Matriz N°3

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone presentar algunos discursos de los maestros y los intelectuales que aparecen publicados en la Revista Nodos y Nudos, encuentros del IDEP, entre otras⁶⁹, para poner en evidencia las relaciones expuestas en las matrices, y de este modo mostrar cómo opera la estrategia del maestro investigador en diferentes propuestas de formación de

⁶⁹ Se reconoce que éstas no son las únicas instituciones que publican, hay otras que de forma esporádica o coyuntural también lo hacen; es el caso de las Escuelas Normales, que por falta de recursos realizan publicaciones sólo a nivel local. La Gobernación de Antioquia en algunos momentos acompaña las Escuelas Normales a través de convenios, es así como la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el 2007 acompañó a los maestros de estas instituciones en la elaboración de una revista en la que se publicaron varios trabajos referidos a la importancia de la investigación en la formación de maestros, revista denominada Redpensándonos, publicada en diciembre de 2007. De otro lado, el trabajo del semillero de maestros investigadores de las escuelas normales liderado desde la facultad de educación de la Universidad de Antioquia por el Profesor Rodrigo Jaramillo Roldan, este grupo ha producido dos libros en torno a la temática antes mencionada, el primero de ellos titulado –cultura Investigativa y formación de maestros, publicado en el 2007 y otro en el 2008. De otra parte, también se encuentra una serie de trabajos que recogen las experiencias de maestros en su vida magisterial, que si bien no trabajan la investigación como eje central, son relevantes en cuanto reflejan la producción intelectual de los maestros; los trabajos más recientes en esta línea fueron desarrollados por la Gobernación de Antioquia en convenio con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, de allí salieron dos trabajos que contaron con la participación del profesor Gabriel Jaime Murillo, el primero, Escuela para la vida, en el 2007, y el segundo, Maestros contadores de Historias 2008. Como estos, existen numerosas publicaciones, que, por el carácter de este trabajo, no es del caso recopilar ni elaborar un informe estadístico de las mismas.

maestros, anudadas al quehacer en el aula, para garantizar la aplicación del currículo propuesto por la reforma educativa.

Ubicar los discursos producidos en estos dos espacios, Revista Nodos y Nudos y el IDEP, permite mostrar con claridad diversas formas de apropiación de la noción maestro investigador. La bondad de estas fuentes de publicación está dada por la capacidad de concentrar el trabajo de los maestros y de recoger las producciones realizadas por éstos en las diversas regiones del país, además ofrece también las reflexiones de los intelectuales de la educación respecto a este tema. Los siguientes son algunos ejemplos traídos del IDEP y de la revista Nodos y Nudos.

Cecilia Rincón Berdugo, investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Aula Urbana, Magazín N° 65, septiembre de 2007, tiene una publicación que titula *El maestro investigador y la dignidad profesional*. En él, entre otras cosas, plantea que la investigación que le corresponde al maestro como profesional es la investigación aplicada, la cual sirve para que los **maestros y las maestras inicien un proceso de extrañamiento de su cotidianidad**. En palabras de Rincón:

[...] La investigación aplicada tiene un alcance local y a veces regional, y sus resultados no siempre se pueden extrapolar al plano nacional. Se puede decir que la validez de este tipo de investigación es restringida a las instituciones escolares, pero que sus procesos desbrozan el camino para investigaciones de mayor

alcance. Así mismo, permite que maestros y maestras inicien un proceso de extrañamiento de su cotidianidad, punto de partida para toda mirada científica.

(Rincón, 2007: 5)

Jorge Ramírez, desde el IDEP, coincide en esta apreciación, como se señaló previamente en este capítulo. De otro lado, Antonio Fernández Cano, profesor e investigador de la Universidad de Granada, España, presenta la ponencia titulada *Impacto de la Investigación Educativa en la práctica Docente*. En el encuentro realizado por el IDEP en junio de 2003, denominado Experiencias docentes, calidad y cambio escolar, el autor plantea que:

El énfasis en la formación del profesor debe invitar a volverlo un práctico reflexivo que sea capaz de preguntarse qué es lo que hace, por qué lo hace, cómo lo hace. [...] Esa sería una primera pauta,[...].

Otra segunda pauta sería la aproximación intercultural entre esas dos micro culturas, entre el mundo de los investigadores y el de los prácticos. Muchas veces cuando los prácticos han tenido relación con investigadores han mantenido un idilio corto y mal avenido; los prácticos se han sentido abandonados, al final se han sentido agraviados, seducidos. En cambio, el profesor universitario, el investigador ha presentado su tesis, ha emitido un concepto en un congreso científico. En esa relación, lo que tiene que quedar muy claro, como en toda relación social, contractual es un marco contrato. La idea del contrato de investigación es una idea que he sacado del modelo francés; es la idea de que, mire usted vamos a hacer esto, pero sus responsabilidades son éstas y las mías éstas otras. A la hora de rentabilizar el producto yo quiero ser tan autor como usted.

Una tercera pauta llevaría a una mayor participación personal del práctico como profesor investigador. (Fernández, 2003:32)

Esta propuesta es un reforzamiento de la idea del maestro investigador desde el aula, que plantea el IDEP. El artículo diferencia el trabajo investigativo del maestro, del que realiza el investigador experto en cuanto el primero es denominado el práctico, y el otro investigador a secas, e insta a desarrollar equipos de trabajo entre maestros e investigadores donde se reconozca el desempeño del maestro como “práctico” en el resultado de la investigación.

Del encuentro EXPERIENCIAS DOCENTES, CALIDAD Y CAMBIO ESCOLAR, es pertinente resaltar la apuesta por reforzar, impulsar y reafirmar la idea del maestro investigador, desde la visión de los investigadores que han estado en contacto con el IDEP. Resulta paradójico que ninguno de los ponentes señale las dificultades que esta iniciativa tiene en relación con las dinámicas propias de las instituciones educativas, donde al maestro no se le asigna tiempo dentro de su plan de trabajo para realizar investigación⁷⁰, ni señalan las limitaciones

70 A propósito, Rodríguez y Castañeda (2001: 105) traen este ejemplo: “Nati trabaja en una institución escolar del Estado ubicada al sur de Bogotá, y, desde hace cuatro años, con tres compañeros más, adelanta una innovación. El año pasado se presentaron a una convocatoria pública de investigación escolar y lograron una financiación cercana a los cinco mil dólares para sufragar gastos directos del proyecto durante un año. El propósito de generar algún conocimiento sobre su experiencia los lleva a asumir la triple función de docentes ‘comunes y corrientes’, de innovadores y de investigadores. Aunque cuentan con financiación, reconocimiento de la comunidad educativa, apoyo institucional y acompañamiento de la universidad, no disponen de un estatuto que les permita incorporar las labores de generación de conocimiento pedagógico en su jornada académica; fuera del trabajo en el aula, que hace parte de las 24 horas de clase que obligan para todos los docentes, las tareas específicas del proyecto como la lectura, el análisis de la información o la escritura, deben realizarlas en horas extras (los lunes o martes después de las seis de la tarde, los sábados, o en los periodos de receso escolar)”.

que la normativa impone para que las iniciativas se lleven a cabo, esto es, se espera que el maestro investigue para mejorar la prácticas en el aula por iniciativa propia, con tiempos y espacios distintos a los propuestos por la normatividad que lo regula⁷¹.

Continuando con el análisis se da paso a la presentación en la revista Nodos y Nudos de algunos discursos que dan cuenta del maestro investigador desde las orientaciones de la RED CEE, propuesta de cualificación de maestros en ejercicio planteada por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). AL respecto, Alberto Martínez Boom y María del Pilar Unda comentan:

Entendemos la RED como una herramienta que permite identificar, poner en comunicación, problematizar y articular distintos proyectos teniendo como perspectiva que se renueve la imagen del maestro en el sentido que se piense a sí mismo y se cualifique en ese proceso. Así, el maestro se instala en un campo complejo que le posibilita establecer nuevas conexiones, someter a debate y a

71 Ver decreto 1850/ 2002 Artículo 8°. Actividades de desarrollo institucional. Es el tiempo dedicado por los directivos docentes y los docentes a la formulación, desarrollo, evaluación, revisión o ajustes del proyecto educativo institucional; a la elaboración, seguimiento y evaluación del plan de estudios; a la investigación y actualización pedagógica; a la evaluación institucional anual; y a otras actividades de coordinación con organismos o instituciones que incidan directa o indirectamente en la prestación del servicio educativo. Estas actividades deberán realizarse durante cinco (5) semanas del calendario académico y serán distintas a las cuarenta (40) semanas lectivas de trabajo académico con los estudiantes, establecidas en el calendario.

Artículo 9°. Jornada laboral de los docentes. Es el tiempo que dedican los docentes al cumplimiento de la asignación académica; a la ejecución de actividades curriculares complementarias tales como la administración del proceso educativo; la preparación de su tarea académica; la evaluación, la calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos; las reuniones de profesores generales o por área; la dirección de grupo y servicio de orientación estudiantil; la atención de la comunidad, en especial de los padres de familia; las actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el proyecto educativo institucional; la realización de otras actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa e indirectamente en la educación; actividades de investigación y actualización pedagógica relacionadas con el proyecto educativo institucional; y actividades de planeación y evaluación institucional.

problematización su saber y generar experimentaciones que le permitan articular formas de pensamiento en red (no en cadena). Se trata de fortalecer las posibilidades de un Movimiento Pedagógico con capacidad de replantear el rol del maestro y de la escuela en nuestro país. El maestro sin salirse de su espacio vital interroga, renueva, potencia y construye nuevas propuestas y prácticas. (Martínez & Unda, 2005: 11)

Este apartado reconoce en el maestro la capacidad de pensarse a sí mismo, recurriendo a los planteamientos que el Movimiento Pedagógico había formulado años atrás, como la posibilidad de reivindicación del saber del maestro. La revista presenta una serie de experiencias de trabajo en el aula, donde se muestra un ejercicio de sistematización de las prácticas de la enseñanza que reafirman la apuesta por la autoformación de los maestros en el espacio de trabajo cotidiano.

Continuando con la explicación de la propuesta en la Revista Nodos y Nudos N° 3, María del Pilar Unda, coordinadora del proyecto RED CEE, de la Universidad Pedagógica Nacional (1997) comenta que:

Desde esta perspectiva, el equipo de maestros de la Universidad centra sus esfuerzos en contribuir a definir proyectos de investigación pensados por los maestros en servicio, atendiendo a las condiciones específicas de las aulas y a las particularidades de cada región. Puesto que el interés es producir conocimientos que conduzcan a transformar las prácticas en las escuelas, se ha optado por la

investigación participativa como estrategia de trabajo. (Homepage)(Unda, 1997:

22)

La metodología del proyecto RED CEE está orientada a definir los proyectos que los maestros han pensado, es decir, deben acomodarse a los parámetros de la investigación formal, adoptando la investigación participativa, o investigación acción como otros la denominan. Esto quiere decir que la capacitación de los maestros se orienta a plantear proyectos de investigación para mejorar las prácticas en el aula. Fortalecer la profesionalización docente en ejercicio, pero como dice la autora “No se tienen pretensiones totalizantes; al contrario, en la noción que nosotros proponemos de Red no hay requisitos únicos, determinados, no se imponen ni se pretenden formas organizadas homogéneas. Más que imponer estilos, formas y modos, se impulsa su fisonomía particular [...]”. Esta posición permite mostrar que los maestros, al ser acompañados, presentan múltiples formas de pensar y recrear su práctica pedagógica.

Un ejemplo de ello lo encontramos en Guillermo Fonseca Amaya y Marlén Pedraza Guerrero (2000) en la Revista Nodos y Nudos N° 8, donde cuentan su experiencia:

Desde 1997 surge, en la localidad 11 - Suba, la *RED* de maestros(as) de ciencias naturales de la localidad 11 - Suba. Es un movimiento que por su carácter plural, diverso y flexible, posibilita un tejido en *Red* permitiendo que quienes se en*RED*en en ella lo hagan desde el convencimiento personal y profesional, no por mandato institucional. Generalmente, somos protagonistas de los sueños de otros, los

sociólogos, los psicólogos, los administradores, pero en muy pocos casos los maestros (as) construimos los nuestros. (Homepage)(Fonseca y Pedraza, 2000: 54)

En este trabajo se resalta el compromiso personal y profesional de quienes integran las redes de cualificación de maestros en ejercicio, superando el mandato institucional, convirtiendo este espacio en un lugar para dar vida a los sueños propios, construir conocimientos, investigar y transformar las prácticas del aula.

