



**Polifonía de voces: experiencias de maestros entorno a los procesos de formación del CEID  
ADIDA**

Natalia Andrea Patiño Hurtado

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesora  
Ana María Cadavid Rojas, Doctor (PhD) en Educación

Línea de Investigación:  
Formación de maestros

Grupo de