De igual forma, la Directora, Blanca Gladys López, y los docentes Clara Emilse Sánchez, Jaime Cruz, José Manuel Fula, Rosalba Vásquez, Rosalbina Pinto y otros, de la Escuela Distrital La Gaitana (Jornada de la tarde) Localidad 11 Suba, Santa Fé de Bogotá, en el artículo Estrategias metodológicas para el mejoramiento de los procesos de comunicación, publicado en la Revista Nodos y Nudos N° 3, Agosto-Diciembre de 1997, comentan:

Usualmente, el texto escolar es muy útil para maestros y alumnos porque evita “pensar”: todo ya está elaborado de acuerdo a las últimas normas del Ministerio de Educación Nacional, trae parcelaciones, están cuidadosamente seleccionados los temas, gráficos, lecturas, actividades, etc.; el maestro sólo tiene que dar la orden: “lean la página 20 y desarrollen las preguntas”, “copien la página 25”, “hagan los ejercicios de la página 38”, “coloreen el dibujo”; muchos niños obtienen libros usados, con las respuestas a medio borrar, así el ejercicio es mucho más fácil y el alumno que no tenga texto podrá copiarse del compañero.

Con ello el problema que se presenta para el maestro que quiere elaborar sus propios temas, actividades y lecturas, buscando construir un saber' que trascienda la escuela, no podrá hacerlo a través del texto tradicional, porque éste no cumple con las expectativas conceptuales y metodológicas del docente; él requiere de un texto mas acorde con el Proyecto Educativo de la Institución, orientado hacia la solución de problemas específicos como los vividos por los estudiantes de la Escuela La Gaitana. (Homepage) (López, Sánchez, Fula, Vásquez, Pinto, Gómez, et al 1997: 46 - 47)

Este equipo de maestros investigadores encuentran que para cambiar las prácticas pedagógicas, se requiere prescindir de los textos, ya que sin ellos se ven obligados a seleccionar contenidos escolares acordes a las necesidades del contexto, lo cual implica un proceso de investigación que reconoce la diferencia y no se conforma con la homogeneidad de los manuales producidos por las editoriales.

Por último, el artículo de Raúl Collazos Ardila, titulado La escuela que soñamos, una escuela para la vida, Vereda Puente Alto, Municipio de El Tambo Departamento de Cauca, en Revista Nodos y Nudos, N° 5, Agosto-noviembre de 1998, Da cuenta de una experiencia pedagógica de maestros donde la investigación tiene sentido práctico para la comunidad, y es por ello que han sabido sortear los obstáculos de tiempo y las limitaciones económicas que la

situación social les impone, y han recurrido a la creatividad para lograr producir experiencia *investigativas novedosas*⁷². En este sentido el autor comenta:

[...]. La propuesta metodológica se alimenta con proyectos de investigación, que son los proyectos de MAESTRA VIDA⁷³, son proyectos reales, financiados por organizaciones nacionales e internacionales, de ellos depende la sustentación económica de nuestra organización y por consiguiente debe producir resultados cualitativos y cuantitativos. Aquí está el acompañamiento respetuoso del adulto que es una maestra, un profesional o un campesino cuyos saberes nutren permanentemente la experiencia. Algunos de los proyectos que estamos desarrollando son: “Composición Florística de un Relicto de Bosque Subandino”, “Reordenamiento de la Microcuenca de Puente Alta y de las unidades productivas familiares” (Puente Alta es la Vereda donde está localizada nuestra sede), “Recuperación de semillas de cultivos tradicionales”, “Recuperación de la gallina criolla”, “El Biohuerto”, “Proceso de Educación Medio Ambiental en comunidades Rurales del Municipio de El Tambo”. Es en estos proyectos donde los niños construyen su conocimiento y donde se aporta a su desarrollo integral en forma autónoma, responsable y creativa. (Homepage) (Collazos, 1998: 8)

72 Para este trabajo se entiende por investigación novedosa o de otro orden, aquella, que si bien no se ajusta a las exigencias de la comunidad científica, contempla un problema a investigar que hace parte de las necesidades locales. Trasciende la lógica de la escuela tradicional, en cuanto ésta centra su atención en los logros académicos exigidos por las reformas educativas, desatendiendo las demandas locales y reales de la comunidad. De igual forma, siguiendo a Foucault, investigación novedosa o de otro orden se comprende como “[...] técnica de sí, que permite a los individuos efectuar, solos o con ayuda de otros, algunas operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, su conducta y sus modos de ser, así como transformarse, a fin de alcanzar cierto grado de felicidad, de fuerza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad”. (Foucault, 1999: 445)

73 “Maestra Vida es una organización no gubernamental, se inició en 1993 en localidad de “El Tambo”, Cauca, Colombia. Esta idea surgió de la inquietud de algunos profesores en torno a la forma de impartir conocimientos en las escuelas, lo cual se veía reflejado en el bajo nivel de los niños en las diferentes áreas. Los profesores Aydee López, Clariza Díaz y Raúl Collazos pensaron en la posibilidad de crear un grupo interdisciplinario de personas que fueran capaces de comprometerse a desarrollar un trabajo comunitario, el cual se extendiera a todos los sectores de la región. Para cumplir con su objetivo tomaron “la educación” como herramienta estratégica esencial, con el fin de educar a la población en varios aspectos tanto agrícola y humano como intelectual”.(Homepage) Corporación maestra vida (sin fecha)

La experiencia que aquí se señala es otra forma de producción investigativa donde los maestros superan los cánones de la investigación positivista.

Esta primera parte de la Revista Nodos y Nudos puede ser considerada romántica, pero tal vez sea este romanticismo el que posibilite que los maestros no se nieguen la posibilidad de crear y recrear otras formas de ser maestro, como lo plantea Humberto Quiceno en la Revista Nodos Y Nudos

“El maestro expedicionario sale de su escuela, se formula preguntas, las investiga. Pregunta e investigación no se hacen desde la escuela (con la escuela y con el maestro tradicional) y tampoco con los saberes disciplinarios, sino con otros saberes, ¿cuáles? Con aquellos que están fuera de la escuela, con las experiencias, con medios no escolares; es decir, con los instrumentos que se conocen como Caja de herramientas: el relato, las rejillas, los materiales, mapas y diversos documentos (Expedición Pedagógica Nacional 1, 2001, pp.38-63). Estos “elementos” o “categorías” son extraños a las disciplinas formales, al maestro tradicional y a la propia escuela. Vemos en estas Cajas un nuevo saber, nuevos símbolos, personajes, vocabulario, palabras, ideas, concepciones que si las calificamos de ‘nuevas’ es porque las que usa la escuela son viejas.” (Quiceno, 2002: 13-14)

A pesar de la defensa de la investigación que realizan los maestros en el marco de la Expedición Pedagógica, reunida en las experiencias antes mencionadas, no se puede pasar por alto que las condiciones actuales del maestro a raíz de la denominada contrarreforma son adversas, en cuanto a realizar

investigaciones novedosas o de otro orden que les permitan un proceso de subjetivación, porque constriñen las posibilidades de transformación del maestro como sujeto, al delimitar su investigación al cumplimiento de las competencias exigidas en las pruebas de evaluación estatal.

Al respecto, y desde la misma Revista Nodos y Nudos N° 17 del 28 de octubre de 2004, Juan Carlos Orozco, Vicerrector de la UPN, en el artículo *Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber*, precisa:

Debe subrayarse que esta discusión se inscribe en un contexto al que asistimos a una contrarreforma educativa profunda. Una contrarreforma que mina el conjunto de logros consolidados en la Ley General de Educación, que se dirige a desmontar los elementos centrales contenidos en el espíritu de dicha norma y que atenta contra el Derecho a la Educación la autonomía escolar, la flexibilidad curricular, la profesionalización de los docentes, el incentivo a la innovación pedagógica, la democratización de los procesos evaluativos. Contrarreforma que —si bien se inicia en el momento en que se emprende la reglamentación de la Ley General con el famoso decreto 1860, se reafirma con el Decreto 230 sobre evaluación, y se generaliza con la expedición del Acto Legislativo 01 de 2002 y se traduce en práctica con la Ley 715—, se sitúa en una perspectiva muy particular con respecto a la profesión docente con el Decreto 1278 y en relación con el problema curricular, con los procesos educativos, se afina, si es que cabe tal expresión, con la expedición de los documentos sobre estándares en la educación básica y con la normatividad que reforma la Educación Superior, como acontece, por ejemplo, con la expedición del decreto 2566 de 2003.” (Orozco, 2004: 12)

“Cuando analizamos este panorama en términos de los efectos sobre los proyectos educativos tendría que reconocerse que la política de estándares en educación resuelve de manera barata el problema de la construcción de currículo. Reduce de nuevo el currículo a la idea de planes de estudio, restituye el diseño instruccional pero afinado ahora por todas las posibilidades que nos proporcionan las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Esto se traduce en un desplazamiento de la capacidad de incidencia de los docentes en los procesos específicos de transformación cultural que se puedan llevar a cabo en el aula. Es un diseño instruccional en el que se pretende eliminar las “distorsiones” que introduce el factor humano.

[...] En tal modelo de gestión, se promueve la contratación a destajo, se privilegia la docencia instruccional, se escatima todo recurso que siembre la innovación, se atiborran los espacios escolares, se constriñen las actividades curriculares a los mínimos permitidos, se desentiende de los procesos de cualificación y profesionalización de los docentes y se sacrifica la calidad educativa en aras de los máximos rendimientos a la vez que se pregona a los cuatro vientos un discurso que promueven instituciones filantrópicas y sin ánimo de lucro, cada vez más expectantes por canalizar los menguados recursos del Estado.”(Orozco, 2004: 18 - 20)

El autor corrobora que estamos asistiendo a un retroceso en cuanto a la apuesta por otra concepción de la educación, del maestro investigador y de la escuela, en la que el maestro había logrado reconocerse como productor de saber, como protagonista de la transformación de la escuela y de la educación, como sujeto público que incide en las reformas educativas. A pesar de que esto muestra el viraje hacia la profesionalización docente, donde la

investigación se concibe como un acto de actualización en las técnicas para administrar el currículo, para comprender los objetivos de la educación e interpretar acertadamente los planes y programas de estudio, concepción que extrañamente se asemeja a la expresada en el decreto 1955 de 1963⁷⁴, Hay maestros que continúan desafiando esta condición que los niega y los reduce a técnicos en el manejo de los estándares.

La comprensión del fenómeno que se describe en este capítulo va más allá de las políticas nacionales, como se señaló en el anterior. Para ampliar esta visión se retoma el apunte que hace Pedro G. Enriquez & Marcelo Romero (2007) a propósito de la noción de docente-investigador:

Es indiscutible el hecho que la noción de docente-investigador ha sido empleada en la retórica Neoliberal como un pretexto para ocultar el ajuste y como un dispositivo que contribuye a incrementar los niveles de exigencia y control, obligando a los profesores a realizar nuevos proyectos, provocando un nuevo cúmulo de temores difusos vinculados a la pérdida de su fuente laboral,

74 Ver artículo 6 numeral C del decreto 1955 de septiembre 2 de 1963. el cual reza: “Proporcionar formación profesional y técnica adecuada. Para lo cual debe: Intensificar el estudio de las ciencias y las técnicas pedagógicas y psicológicas con el fin de que el maestro pueda comprender y orientar la conducta del niño, guiarlo en el progreso del aprendizaje, fomentar su desarrollo armónico y favorecer su integración a la vida social; enseñar los principios y las técnicas de la organización, ejecución, supervisión y evaluación de las actividades escolares; Preparar al alumno-maestro eficientemente para comprender los objetivos de la educación elemental, mediante la interpretación acertada de los planes y programas de estudio, objetivos de la educación elemental, mediante la interpretación acertada de los planes y programas de estudio [...]”

favoreciendo la banalización y enajenación tanto de las prácticas docentes como de las investigativas (Achilli, 2000).

La retórica Neo-liberal promueve la inclusión de la investigación en la práctica, sin tener en cuenta las condiciones laborales necesarias para poder concretarla. Estas políticas educativas tienden a *imponer una nueva función* intensificando el trabajo cotidiano de los docentes, *reforzando simbólicamente* el trabajo voluntario investigativo en detrimento del trabajo de la enseñanza, y *desnaturalizando el sentido de la investigación* (Enriquez, 2002). En consecuencia, es razonable suponer que si las condiciones mínimas no están garantizadas, la validez de la práctica que llevaría a cabo un docente-investigador carece de sentido o, en el mejor de los casos, se transforma como una herramienta funcional al sistema Neo-liberal.

Los Neo-liberales han cooptado algunas palabras transformando su significado original y despojando su sentido transformador. Esto se puede apreciar claramente en el uso que se hace de la noción de docente- investigador. A los Neo-liberales no les interesa concretar sus propuestas, sino por el contrario, sólo buscan neutralizar la capacidad de cambio que tiene este concepto, bloqueando cualquier posibilidad de transformación y volviéndolo intransitivo y vacío. (homepage) (Enriquez & Romero, 2007)

Lo dicho en este aparte, al igual que lo expuesto en este trabajo, no se compadece con las visiones optimistas que han alimentado la idea del maestro Investigador en los programas estratégicos que el Estado, a través de secretarías de educación como la de Bogotá con el IDEP, las redes de maestros apoyadas por algunas universidades, como es el caso de UPN en sus programas de Expedición Pedagógica, en el cual convergen la RED CEE y

la Red de la Universidad Nacional, así como los planes de formación propuestos por las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores, en tanto los autores pone en evidencia las intenciones que se tejen al interior de esta estrategia. Sin embargo, he aquí la condición de resistencia que convalida la pervivencia de grupos de maestros que reflexionan, estudian y replantean su quehacer encontrando allí su razón de ser, como condición ética y estética.

Lo que se acaba de explicar se sintetiza en:

Maestro investigador	Dispositivo	Lugar	Función
Intelectuales	Propuesta académica que propone la reflexión de la práctica pedagógica	Académico e intelectual	Productor de saber pedagógico.
Fecode	Movimiento Pedagógico	Político	Reconocimiento profesional.
Leyes y decretos estatales	Políticas estatales	Estrategia para llevar a cabo el cambio	Hace parte del componente profesional.

De este modo son las instituciones formadoras de maestros las que reflejan con mayor precisión la intención de formar maestros que cumplan con estas tres condiciones como referente de profesionalización.

Capítulo IV

4. El maestro investigador más allá del mandato

Este capítulo pretende mostrar, a modo de síntesis, el entramado discursivo de la noción maestro investigador en el caso colombiano.

La noción maestro investigador en Colombia pasa por cuatro momentos: el decreto 1955/63, el Movimiento Pedagógico de los 80 en una crítica frente a la tecnología educativa en torno a la reflexión de la calidad de la educación: la Ley General (1994) los decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, que determinaron la reestructuración de las instituciones formadoras de maestros, y el posterior desmonte de la Ley 115 de 1994 con la ley 715 de 2001 y la formulación e implementación de los estándares Básicos de Competencias en el 2003.

Las estrategias del desarrollo planteadas a nivel mundial en los años 50 afectaron la educación. Los trabajos pioneros en Colombia se dan en los estudios y diagnósticos elaborados por las misiones económicas de Currie (1949) y Le Bret (1958), las cuales intervienen en la reforma educativa dada en los decretos 1710 y 1955 de 1963, propuesta que se afianza con la tercera misión pedagógica alemana de 1968, encargada de la elaboración de guías y material didáctico para maestros, así como la de capacitación en el uso de dicho material.

En este contexto el decreto 1955/63, plantea:

“artículo 6 b) Proporcionar formación científica. Para lo cual debe: Dar al alumno maestro una base de cultura general, y sólidos conocimientos de las ciencias y las artes que debe enseñar en el nivel de la escuela primaria: **Estimular sus aptitudes para usar inteligentemente los conocimientos, habilidades, destrezas y técnicas, en la tarea de su perfeccionamiento, mediante el estudio, la observación y la investigación;** c) Proporcionar formación profesional y técnica adecuada. Para lo cual debe: Intensificar el estudio de las ciencias y las técnicas pedagógicas y psicológicas con el fin de que el maestro pueda comprender y orientar la conducta del niño, guiarlo en el progreso del aprendizaje, fomentar su desarrollo armónico y favorecer su integración a la vida social; Enseñar los principios y las técnicas de la organización, ejecución, supervisión y evaluación de las actividades escolares; **Preparar al alumno maestro eficientemente para comprender los objetivos de la educación elemental, mediante la interpretación acertada de los planes y programas de estudio [...]**” (decreto 1955 de 1963)

Se observa que el decreto contempla la profesionalización docente en términos de perfeccionamiento en el manejo de los programas y técnica para la enseñanza, entendiéndose tal perfeccionamiento como investigación.

En la lectura del decreto 1955 de 1963, Millán reafirma la idea de profesionalización al comentar:

“Las Escuelas Normales tienen funciones específicas y objetivos establecidos cuya obtención es urgente. Dentro de esos propósitos está incluido el desarrollar el espíritu de investigación y de trabajo de los normalistas. Mas no se aspira a que las Escuelas Normales formen pseudo-investigadores o investigadores profesionales, ni a tergiversar sus objetivos admirables establecidos.”
(Millán,1970:5)

En este aparte, Millán aclara que la investigación a la que hace alusión el 1955/63, está referida a una actitud profesional que debe poseer el maestro hacia la indagación de nuevos conocimientos y técnicas educativas que ofrece el Ministerio de Educación para perfeccionar su quehacer. De este modo, la propuesta de planeación curricular del Estado propugna por un maestro que se adapte a las disposiciones que desde el Ministerio se tracen en este sentido, visualizándolo como un técnico que ejecuta los planes de educación.

Se observa entonces el manejo centralizado de la educación por parte del Estado, quien contrata expertos para el diseño de los programas educativos que regulan la educación en el país, a lo que se le denominó Tecnología Educativa. La preocupación estaba en cómo llevar a cabo las reformas. Se requería instar a los maestros a seguir las directrices que el Estado formulaba en esta dirección. De allí que en el decreto 1955 de 1963 dirigido a las escuelas normales como instituciones formadoras de maestros, se hiciera énfasis en la investigación como capacidad de los maestros para leer y

comprender las directrices trazadas para el cumplimiento del programa de educación.

Esta situación empezó a ser cuestionada por los maestros a finales de los años 70 y se hace manifiesta en el encuentro de maestros celebrado en Bucaramanga (1982), que dio origen así al Movimiento Pedagógico Nacional, como una manifestación política y cultural del magisterio colombiano en contra de una nueva reforma curricular que se pretende imponer sin su participación. A este movimiento se unen grupos de intelectuales de la pedagogía en pugna con los modelos en boga. Son movimientos sociales que plantean otras alternativas en educación.

El movimiento de renovación pedagógica y educativa se dio a nivel mundial, apoyado por intelectuales como Stenhouse (1985), Sacristán (1983), Elliot (1993), Imbernón (1994), Freire en Suramérica. En Colombia, desde el inicio del Movimiento Pedagógico (1982), se vincularon profesores universitarios tales como: Antanas Mockus, Jose Granés, Carlo Federici y su grupo, Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverri (grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, conformado por profesores de varias universidades del país), Mario Díaz Villa, Rodrigo Parra Sandoval, entre otros.

Este equipo de intelectuales trabajó unido con los maestros de escuelas y colegios por reivindicar el saber de los maestros, posicionar la pedagogía como

su saber propio, y reclamar su derecho a participar en la construcción de las políticas públicas en educación. Es así como se inicia una serie de encuentros que tienen como tarea pensar y formular teóricamente alternativas para comprender la calidad de la educación. En este sentido el movimiento no es reactivo sino proactivo.

Con el propósito de mostrar que los maestros son portadores de un saber, y que pueden ser artífices de reformas educativas acordes a la realidad social, los programas de capacitación docente promovidos por el Movimiento Pedagógico se orientan a fortalecer en ellos maestros el saber pedagógico en aras de la profesionalización que los conduce a la investigación pedagógica de sus propias prácticas. De allí resulta una revista de difusión de los debates educativos y pedagógicos (Revista Educación y Cultura), y el Centro de Estudio e Investigación Docente CEID, liderado por los maestros, y apoyado por la Universidad Pedagógica Nacional a través del Centro de investigación CIUP. Así lo describe Ángel Facundo Díaz, sociólogo y jefe de la División Educación del Departamento Nacional de Planeación, en el informe “Investigación sobre Calidad de la Educación” presentado en la revista Educación y Cultura N° 8 de 1986, en el cual resalta:

[...] los trabajos recibidos y clasificados por los organizadores del seminario como referente de la calidad de la educación, son investigaciones realizadas (15 en total) o proyectos que piensan entrar a ejecutarse (12 en total), lo que demuestra que existe en la actualidad una clara preocupación de los docentes e

investigadores de concentrarse en el tema. Este hecho resulta tanto más positivo cuando estos proyectos son formulados, contrario a lo que algunos comentaristas de forma bastante rápida consideran como un ritual de la planificación que en vez de fomentar, impediría la investigación, siguiendo las normas mínimas de la metodología de la investigación científica, que garantiza trabajar de una manera seria y cumplir con los objetivos que se proponen, sin desviarse inútilmente del problema que se estudia, como tantas veces sucede. Y, aunque no se disponía de la hoja de vida de los autores de estos proyectos realizados o por realizar, buena parte de ellos son docentes universitarios o **de bachillerato que se decidieron a dar el paso de la simple reproducción, hacia la producción de nuevos conocimientos (Las negrillas son nuestras)**. [...]” (Facundo, 1986: 16)

En este informe se encuentra de forma explícita la intención de los maestros por conceptualizar y producir conocimientos de orden científico para explicar el concepto de calidad de la educación⁷⁵ más allá de la calidad, determinada por la eficacia y la eficiencia, centrada en los resultados de los exámenes, que reducen al maestro a mero trasmisor de contenidos a evaluar.

Estas iniciativas de reflexión e investigación sobre las prácticas pedagógicas generaron un espíritu de reconocimiento del maestro, que en la década de los 90 lo llevó a participar en la formulación de la Ley General de Educación, en la

75 “[...] para que una educación sea de calidad debe comenzar por auscultar las necesidades sociales mínimas con sensuales a satisfacer, y a partir de ellas plantearse el sentido y los objetivos de formación y la instrucción y, por consiguiente, todo el diseño curricular a seguir para poder alcanzarlos. Es decir, que el concepto de la calidad de la educación tiene que ver con la totalidad de los momentos del proceso educativo, desde la identificación de las necesidades y el diseño mismo, hasta su programación, ejecución y su evaluación final. La calidad de la educación es así un concepto integral, que no puede referirse exclusivamente a la etapa de los resultados finales y su evaluación. [...]”(Facundo, 1986: 16)

que se plasmó gran parte de las iniciativas de los maestros e intelectuales que hicieron parte del Movimiento Pedagógico. Complementando la Ley 115 de 1994, se producen dos decretos: 3012 de 1997 y 272 de 1998, orientando la investigación como eje transversal en la formación de maestros. En ellos se reconoce la investigación pedagógica como parte constitutiva de su formación profesional.

El Decreto 3012 plantea la reestructuración de las Escuelas Normales, haciendo énfasis en la formación investigativa, orientando la práctica pedagógica que realiza el maestro en formación hacia la investigación formativa. El 272 determina los criterios para reestructurar la educación superior y las facultades de educación, planteando el saber pedagógico como el saber fundante del maestro, y retomando la investigación formativa como estrategia de formación en la educación superior, lo cual se reglamenta a través del CNA. En otras palabras, el Estado normativiza las iniciativas gestadas en los 80. Con esta estrategia los maestros y el Movimiento Pedagógico Colombiano entregan al Estado el control que antes habían arrebatado bajo la promesa de una construcción colectiva y democrática⁷⁶. En palabras de Alberto Echeverri, profesor de la Universidad de Antioquia e

76 “Por este camino, muchos de quienes recorrieron los caminos críticos de los setenta y los ochenta, que fueron los agentes de propuestas alternativas, entraron en el afán modernizador de aquellos momentos y quedaron atrapados en la realización de las políticas del desembarco neoliberal en educación, convirtiéndose en los capitanes de la nueva construcción educativa. Otros se han refugiado en el pasado, como si un retorno a los sesenta fuese posible, sin construir las nuevas teorías críticas que hagan posible las resistencias de estos tiempos, leyendo las nuevas prácticas que en el borde del sistema anuncian las nuevas comprensiones de unas pedagogías cada vez más territorializadas, y de una disputa en el campo de la acción pedagógica, que nos conduzcan a los nuevos movimientos sociales de estos tiempos”. Mejía (2004:3)

intelectual del Movimiento Pedagógico, “*esta fue la corta primavera de Praga para la pedagogía y la educación en Colombia*”.

Este acontecimiento se denomina *La corta primavera de Praga* porque casi de inmediato al logro señalado se inicia un movimiento por parte del Estado que algunos han dado en llamarlo contrarreforma, la cual consiste en el desmonte de los contenidos esenciales de dichas normas: el derecho a la educación, la autonomía escolar, la flexibilidad curricular, la profesionalización docente, el incentivo a la innovación pedagógica y, por ende la investigación por parte de los maestros, ya que no puede haber innovación sin investigación; y el desmonte de la democratización de los procesos educativos.

A modo de un análisis comparado entre la situación expuesta a lo largo de este trabajo, es pertinente resaltar las conclusiones que en este sentido hacen

Juana María Sancho y Fernando Hernández (2004) en el artículo ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? En el análisis de caso español exponen, que a comienzos de los ochenta fue bien acogida la experiencia propuesta por el Movimiento Pedagógico, liderado en aquel entonces por José Gimeno Sacristán y quienes apoyaron la reforma educativa de 1982-1986, la cual permitió orientar, impulsar y fortalecer la formación del docente en investigación, reconociendo así el saber y el conocimiento del maestro. Después de 1986, la universidad de Barcelona lideró la formación de profesores investigadores, hasta 1992.

La propuesta, dicen los autores, llegó a su fin con la promulgación de la ley de educación de 1990⁷⁷, la cual persigue un mayor control sobre los contenidos escolares y el trabajo de los profesores. Al respecto comenta:

[...] se pueden señalar como causas para que este movimiento no se afianzara, entre otras, las siguientes circunstancias relacionadas con decisiones de política educativa: la necesidad sentida por el gobierno de controlar los contenidos y la planificación curricular; la desconfianza hacia el profesorado de una buena parte de los responsables de la reforma; los beneficios y privilegios que lleva parejo todo proceso de reforma que establece una división entre los que deciden y ejecutan, entre los que se visibilizan y los que son silenciados. [...]. La experiencia elaborada en ese periodo y la reflexión en la distancia nos permite plantear las siguientes reflexiones: 1. La estructura de la organización del tiempo del profesorado no permite ni facilita que los docentes puedan dedicarse no sólo a aprender de su propia práctica y de la de otros, sino, incluso, a reflexionar y planificar la mejora de su propio trabajo. Mientras predomine en la escuela y en la Administración educativa una concepción del tiempo monocrónica en lugar de policrónica (Hargreaves, 1996), difícilmente, como decía una profesora que asistió a un buen

77 “Como los lectores ya saben, en 1990 se aprobó una reforma educativa de expertos, que nada tenía que ver con los procesos de abajo arriba vividos hasta el momento, en la que dominó la idea del docente como técnico implementador de contenidos y de secuencias de enseñanza y aprendizaje. Un profesor que tenía que adaptarse al paraguas de tres niveles de concreción curricular que decidió adoptar el Ministerio de Educación y Ciencia. Pero, además, tenía que hacer frente al doble y paradójico vínculo al que le llevaba el enfoque constructivista del aprendizaje y el desarrollo, por un lado, y el planteamiento instruccionalista, basado en la teoría de la elaboración a partir de la adaptación de la teoría de la elaboración (Reigeluth y Stein, 1983), para planificación de la enseñanza por otro. En este marco, a pesar de que en la propuesta teórica en la que se basaba esta propuesta de reforma se mencionaban las aportaciones de Stenhouse (Coll, 1987), había poco espacio para la investigación educativa y la investigación en la acción”. (Sancho & Hernández 2004: 45)

número de cursos y seminarios de formación sobre investigación educativa, «voy a tener tiempo para la investigación». (Sancho & Hernández, 2004: 46)

Como se aprecia en Sancho y Hernández (2004), la situación de España guarda similitud con el caso Colombiano. Allí también los maestros y las universidades lideraron procesos de reconocimiento a su labor amén de la propuesta del maestro investigador traída desde Inglaterra. Igualmente en Colombia, después de la aprobación de la Ley General, se inició un proceso de desmonte de las condiciones que permiten llevar a cabo la investigación de los maestros.

De aquí que el maestro como investigador hoy se presente como una bufonada con distracciones sutiles orientado a la ejecución de planes de desarrollo educativo al servicio de objetivos muy distantes de la labor formativa y pedagógica del maestro. Es una quimera retórica que raya en lo imposible por las contradicciones que se presentan entre la idealización política de la Ley General de Educación (1994), y los decretos y leyes que la ponen en práctica.

No es de extrañar que a la vez que se solicita un maestro investigador en los programas de formación de las Universidades⁷⁸, en las Escuelas Normales

78 A modo de ejemplo se presentan los presupuestos misionales de las facultades de educación de la U de A, y la UPN: “Misión de la Facultad: La Facultad de Educación, es una dependencia básica y fundamental de la estructura académica y administrativa de la Universidad de Antioquia, y en tal sentido tiene como Misión la misma que ha sido definida por su organismo rector, tiene como quehacer fundamental la investigación, producción y aplicación de conocimiento pedagógico para el desarrollo de la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación en la sociedad

Superiores, reforzados con las redes de maestros investigadores, y otras iniciativas impulsadas a través de los planes decenales⁷⁹, los decretos que

contemporánea. Propósito: La Facultad tiene como propósito adelantar la consolidación de una comunidad académica que oriente sus acciones de investigación, reflexión, producción y aplicación hacia el desarrollo del campo teórico y la práctica de la pedagogía, entendida ésta como espacio de saber propio y autónomo, en proceso de construcción y reconstrucción continua e incesante. Fundar su reflexión sobre la enseñanza, en las interrelaciones ciencias-epistemología-pedagogía y su concreción en didácticas específicas, con el propósito de consolidar la cualificación de las prácticas pedagógicas. En síntesis, para la Facultad de Educación el propósito es formar un excelente maestro, equivalente a lograr un hombre culto, íntegro, pluralista, flexible, sensible, crítico, responsable, transformador del medio, tolerante y con pasión por el saber y la enseñanza”. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación (2008) Consultado el 22 de abril de 2008, en http://ayura.udea.edu.co/la_facultad/generalidades.htm.

“Misión: La Universidad Pedagógica Nacional impulsa, conforme a sus orígenes y visión, la construcción del proyecto político pedagógico de la nación. En tal sentido, centra su compromiso institucional en la promoción integral de las personas y el desarrollo social y cultural del país. Desarrolla los procesos de investigación que se requieren para el avance científico, tecnológico, artístico, político y filosófico en el campo de la educación y la pedagogía, formando redes educativas, locales, regionales, nacionales e internacionales. Innova, orienta y dinamiza los procesos pedagógicos y asume un compromiso decidido con las instituciones educativas, la familia y los medios de comunicación, mediante un análisis permanente de los problemas educativos. Forma profesionales de la educación y demás agentes educativos en todos los niveles y modalidades del sistema educativo del país y atiende los procesos educativos orientados a poblaciones especiales, y en ámbitos no formales e informales. Evalúa el Sistema Educativo Nacional y retroalimenta al Ministerio de Educación Nacional y a otros organismos gubernamentales y no gubernamentales para la formulación de políticas y para la creación, implementación y evaluación de programas y proyectos de investigación en educación y pedagogía. Fortalece la identidad nacional y contribuye a la consolidación del Estado social democrático. Igualmente apunta al desarrollo sostenible en el horizonte de la equidad y la cultura de la paz, y promueve el respeto del medio ambiente, mediante el ejercicio de sus funciones docentes, investigativas y de proyección social”. Universidad Pedagógica Nacional 2008. Consultado el 22 de abril de 2008, en: <http://www.pedagogica.edu.co:8080/portal/contenido.php?esquema=17>.

79 En este sentido los planes decenales han estado señalando las directrices de la investigación e innovación en educación, e incluso es un eje que la transversaliza, como ejemplo léase: “Tiene como finalidad promover la investigación y el estudio permanente de los problemas de la educación en sus diferentes formas y niveles, en los planos conceptual, pedagógico, didáctico, curricular y experimental, como base para la innovación y el rediseño de políticas y programas. Las universidades y las instituciones de ciencia y tecnología darán prioridad a este programa. Con el fin de contar con un centro que sirva de motor al proceso de innovación e investigación en la educación, se creará en Colciencias una unidad especializada de investigación y aplicación pedagógica y didáctica.” Plan Decenal de Educación 1996-2005.

“3. Innovación pedagógica a partir de la investigación En el 2010, todas las entidades territoriales y las instituciones educativas conforman grupos de investigación para la innovación educativa y pedagógica e incentivan experiencias significativas y redes colaborativas virtuales. Metas 1. Incluir en los planes de mejoramiento del sector educativo la conformación de grupos de investigación con la participación de la comunidad educativa sobre el conocimiento de los intereses, necesidades y diversidades de los estudiantes y su contexto”.(Plan Decenal 2006-2016: 103)

hacen práctica la ley no contemplan un reconocimiento a esta labor para el ascenso en el escalafón o para el ingreso a la carrera docente.

En este orden de cosas, sin pretender decir que el discurso de la investigación formativa planteado por el CNA (2002) y el proceso de contrarreforma sean una consecuencia de lo trazado en el decreto 1955 de 1963, se encuentra sí, una suerte de coincidencias al referirse a la necesidad de formar en investigación desde los programas de las escuelas normales y las Facultades de Educación, al igual que en todos los programas universitarios a nivel del pre-grado (CNA), que al asumir la investigación como una herramienta para mejorar los procesos de comprensión de los saberes, las normativas y los contextos, hace del maestro más que un investigador un técnico que administra bien el currículo. No implica asumir aquí que estos hechos sean procesos históricos de carácter lineal, o cíclicos, en tanto el CNA, y los decretos y leyes de la contara reforma no se apoyan ni hacen referencia al decreto mencionado. Precisamente la exploración en esta investigación permitió mostrar este fenómeno como una recurrencia.

De allí que la noción maestro investigador afecte más a las instituciones formadoras que a la subjetividad del mismo, ya que sin terminar de aplicar la propuesta de formación, el Estado inicia su desmonte en cuanto las exigencias

para ejercer la profesión⁸⁰ no tienen en cuenta este componente, o lo reducen a una generalidad de la profesionalización docente.

En las consideraciones de Tomasevski (2004) a propósito del derecho a la educación en Colombia, esta autora argumenta que: *La profesión docente fue cambiada por la Ley 715 y el Nuevo Estatuto Docente, con el incremento de la jornada laboral y del número de alumnos por maestro, y la dependencia de los fondos para las escuelas y los maestros de los resultados de sus alumnos en las pruebas.*” Estas condiciones hacen imposible garantizar el derecho a la educación y, por ende, se argumenta en esta investigación que el derecho a la investigación por parte del maestro igualmente se ve vulnerado.

A pesar de la realidad expuesta, la noción maestro investigador puede ser para el maestro una posibilidad de encontrar el punto de fuga donde confluyen las técnicas de poder a la que está sometido con las técnicas de sí, que le permite transformarse y encontrarse consigo mismo.

El estudio permitió mostrar en el seno del discurso sobre la noción maestro investigador, las relaciones de poder entre los intelectuales, FECODE, y las leyes y decretos que reglamentan la formación de maestros en Colombia. En él también se encontró el discurso de algunos maestros que dejan ver su capacidad para jugársela por el reconocimiento como sujetos pedagógicos.

80 Ver: decreto 3982 de 2006 el cual reglamenta el concurso para ingreso a la carrera docente.

Un ejemplo de ello se encuentra en la ponencia presentada por José Israel González Blanco, Adalgiza Luna Mosquera y Nancy Cecilia Ordóñez, educadores integrantes del colectivo: *La Pedagogía Crítico Social en el Fogoncito de Horizonte*. Colegio Nuevo Horizonte, Bogotá DC, abril 20 de 2007. En ella se puede apreciar que también hoy, 220 años después de Agustín Joseph de Torres, este grupo de maestros clama, ya no por aumento de salario, pero sí por el reconocimiento como investigadores de la pedagogía. Que sean ellos los que hablen:

“EL MAESTRO Y LA MAESTRA. MÁS ALLÁ DE LA INVESTIGACIÓN”

Con el alma en una nube,
y el cuerpo como un lamento,
viene el problema del pueblo,
viene el maestro.
El cura cree que es ateo,
y el alcalde comunista
y el cabo jefe de puesto,
piensa que es un anarquista
Las buenas gentes del pueblo
han escrito al ministerio
y dicen que no está claro
cómo piensa este maestro.

• Ponencia elaborada por José Israel González Blanco, Adalgiza Luna Mosquera y Nancy Cecilia Ordóñez, educadores integrantes del colectivo: *La Pedagogía Crítico Social en el Fogoncito de Horizonte*. Colegio Nuevo Horizonte, Bogotá DC, abril 20 de 2007. Consultado el 25 de abril de 2008, en:
http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/crecursos/documentacion/publicaciones_docentes/archivos/2007_coloquio_ponencia.doc

Nos valemos de la composición de Patxi Andión, para exponer en este evento algunos puntos de vista respecto al **maestro investigador** y a la maestra investigadora. La argumentación se apalanca en la reflexión sobre la experiencia como educadores de escuela y como maestros con formación en ciencias de la educación y en otras áreas del conocimiento. Aspiramos a que los errores que nublen nuestro pensamiento no nos lleven a la pérdida, pues nos abriga la esperanza que *“en un debate seriamente llevado – como lo concebía Estanislao Zuleta- no hay perdedores, ya que quien pierde gana: sostenía un error y salió de él y esa es una ganancia; quien gana no pierde nada: sostenía una teoría que resultó corroborada...”*

...Viene el problema del pueblo, viene el maestro...

La designación de la escuela como acontecimiento de saber lleva tácita la concepción del maestro y la maestra como intelectuales –expresan los profesores Martínez, Castro y Noguera, en *Crónica del desarraigo*¹; sin embargo, esta ilusión se hace efectiva no hace más de dos siglos, cuando Agustín Joseph de Torres Patiño, maestro de la primera escuela pública de Santa Fé de Bogotá, divulga: *Cartilla Lacónica de las cuatro Reglas de la Aritmética Práctica*, eso sí, después de solicitar durante 20 años aumento, de salir del silencio obligado y luego de sobrevivir a las urgencias lloradas. Podríamos aseverar, que allí se coloca la primera piedra del polémico muro denominado el maestro intelectual y el investigador. Es una piedra, que para la mazota del positivismo, robusto en esa época, se rompería del primer golpazo, pero que en una concepción como la este congreso, resiste al menos la apertura de un hueco para la discusión. Intuimos

1 MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros. *Crónica del desarraigo*. Historia del maestro colombiano. Bogotá DE: editorial Magisterio, 1989.

que desde ese tiempo, se le vienen tirando piedras a frutos que produce ese árbol de la huerta escolar.

Y aunque el positivismo haya sido superado por otras escuelas de pensamiento en Ciencias Sociales como las que enarbola el certamen que nos está congregando, todavía sigue latente en hombres y mujeres militantes, simpatizantes y espectadores de la **investigación** socioeducativa -inmersos ahí algunos colegas- quienes desde el mismo púlpito del aula, se niegan como intelectuales y no contemplan en su jerigonza el concepto del maestro-a investigador-a. No hay duda, que para el profesional que sigue creyendo que la **investigación** es un asunto de neutralidad, de dedicación exclusiva, de control de variables, de medición, de observación empírica, de rigidez y de expertos exclusivamente, el maestro y la maestra nunca serán unos investigadores ni llegarán siquiera a morir en el intento de serlo, porque, como diría Orlando Fals Borda, en *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*, ese investigador ha caído en el peligro del “*desbocamiento de la ciencia-fetiché instrumental que hemos heredado de los países dominantes, lo mismo que el desprecio por la vida y la naturaleza intrínseca a esa concepción científica, el auge del militarismo y la crisis de la democracia representativa que vienen afectándonos como sociedad*”².

Pero lo que los maestros-negados -denominamos así a los colegas que no creen en la **investigación** que ellos mismos realizan- no se han preguntado es si esos profesionales que los descalifican como investigadores son unos buenos pedagogos. Tampoco se interrogan si son unos prolíficos escritores. Es probable que él y ella no hayan tenido tiempo de preguntarse si eso que el investigador de oficio produce mediante su trabajo académico, cumple una función social en las aulas o simplemente se queda en los anaqueles de las universidades y en los informes a las agencias patrocinadoras de la **investigación**.

2 FALS BORDA, Orlando. *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1987, p. 10.

La pregunta entonces, no es para el educador y la educadora que a brazo partido cumplen con el currículo formal abrazando el currículo de frontera, para el maestro y la maestra que, parodiando a Freire, viven la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre paciencia e impaciencia; para los y las que sufren, padecen, se saben la historia del país de memoria, luchan decorosamente con los diferentes actores sociales y estatales, toman decisiones, propenden por una escuela alegre pese a la agonía que produce la guerra e investiga y escribe, porque tiene claro, que ese es un deber político y moral de los latinoamericanos. No, la pregunta es para los clérigos de la **investigación** que la predicán y la aplican, pero no creen en que su feligresía practica, a otro nivel, el evangelio de la misma.

Viene el problema del pueblo, viene el maestro. Y el problema no es el maestro ni la maestra, se le atribuye a él y a ella. Bertolt Brecht decía: *“A quien no come no se le puede exigir moral”*³. Valdría la pena inquirirle a quienes nos han dado de comer y beber en la universidad y a los investigadores de punta que hacen cocciones científicas, si sus raciones contienen el complemento vitamínico de la **investigación** pedagógica y educativa o -como diría Zuleta- *“las interminables horas de clase no dejan tiempo para el estudio”*, huelga señalar, para enseñar a investigar. Hacemos un paréntesis para referirnos a los investigadores de punta, recordando que en el año 1995 la Misión Ciencia Educación y Desarrollo, contabilizaba 4500 científicos e ingenieros productores de conocimiento científico en el país, enfatizando en un faltante de no menos de 30.000 científicos, para poner a Colombia a la altura de las exigencias del mundo.

Igualmente, resaltaba el estudio de dicha Misión, que el promedio de artículos indexados en revistas internacionales, entre 1973 y 1985, no superaba el

³ Citado por: CAMPS, Victoria. La autonomía plena. En: Paradojas del individualismo. Barcelona: CRITICA, 1999, p. 51

promedio de 50 por año, mientras que países como Venezuela y Barzil alcanzaban 2549 y 10.545 respectivamente⁴, sólo por colocar dos ejemplos. *¿Y qué decir ahora, que la política de Ciencia y Tecnología ha sido reducida a menos de “la más mínima expresión” por efectos del ajuste fiscal, el pago de las deudas interna y externa y por la primacía de la seguridad democrática?*

La fiebre entonces, no está en la sábana como se cree a veces. Aquí el lío no es de un gremio que a diario se la juega con llegarle al corazón de los niños y niñas mientras que los astronautas intentan conquistar el espacio. La pregunta sideral sería *¿Cómo potenciar a los maestras y maestros en sus prácticas investigativas? ¿Por qué no generar una política de cualificación de maestros y maestras en maestrías y investigadores, para que el conocimiento sobre la educación y la pedagogía ocupe el lugar que le corresponde en las comunidades académicas? ¿Cómo liberar tiempo del currículo formal para que los maestros y maestras que investigamos podamos intensificar esa práctica? Creemos que por ahí se puede hacer camino al andar, aceptando que el educador y la educadora no somos el problema sino parte de la solución del mismo.*

...Crean que es ateo, comunista, anarquista, terrorista

Además de concebirnos y hacernos creer que no investigamos, aparecen calificativos y epítetos en algunos estudios como los que a continuación enunciamos: En Bogotá en el año 1997, Arturo Alape⁵, en una **investigación** financiada por el IDEP, cuyas fuentes primarias fueron profesores y estudiantes, halló 19 *posibles tipos* de maestros a saber: *comprometidos*, quienes aman su labor; los maestros *no comprometidos*, limitados a dictar sus clases y nada más; el *indiferente*, preparador y dictador de clase; el maestro *isla*, sólo se ve en el aula sin frecuentar los demás escenarios de la institución; el maestro *fantasma*,

4 Ver: Cuadernos de seminario N° 1 y 2 , vol 2. Junio- Noviembre 1996 p.13.

5 ALAPE, Arturo. (1997) Los posibles perfiles del maestro. Revista Educación y Ciudad N° 3. IDEP, Bogotá, pp 40-47

aparece de vez en cuando y desaparece rápidamente; el *sabelotodo*, muy solemne, subestimador de los demás y siempre se auto-atribuye tener la razón.

A comienzos del siglo XX, Agustín Nieto Caballero, primer supervisor colombiano, presenta una matización de los maestros así: *heróicos*, “mitad anacoretas y mitad apóstoles en acción”; los *pintorescos*, “fósiles con el rótulo del año en que terminaron su formación, que no conservaban ni siquiera los conocimientos utilizados el día de los exámenes de grado” y los maestros *tropicales*, los *latinistas*, los *fúnebres* y *taxis*.

En una perspectiva más vocacional, el profesor Fernando Vásquez⁶ establece otra caracterización, en la cual subraya: el maestro *partero*, *el pastor*, *el artesano o escultor*, *la estrella polar*, *el anfitrión*, *el actor*, *el ladrón de fuego*, *el puente o escalera*, *el guardián de la tradición* y *el maestro oráculo*.

El periódico *El Espectador*, del 11 de septiembre de 1998, publica un artículo con el título: *Gente rara*. En él denota: *los profesores revolución por dentro*, *los sicóticos*, *los perfectos idiotas*, *los pervertidos*, *los socráticos*, *los gocetas*, *los macrobióticos* y *los degenerados absolutos*.⁷ Como ven, lo de *ateo*, *comunista*, *anarquista* y *terrorista* queda en deuda con los estigmas del periódico de los Cano. Y como si fuera poco, el profesor Rafael Flórez, en una investigación asegura que el maestro que tenemos “es el maestro que merecemos, es el maestro que ha demandado la sociedad y que no hace más que cumplir su función, objetivamente asignada. La actividad no inteligente está institucionalizada oficialmente, en el país desde hace muchos años.”⁸

En esta búsqueda documental para la ponencia, tropezamos con un adagio africano que a la letra dice: “*hasta que los leones no tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador*”. Esto es, hasta que los propios maestros y maestras no nos detengamos a examinar

6 VÁSQUEZ R Fernando. (2000) Analogías en búsqueda de la comprensión de ser Maestro. Bogotá DC: U. J.

7 El Espectador: Gente rara, septiembre 11 de 1998, p. 4C.

8 Ver también: FLOREZ OCHOA, Rafael y otro. (1985) Modelos Pedagógicos y formación de maestros. Revista Educación y Cultura N° 7, CEID/FECODE, Bogotá, 1986, p.6-12.

nuestras prácticas pedagógicas, a cuestionarlas, a empoderarlas, a redimensionarlas y a escribir sobre ellas, los intelectuales de centro seguirán escribiendo por los intelectuales de frontera, nos seguirán tirando piedras, continuarán viéndonos con el color de la lupa que solo les deja ver la luz en la oscuridad, proseguirán diciéndonos qué es lo que debemos hacer, prolongando de esta guisa nuestra minoría de edad intelectual.

Los resultados de la sistematización de las 7 experiencias en el colegio Distrital Nuevo Horizonte, por un equipo de 24 maestras y maestros, -tan solo por colocar un ejemplo- contrastan con los prototipos expuestos. Allí, nosotros mismos encontramos unas maestras y unos maestros *intelectuales, trabajadores de la cultura, prácticos educativos, profesionales reflexivos, innovadores, problematizadores, marginales, sujetos políticos, fronterizos* y hasta *anfibiales culturales*, tipologías evidentes en el día a día de las prácticas pedagógicas. Esas experiencias marginales de los educadores colombianos, que según Patricia Calonge y Humberto Quiceno⁹ estaban aún por escribirse, ya vienen circulando en las comunidades académicas a través de artículos, trabajos de grado, libros e informes de **investigación**, bajo la autoría de maestros y maestras, dejando en claro la existencia de una práctica investigativa desde un reflejo distinto a la *ciencia-fetich instrumental heredada de los países del imperio*.

...No está claro como piensa este maestro

El pensamiento del maestro y de la maestra es complejo, no es homogéneo aunque éste haya sido y continúe siendo una propensión de los gobernantes de turno. Más aún, por ser un sujeto público, es objeto de valoraciones diversas, pero “al pasajero se le conoce por la maleta”; es decir, en el educador y en la educadora, hay una identidad. Teodor Shanín, al ocuparse de la cultura rural en América Latina, argüía que *“los campesinos día a día hacen suspirar a los*

9 CALONGE, Patricia y QUICENO, Humberto. (1983) El maestro marginal. Una historia por escribirse. En: La crisis de la educación pública. Bogotá DE: CEID/FECODE. Revista Educación y cultura N° 2, pp. 64-67.

economistas, sudar a los políticos y maldecir a los planeadores, porque frustran sus planes y proyecciones". Con el magisterio, sobre todo oficial, ocurre algo muy parecido, el *saber docente* –categoría conceptual de la cual se ocupó Elsie Rockwell¹⁰ -es imperativo; de ahí el desamor y la desconfianza que nos tiene el estado, sus gobernantes y la sociedad.

Los campesinos, al igual que los educadores, contamos con unos saberes específicos. Los primeros, combinan ancestros milenarios con nuevas tecnologías, sin perder su ontología de agricultores; los segundos, afirmados en la pedagogía y todo lo que tiene que ver con ella: la episteme, la historia, los métodos y en sí, su estatuto, practicamos la **investigación**. No obstante, el ingeniero agrónomo expone sus puntos de vista acerca de las prácticas de los campesinos, generalmente negativos, haciendo caso omiso del saber cultural de ese indeterminado conglomerado social. Los profesionales que hacen **investigación** en la escuela, cual ingenieros agrónomos, intentan hacer lo mismo con los educadores y educadoras; es decir, no reconocen la producción de saber de los maestros como derivación de sus prácticas, de las reflexiones sobre las mismas y con base en lo que los mismos investigadores publican, desconociendo que hoy - como sostiene Brunner- *"se están produciendo tipos importantes de conocimiento, no tanto con la intervención de científicos, tecnólogos o industriales sino más bien con la de analistas que trabajan con símbolos, conceptos, teorías, modelos y datos producidos por otros en lugares distintos y le dan una configuración mediante nuevas combinaciones."*¹¹

No está claro como piensa este maestro, quienes han investigado sobre él y acerca de ella no lo han podido precisar, aún valiéndose de los instrumentos de

10 ROCKWELL, Elsie. (1986) "La relevancia de la Etnografía para la transformación de la escuela" En: Tercer seminario de Investigación en Educación. Bogotá DE: ICFES-UPN.

11 BRUNNER, José Joaquín. "Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información". Bogotá: ediciones Desde abajo. 2000, p 16-17.

control heredados del positivismo y el conductismo. Empero, dentro de los nuevos prototipos, no se puede negar al **maestro investigador**. Mientras no nos arrebatan el presente y el futuro del verbo investigar, en la praxis de los educadores no morirá la esperanza de ser y de serlo. Así como en los rituales religiosos hay jerarquías y niveles de responsabilidad en cuanto al manejo de las doctrinas y de las formas de adoctrinar, de manera análoga, en la escuela existen niveles de **investigación** que van desde el sentido común hasta el uso de metodologías rigurosas. Así como en las comunidades agrarias, la práctica de la agricultura tiene lugar de heterogéneas maneras, sin dejar de ser agricultura, la **investigación** en la escuela tiene múltiples expresiones por parte del maestro y la maestra. Algunas debilidades nos han acompañado: la falta de valor para escribir, la ausencia de auto-reconocimiento, el egoísmo, la falencia de financiación para investigar y el no contar con un corrector de estilo y de texto que deje ver la sabia que corre por esos árboles a los que se les tira tanta piedra.

Previo a la marcha del maestro, finiquitamos esta polémica reflexión con la ayuda de un cuentero, reconociendo que dentro de los educadores hay aquellos y aquellas que *saben y saben que saben*, a ellos y ellas hay que seguirlos; están los y las que *saben y no saben que saben*, los dormilones y las dormilonas, a quienes se deben despertar. También están los y las *que no saben y saben que no saben*, ellos y ellas son investigadores, requieren ser guiados. Pero no escapan las y los *que no saben y no saben que no saben*, es decir, los que representan *peligro público* y cuya solución está en evitarlos.

Se marcha, se marcha...se marcha el maestro.

Bien. Hemos intentado mostrar una escena en la cual se evidencia que sólo a los árboles que dan frutos se les tiran piedras, incluso reconocemos que con este escrito estamos haciendo algo similar. La razón radica en la importancia que cobran los frutos y por ende los árboles; es decir, los maestros y maestras

colombianos y latinoamericanos de todos los niveles, concretamente quienes trabajamos por una sociedad más justa, pues tanto los unos como los otros y las otras en el campo de la **investigación** no hemos recibido más que migajas del estado y de la sociedad, por eso no podemos irnos sin preguntar: ¿Dónde está el pan? Evoquemos a Cortázar en la *Canción del parche y del abrigo*, para gritar al unísono: los maestros, las maestras de Colombia:

Necesitamos no sólo el parche

sino también el abrigo.

Necesitamos no sólo la migaja

sino también todo el pan.

Necesitamos no sólo el puesto de trabajo

sino toda la fábrica y el carbón

y el mineral y el poder del Estado.

Bien, eso es lo que necesitamos...

Pero ¿Qué nos ofrecen ustedes?

Ojalá que la respuesta no demore los mismos 20 años que tuvo que esperar Agustín Joseph de Torres Patiño, porque aquí lo que estamos pidiendo no es el sueldo, sino algo más allá de unas migajas. Quedamos a esperas de la respuesta.

Muchas gracias.

Bogotá DC, abril de 2007 ”

Esta es una forma particular de apropiación del discurso del maestro investigador. En ella se encuentra el reflejo ideal del Movimiento Pedagógico

influenciado por los intelectuales. Este hecho, al igual que los retomados la Revista Nodos Y Nudos permite constatar que la recepción del discurso del maestro investigador por parte de los docentes que lo han asumido es diferente en cada experiencia. Ello depende de los agentes que lo patrocinen y quienes lo asuman.

En relación con lo expuesto por el grupo del colegio Nuevo Horizonte, la investigación de los maestros no puede ser para mejorar las prácticas de enseñanza o de aprendizaje en cuanto a una mejor adaptación del currículo, sino un asunto de encuentro consigo mismo, en cuanto asume la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica, en su práctica pedagógica como problemáticas propias de su identidad profesional. En definitiva, ni la investigación ni ninguna otra cosa que se haga por el simple mandato, permite la satisfacción de uno mismo, sólo aquello que pasa por el deseo lleva al ser humano a liberarse de lo que lo ata. Es decir, quien por el deseo aprende a jugarle al mandato, en tanto no se olvide de sí, puede encontrar sentido al sinsentido de la noción maestro investigador, que la retorica neoliberal impone.

A modo de conclusión

“Cierto, todos sabemos que no todo es tan romántico, y que las mezquindades de los pequeños poderes, las sordideces de la hipocresía, la corrupción y la rutina rondan en la vida real de las escuelas, mucho más de lo que se quisiera admitir... pero aun así, todavía se logra que haya chicos que salven sus vidas del sinsentido por algo que hallaron en esos lugares, gracias a algún maestro o maestra... Y si, a fin de cuentas, sólo a esta piadosa y precaria constatación se reducen todas las promesas de la modernidad, tanto peor para quienes viven y se lucran de tales farsas, tanto mejor para quienes, viviendo hasta lo hondo sus desgarramientos, luchan por extraer la parte de verdad que toda la mentira posee ... En tiempos oscuros, la preciada lucecilla se resguarda en el frágil candil de la ética ...” (Saldarriaga 2003: 316)

A modo de conclusión provisional porque quedan varias preguntas por resolver, al constatar que la noción maestro investigador es una estrategia que permite a las políticas educativas ejercer un mayor control sobre los maestros, amparadas en el discurso filosófico de la Ley General de 1994 y de los decretos que orientaron la reestructuración de las instituciones formadoras de maestros, para argumentar la ejecución de prácticas de control. En este orden de cosas, la noción maestro investigador es, para las políticas educativas del Estado, una función del maestro. Es decir, esta noción es un ejemplo de la convivencia de los principios pedagógicos y educativos con las prácticas

neoliberales que han sabido utilizar el discurso de los intelectuales y los movimientos sociales.

En este sentido la noción maestro investigador es asumida en los programas de formación inicial y continua como función inherente a la profesionalidad docente, de esta manera la han entendido los maestros colombianos que hicieron parte del Movimiento Pedagógico, y algunos intelectuales en la actualidad, sin embargo, a medida que se daba el desmonte de la Ley General de Educación de 1994, parece que los reformadores hubieran asumido la investigación como un componente universal para cualquier profesional, ya que el concurso docente, Decreto 3982 de 2006, acepta la participación de profesionales que provienen de áreas distintas a la formación docente, sin exigir la formación pedagógica y menos la experiencia investigativa del quehacer escolar, arguyendo que el dominio del saber específico es garante de la eficiencia y eficacia en el aprendizaje. Hecho que lleva a ratificar al maestro como un técnico que administra el currículo, más que investigador de su propia práctica.

De otro lado, en el seno de la investigación pedagógica subyace la noción maestro investigador, la cual presenta tres modos, a saber: la investigación como herramienta de enseñanza (investigación formativa); como posibilidad de reflexión sobre la práctica para el desarrollo profesional (investigación acción); e investigación dirigida a la producción de conocimiento científico de la práctica

pedagógica (investigación en sentido estricto). Esta última condición de la investigación pedagógica no se le reconoce al maestro colombiano, a no ser que su trabajo sea producto de una maestría o doctorado o venida de un grupo de investigación.

En este sentido los programas de formación en investigación, inicial (normalista y pregrado) y en las redes de maestros, se ven reducidos a los dos primeros modos aquí señalados, ya que la investigación en sentido estricto corresponde, según los programas de formación en educación, a las maestrías y doctorados, y según la división del trabajo es tarea de los investigadores expertos. Concebir así la formación inicial y las redes de maestros investigadores ha limitado las posibilidades para acceder a formas de investigación que los acerquen al nivel de los investigadores de oficio, y de este modo incidir en la producción de conceptualizaciones pedagógicas y en las políticas y reformas educativas.

Limitar al maestro a la investigación formativa y a la investigación acción ha hecho que se tornen en actividades técnicas y de control que reduce el objetivo pedagógico a dar cumplimiento de los Estándares Básicos en Competencias, como principio de eficiencia y eficacia.

Para efectos de este trabajo, los tres modos, como se dijo, pagina 70, *no se oponen, se sobreponen a modo de planos vistos en transparencia, en cuanto*

sus componentes son parte de la misma cosa, investigación pedagógica. De aquí que, para que la producción conceptual de los maestros sea reconocida como parte de las conceptualizaciones pedagógicas, se requiere reconceptualizar la noción maestro investigador de tal forma que se reconfiguren las condiciones materiales del oficio de éstos y la concepción de investigación de los intelectuales y la comunidad académica en general. Frente a la noción maestro investigador, es pertinente comprender que ésta es una invención y como tal se puede aportar a la misma, replantearla o eliminarla, evitando quedar atrapados en una definición estática y dogmática. En palabras de María Teresa Sirvent:

La construcción de este pensamiento es la resultante de un proceso de educación, de aprendizaje; no es algo genético. Por tanto nosotros los educadores, los investigadores, los trabajadores de la cultura, podemos ser instrumentos de reforzamiento o desbaratamiento. Lo que se construye se destruye.” (Sirvent, 2003: 26)

El llamado aquí es a problematizar la noción maestro investigador tal como se ha puesto a circular, y como la han asumido ciertos sectores de intelectuales que la pregonan.

En definitiva, con el ánimo de transformar la concepción de maestro investigador que hoy se tiene, se plantea entonces un cambio en la división social de los saberes en la que al maestro desde el estatuto docente se le reconozca la autonomía intelectual, como lo ha venido planteando la investigadora Olga Lucía Zuluaga, y el grupo Historia de de Práctica Pedagógica en Colombia, mediante sus trabajos históricos, y de campo

aplicado, en los cuales se encuentra que la historia del oficio del maestro y la practica pedagógica *“le propicia identidad en su saber y pluralidad en sus relaciones con la comunidad intelectual. Esta nueva figura de maestro desafía su situación de subalterna marginalidad como portador y productor de saber”*. (Zuluaga, 2005:28). En este sentido el maestro es reconocido como un intelectual que asume la enseñanza, el método, el aprendizaje, la formación, la didáctica, desde el discurso y desde su práctica pedagógica y didáctica como herramientas conceptuales para producir el saber con el cual se relaciona con los estudiante, las normativas educativa, y con las instituciones que están en permanente relación con el oficio del maestro, la pedagogía y la educación, como son la familia, los grupos sociales y los sectores productivos de la región y del país.

Por tanto es urgente y es pilar de este trabajo, luchar por el reconocimiento de la autonomía intelectual del maestro a través del estatuto docente, considerando en términos de salario el valor del tiempo invertido en la producción de saber (la escritura, revisión y reelaboración de los planes de área o asignatura, formulación de proyectos de aula, preparación de clase y seguimiento de la misma en cuanto revisión de trabajos realizados por los estudiantes), sin restringirse únicamente a la labor instrumental desarrollada en la ejecución de la actividad en el aula y al tiempo de permanencia en ella, como se concibe hoy.

Plantear este reconocimiento permite hacer viable que el maestro sea investigador, en tanto esta condición requiere dedicar tiempo y crear espacio para la lectura, registro de procesos de la práctica, sistematización y escritura, labores que deben ser tenidas en cuenta no sólo desde el punto de vista monetario sino también de tiempo adicional necesario para que en el maestro se haga posible la doble función: enseñar e investigar. Con ello no se pretende dejar de ser maestro, se requiere cumplir con la cotidianidad escolar propia de su oficio, ya que es en este escenario donde encuentra sentido su labor investigativa. No puede asumirse, y es la postura de este trabajo, que paralelo a la cotidianidad escolar, el maestro logre desarrollar investigaciones sobre su práctica y didáctica vivida ya que éstas requieren suficiente espacio y tiempos adicionales.

Ahora, es pertinente plantear una apuesta clara en la cuál las agencias que regulan, coordinan y producen políticas en materia investigativa a nivel nacional, como es el caso de Colciencias, asuman al maestro y /o profesor de las instituciones educativas de educación básica y media como un investigador, más allá del programa Ondas y se le patrocine y se abran convocatorias para ello. De otro lado, se requiere que los grupos de investigación avalados por Colciencias, y con asiento la mayoría de ellos en las universidades, que reconozcan a los maestros como pares coinvestigadores, y no únicamente como auxiliares, o colaboradores que desnudan sus realidades para que otros

las conceptúen y reciban el reconocimiento en la producción de saber pedagógico y educativo en el campo de este saber.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

Apple, Michael. (2002). Educar como Dios manda: mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós.

Biddle, Bruce Joyce, Good, Thomas L., & Goodson, Ivor F. (2000). La enseñanza y los profesores. Barcelona: Paidós

Briones. Guillermo, (2000) Tendencias recientes de la investigación en pedagogía, Áreas, problemas y formas de relación, La investigación como práctica pedagógica. En Convenio Andrés Bello. Memoria del Simposio Internacional de Investigación en Educación, Santa Marta, Colombia, noviembre 8 al 10, 1999. Convenio Andrés bello. pp. 127 - 148

Calvo, Gloria (2007). La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. En: El oficio de docente vocación, trabajo y profesión, en el siglo XXI. Buenos Aires. SigloXXI editores pp 175-186

Cañal, Pedro (1997) El Profesor investigador. En: Cañal, Pedro; Lledó, Ángel; Pozuelos, Francisco y Travé Gabriel (1997). Investigar en la Escuela: elementos para una enseñanza alternativa. Sevilla. DÍADA. Pp 57-65.

Carr, W & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Cerda Gutiérrez, Hugo (2007). La investigación formativa en el aula – Una pedagogía como investigación. Bogotá: Investigar Magisterio.

Cochran Smith, Marilyn & Little, Susan. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En: La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro. pp. 65 – 79

Coombs, Philip. (1971). La crisis mundial de la educación. Barcelona: Península

Deleuze, Gilles (1988). Diferencia y repetición. Madrid. Jucar.

Días V., Mario (1993). El Campo Intelectual de la Educación en Colombia. Cali. Centro editorial universidad del Valle pp 263.

Elliott, John. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

_____. (1993) El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

Escobar, Arturo. (1996). La invención del tercer mundo: construcción y reconstrucción del desarrollo, Santafé de Bogotá: Norma

Foucault, Michel. (1999). Estética, ética y hermenéutica. Barcelona: Paidós.

_____. (2001). Arqueología del saber. 20ª edición Buenos Aires: Siglo XXI.

Gimeno Sacristan, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de investigación y formación del profesorado. Madrid: Akal.

Giroux, Henry. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Hargreaves, Andy (1994). Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata.

Imbernon, Francisco. (1998). *La formación permanente del profesorado*. En: Una educación con calidad y equidad. Encuentro Internacional sobre formación de profesores de educación básica. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. Pp. 127-168.

_____. (2001). *En*: Alonzo Álvarez, Eduardo, Cuse, Imma. Et al. La formación del profesorado: proyecto de formación en centros educativos. Barcelona: Grao

Magendzo, Abraham. (2000). Investigación de la práctica Pedagógica en el contexto de las Reformas Curriculares. En Convenio Andrés Bello. Simposio internacional de investigadores en educación. (noviembre 8 - 10) Santa Martha, Colombia. Convenio Andrés Bello. pp. 65-78

Martínez Boom, Alberto. (2004.) De la escuela expansiva a la escuela competitiva – Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos.

_____. (2005) ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? En: Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela. Educar: ese acto político. Buenos Aires. Del estante editorial. pp 153 -171

Martínez de Dueri, Elba, Ibarra Russi, Oscar Armando, Ochoa Piedrahita, Miryam Lucía, Salinas Salazar, Martha Lorena y otros. (2000). Acreditación De Calidad Y Desarrollo De Las Escuelas Normales Superiores. Documento Marco Santafé de Bogotá: Ensalce Editores.

McFarland, Katherine P. & Stansell, John C. (2002). Perspectivas históricas. En Pattersson, Leslie, Minnick Santa, Carol, Short, Kathy G., & Smith, Karen. Los Maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. México. Trillas. pp. 27-37

Millán Mora, Luis Eduardo. (1970). La investigación en la enseñanza. Bogotá. Voluntad.

Noguera, Carlos Ernesto. (2002). La investigación educativa y pedagógica en Colombia durante la última década. En: Corporación Región – Fundación Confiar – Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila – Colegio Colombo Francés. Investigación pedagógica en Colombia: Maestros gestores de nuevos caminos. Medellín: Corporación Región – Fundación Confiar – Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila – Colegio Colombo Francés.

Núñez Prieto, Iván. (1998). La formación continua de profesores en el centro de trabajo. En: Encuentro internacional sobre formación de profesores de educación básica. Una educación con calidad y equidad. Madrid: OEI.

Pacheco Espinosa, Martha; Rivera Orozco, Carolina y Rubio Morán, Cristina (2008) Identidad Samaria. En Documento N° 9 Estándares en el aula. Relatos docentes. Bogotá. Revolución educativa Colombia aprende. Ministerio de Educación Nacional.

Peláez Naranjo, Eliana M y Gaviria García, Viviana. (2008). Exploración de nuestra identidad cultural. En Documento N° 9 Estándares en el aula. Relatos docentes. Bogotá. Revolución educativa Colombia aprende. Ministerio de Educación Nacional.

Perkins, David, Tishman, Shari, & Jay, Eileen. (1994). Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento. Argentina: Aique.

Pini, Mónica (2003). Escuelas charter y empresas: un discurso que vende. Buenos aires. Unsan, Laboratorio de políticas públicas, Miño y Davila. Pp 200

Pinilla Pacheco, Pedro Antonio. (2006). Derecho a la educación: la educación en la perspectiva de los derechos humanos. Colombia. Procuraduría general de la Nación y Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional – USAID.

Popkewitz, Thomas. (2000). Volviendo a pensar la descentralización y las diferencias entre el Estado y la sociedad civil: el Estado como problemática de gobierno. Educación comparada, identidades y globalización. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior.

Kuhn, Thomas. (1986). Estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.

Randi, Judi & Corno, Lyn. (2000) Los profesores como innovadores. En: Bruce. Biddle, Thomas Good & Ivor Goodson, eds. La enseñanza y los profesores III. Barcelona: Paidós Traducción de José Bayo Margalef.

Reyes Martínez, Deisy Y. (2008). Aprendamos a convivir y valorar a los demás. En Documento N° 9 Estándares en el aula. Relatos docentes. Bogotá. Revolución educativa Colombia aprende. Ministerio de Educación Nacional.

Rodríguez Céspedes, Abel. (2000). Cambio reformas en educación: el papel de los maestros. En: Cárdenas Colmenares, Antonio; Rodríguez Céspedes, Abel y Torres Rosa María. El Maestro, Protagonista del Cambio Educativo. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio

Sagor, Richard. (2003). La investigación cooperativa para la acción en el cambio educativo. En: Andy Hargreaves (Compilador) Replantear el cambio educativo. Espana: Amorrourtu

Saldarriaga, Oscar (2003). Del oficio de maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Sirvent, María Teresa. (2003). El contexto neoconservador, las políticas educativas y el papel del trabajador de la educación en la Argentina Actual. Reflexiones para el debate. Pp 19-33. En: Cardelli, Jorge y Duhalde, Miguel (compiladores) (2003) Docentes que hacen investigación educativa. Tomo 2. Buenos Aires. Miño y Davila. Pp 400

Schön, D. (1983). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.

Serna, Dimas Adrián. (2004). Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.

Vélez White, Cecilia (2008). Presentación. En Documento N° 9 Estándares en el aula. Relatos docentes. Bogotá. Revolución educativa Colombia aprende. Ministerio de Educación Nacional.

Zuluaga, Olga Lucía. (1999). Pedagogía e historia La historicidad de la pedagogía la enseñanza, un objeto de saber. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, Olga Lucía, & Echeverri, Alberto. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas En: Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Grupo Historia de Práctica Pedagógica - Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga Garcia, Olga (2005) Una lectura desde la práctica Pedagógica. En Zuluaga, Olga, Noguera, Carlos, Quiceno, Humberto, Saldarriaga, Oscar, Sáenz Javier, Martínez, Alberto, et al. Foucault, La pedagogía y la educación. pensar de otro modo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio - Grupo Historia de la práctica pedagógica -Universidad Pedagógica Nacional - I IDEP. pp. 11-37

ARTÍCULOS EN REVISTAS

Amaya, Gladis. (1996). La formación permanente de docentes: Un proyecto que debemos pensar y construir. *Educación y cultura*, (42), Bogotá. Noviembre de 1996 pp. 10 - 15

Carrión, Julio Cesar. (1985). El papel del maestro y la crisis de la educación. En *Educación y cultura* (3) Bogotá. Marzo de 1985 pp. 63-65

Ciprian Sastre, Jenny; Atehortúa Cruz, Adolfo. (2005). El Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP y sus treinta años : apuntes para su historia. En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogota. (49) Julio- diciembre Pp157-180

De Tezanos, Aracelli (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad* (12), primer semestre 2007. pp. 7 – 26.

Díaz Barriga, Ángel, & Inclán Espinosa, Catalina. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), enero - abril 2001. pp. 39.

Díaz, Mario (1996): La formación de docentes en Colombia: problemas y perspectivas. En revista *Educación y cultura* (42) noviembre. Bogotá. Pp 16-26

Editorial. (1986). El Movimiento Pedagógico y la calidad de la educación. en *Educación y cultura* (8) Bogotá. pp. 2-3

Facundo Díaz, Ángel (1986) Investigaciones sobre Calidad de la Educación. En revista *Educación y Cultura* (8). Bogotá. Julio. Pp 14-16

Freeman, John, Marx, Ronald, & Cimellaro, Luigia (2004). Emerging considerations professional development institutes for science teachers. *Journal of Science Teacher Education* 15 (2) . pp 111-131.

Hargreaves, Andy (1993). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de Pedagogía* (211) pp. 50-54.

López, Blanca G., Sánchez, Clara E., Cruz, Jaime, Fula, José Manuel, Vásquez, Rosalba, Pinto, Rosalbina, et al. (1997) Estrategias metodológicas para el mejoramiento de los procesos de comunicación, revista Nodos y Nudos 1(8), Agosto-Diciembre de 1997.

Martínez Boom, Alberto, & Álvarez, Alejandro (1990). El maestro y su formación: la historia de una paradoja. *Educación y Cultura*. (20) julio 1990. pp. 5-8

Martínez Boom, Alberto, & Unda Bernal, María del Pilar (1995). Redes pedagógicas: espacios múltiples y abiertos, *Nodos y Nudos*, 1 (1).

Mockus, Antanas (1984). Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación. *Educación y cultura* (2), septiembre de 1984. pp. 29-34

Orozco, Juan Carlos (2004). *Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber*. Revista Nodos y Nudos 2 (17) Bogotá. Julio-diciembre.

Rios, Rafael (2004) Las ciencias de la educación: Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización 1926-1954. En: Memoria y Sociedad Vol 8 N° 17 junio-diciembre. Pp 73-85

Schiefelbein, Ernesto. (1981). Tendencias de la investigación en América Latina: "Seminario 80" en Perspectivas, revista trimestral de educación Unesco vol. X I , (3), pp. 401- 404

Stenhouse, Lawrence (1985) El profesor como tema de investigación y desarrollo. Revista de Educación. (277), pp. 43-53.

Unda Bernal, María del Pilar (1997). Universidades pedagógicas de México y Colombia: un encuentro en torno a la investigación desde el saber de los maestros. Introducción Nodos y Nudos, 1, (3), Agosto-Diciembre de 1997

FUENTES ELECTRÓNICAS

Barragán Castrillón, Bernardo. (2007). Del análisis de la transmisión al análisis de la construcción: la emergencia del paradigma cognitivo en la educación en Colombia. [Revista en línea]. *Actualidades Investigativas en Educación* 7 (3) pp. 1-16. Consultado el 15 de mayo de 2008, en: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2007-3/19-colombia.pdf>

Castañeda Bernal, Elsa. (sin fecha). Estudios sociales en educación Estado del Arte, 1990-1999. Consultado el 17 de diciembre de 2008

<http://portales.puj.edu.co/didactica/PDF/EstadosdeArte/EstudiosSocialesElsaCastaneda.pdf>

Collazos A, Raúl (1998). La escuela que soñamos, una escuela para la vida. Revista Nodos y Nudos, N° 5, Agosto-noviembre de 1998 consultado el 20 de marzo de 2007

http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/nn/articulos/nodynud05_04redu.pdf

Corporación Maestra Vida (sin fecha) consultado abril 16 de 2008

<http://www.comminit.com/es/node/33600/37>

Crighon, Johanna(2006). Katarina Tomasevski Hablándole Al Poder Consultado julio 25 de 2008.

<http://www.foro->

[latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_20/Doc_Referencias20/katarina_tomasevski/Hablandole_al_poder.pdf](http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_20/Doc_Referencias20/katarina_tomasevski/Hablandole_al_poder.pdf)

Declaración de Ciudad de México Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe México, 4-13 de diciembre de 1979. Consultado enero 20 de 2008.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159987S.pdf>

Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtiem – Tailandia (1990) Consultado Marzo 9 de 2008, en:

<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/073/073010.pdf>

Declaración de los Presidentes de América Reunión de Jefes de Estado Americanos, Punta del Este, Uruguay, 12 al 14 de abril de 1967. Consultado el 15 de mayo de 2008, en:

<http://www.summit-americas.org/declaracion%20presidentes-1967-span.htm>

Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional (Santo Domingo, 10-12 febrero, 2000:7) Consultado febrero 20 de 2007

http://www.oei.es/quipu/marco_accion_americas.pdf

Enríquez, Pedro G & Romero, Marcelo (2007). Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente-investigador. Consultado junio 13 de 2008

<http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/romero.enriquez.pdf>

Foucault, Michel (1973). La verdad y las formas jurídicas Cinco conferencias dictadas en la universidad de Río de Janeiro entre los días 21 y 25 de mayo de 1973. Consultado el 5 de julio de 2008 en:

http://www.institutoarendt.com.ar/salon/Michel_Foucault_%20Laverdadylasformasjuridicas.PDF

Leibowicz, Julieta. (2000). Ante el imperativo del **aprendizaje** permanente, estrategias de formación continua. OIT - Cinterfor. Pp. 96. Consultado el 10 de febrero de 2008, en:

http://www.oei.es/etp/estrategias_formacion_continua.pdf

López Guerra, Susana, & Flores Chávez, Marcelo. Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista electrónica de investigación educativa* (Redie) 8 (1), 2006. Consultado el 20 de octubre de 2007 en:

<http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-lopez.pdf>

Mejía, Marco Raúl (2004). Leyendo las políticas educativas de la globalización. Presentación en el panel sobre reformas educativas en América Latina en el XX Congreso de la CIEC Santiago de Chile Enero 8-14 de 2004. Consultado el 6 de julio de 2008, en:

http://www.planetapaz.org/campanas/educacion/politicas_educativas.pdf.

MEN, Fundación Corona, Fundación Empresarios por la Educación, Fundación Luker, Fundación Promigas, Fundación Restrepo Barco, Fundación Terpel. (2006) Balance del Plan Decenal de Educación 1996 – 2005. Consultado el 15 de marzo de 2008, en:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-107820_archivo_pdf.pdf .

Miranda, Christian (2004) Formación permanente e innovación en las prácticas Pedagógicas en docentes de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación* Consultada el 4 de mayo de 2008

<http://www.rieoei.org/deloslectores/797Miranda.PDF>

Núñez Prieto, Iván (1999), *La formación permanente de profesores en el Centro de Trabajo*, *Revista Enfoques Educativos*, 2 (1) pp 117-128. Consultado el 21 de mayo de 2007, en:

http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/03/docs/enfoques_03_1999.pdf

Plan Decenal de Educación 1.996 - 2.005 consultado octubre 15 de 2007

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Plan decenal 2006 -2016. Consultado el 16 de febrero 2008

http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-140247_archivo_1.pdf

Programa iberoamericano de cooperación para la modernización de administradores de la educación IBERMADE (1995) consultado el 21 de junio de 2007. <http://www.oei.es/ibermade.htm>.

Programa Ondas Colciencias. (sin fecha) consultado en diciembre 8 de 2008
<http://www.cientec.or.cr/mhonarc/redpop/doc/msg00015.shtml>.

Ramírez, Jorge. (2007). Interrogaciones sobre la validez y legitimidad de la investigación educativa y pedagógica realizada por maestros y maestras. En: Seminario de transformación pedagógica 2007 coloquio distrital, abril 26 de 2007. Bogota. IDEP. Consultado el 12 de enero de 2007
http://www.idep.edu.co/documentos/foro_virtual/Jorge_Enrique_Ramirez-IDEP.pdf

Restrepo Gómez, Bernardo (2002). Investigación en Educación. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, icfes isbn: 958-9329-09-8 obra completa especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social; isbn: 958-9329-15-2 módulo siete investigación en educación. Composición electrónica: arfo editores e impresores Ltda. Diciembre de 2002. consultado el 29 de abril de 2008.
http://200.26.128.174:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_81.pdf

_____. Una Variante Pedagógica De La Investigación-Acción Educativa *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 20 de mayo de 2008, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>

_____. (2003). Aportes de la investigación acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y Saberes* (18), pp. 65-69. Consultada el 30 de julio de 2006, en:
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores>

_____. (2001). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. Colombia: CNA. Consultado el 20 de abril de 2008, en:
http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/con_apl_inv_for_cri_par_eva_inv_cie_sen_est_ber_res_gom.pdf

Fonseca A, Guillermo & Pedraza G, Marlén (2000) Una nueva lectura de ser maestros. *Revista Nodos y Nudos* N° 8 enero-julio. Bogotá. Consultada el 13 de febrero de 2007
http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/nn/articulos/nodynud08_12enre.pdf

López, Blanca G; Sánchez, Clara E; Cruz, Jaime; Fula, José Manuel; Vásquez, Rosalía; Pinto, Rosalbina; Gómez, Concepción; et al (1997). Estrategias metodológicas para el mejoramiento de los procesos de comunicación. *Revista Nodos y Nudos* N°3 agosto- diciembre. Bogotá. Pp 40- 44 consultado julio 13 de 2007
<http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/nn/numeros/nodynud03final.pdf>

Quiceno, Humberto (2002). La expedición una pedagogía nueva, una nueva escuela. Revista Nodos y Nudos N° 13 Agosto-diciembre. Bogotá. Consultado el 23 de diciembre de 2007

<http://www.pedagogica.edu.co:8080/portal/descri.php?revista=8&numero=13>

Rincón Berdugo, Cecilia (2007) *El maestro investigador y la dignidad profesional*. Aula Urbana, Magazín N° 65, septiembre de 2007. pp 4-5 consultado el 15 de mayo de 2008

http://www.idep.edu.co/img_upload/cda0bc2d25465952ec6cc70619ceee/65_maestro_investigador_dignidad_profesional.pdf

Rodríguez, José Gregorio, & Castañeda, Bernal, Elsa. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. Revista Iberoamericana de Educación (25) Enero-Abril 2001 Consultado el 26 de octubre de 2005 en:

<http://www.campus-oei.org/revista/rie25a05.htm>

Sancho, Juana María, & Hernández, Fernando (2004) ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? *Educación* (34). p 39 – 51. Consultado el 6 de abril de 2008, en:

<http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn34p39.pdf>

Educación para todos en las Américas Marco de Acción Regional. Santo Domingo, 10-12 febrero, (2000) I. Consultado julio de 2006, en:

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_santo_domingo_marco_accion_americas.pdf

Sarramona, Jaume, Noguera, Joana, & Vera, Julio (1998) ¿Qué es ser profesional docente? *Revista de Teoría de la Educación*, 10, . Consultado el 18 de noviembre de 2005 En: <http://www.segciencias.com.ar/profesional.htm>

Silva, María del Carmen (2004) Los enseñantes ¿maestros, trabajadores educativos, o profesionales? reflexiones sobre debates que continúan vigentes. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación* . Consultado el 4 de mayo de 2008 En:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/598silva.PDF>.

Tomasevski Katarina. (2004) Los derechos económicos, sociales y culturales el derecho a la educación. Naciones Unidas. Comisión De Derechos Humanos. 60º período de sesiones Tema 10 del programa provisional. Consultado el 28 de marzo de 2008 en:

http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/investigadores/caedra_derechos_humanos/archivos/relatoria_colombia.pdf

UNESCO/OREALC (2001). Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. ED-01/ PROMEDLAC VII/REF.1 Documento de Trabajo. Séptima Reunión del Comité Regional

Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001 pp 158. Consultado el 14 de noviembre de 2007

No abre la página

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/balance_20anos_esp.pdf

Zuluaga, Olga Lucia. (Sin fecha) Un punto de vista para leer a Skinner. consultado el 24 de abril de 2008, en:

<http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/numero4/Un%20punto%20de%20vista%20para%20leer%20a%20Skinner.htm>

Unda, Maria del Pilar (1997) Universidades pedagógicas de México y Colombia: Un encuentro entorno a la investigación desde el saber de los maestros. Revista Nodos y Nudos N°3 agosto- diciembre. Bogotá. consultado julio 13 de 2007

<http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/nn/numeros/nodynud03final.pdf>

Munévar Molina, Raúl Ancizar, Quintero Corzo, Josefina. (sin fecha) Investigación pedagógica y formación del profesorado. Universidad de Caldas. Consultado el 10 de mayo de 2008. En:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF>

Tamayo Valencia, Alfonso. (2006) El Movimiento Pedagógico en Colombia. (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.). En: *Revista HISTEDBR On-line, Campinas. (24), p. 102 –113, consultada 13 marzo 2007*
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_24.pdf

OTROS: SEMINARIOS – INFORMES – MEMORIAS

Crighton, Johanna (2006). katarina Tomasevski hablándole al poder. En: FLAPE Foro latinoamericano de Políticas Educativa. Año 3 Boletín referencial N° 20. Pp. 4

DECRETO NÚMERO 1955 DE 1963 Dado en Bogotá, D.E., a 2 de septiembre de 1963 en: DIARIO OFICIAL NUMERO 31190, miércoles 25 de septiembre de 1963

De Tezanos, Aracelli. (1998). Innovación e Investigación: algunas distinciones para conversar. Seminario-Taller de Formación en Investigación Etnográfica. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP. Santafé de Bogotá. 18 al 22 de mayo de 1998.

Diez Hotchleiner, Ricardo (1967). Technical Assistance to Developing Countries in the Field of Education. Documento de trabajo. Novena Conferencia Mundial de la sociedad para el desarrollo internacional, Milán. UNESCO

FECODE (1984) Documentos: Foro Nacional por la defensa de la Educación Pública. *Educación y cultura*. Separata especial 1984.

Fernández Cano, Antonio (2003). Impacto de la Investigación Educativa en la práctica Docente. En IDEP. Memorias del V congreso distrital de investigación educativa e innovación pedagógica IDEP: estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación. julio 9 a 11 de 2002. Experiencias docentes, calidad y cambio escolar. Investigación e innovación en el aula. Bogotá. IDEP. pp. 25 - 34

MEN Julio 27 de 2007 Documento: Orientaciones para la renovación de la acreditación de las Escuelas Normales Superiores Bogotá, D.C. pp.151

Palacio Mejía, Luz Victoria, Rodríguez Gómez, Hilda Mar, Garcés, Juan Felipe y Vélez Vélez Marco Antonio. (2000). Fundamentación pedagógica en las Escuelas Normales Superiores. documento impreso por la Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Inédito.

Quiceno, Humberto (2007) Informe Final del proyecto de investigación: Modernización, Subjetividad y sociedad de control en la educación en Colombia 1950 – 2000. mimeo. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.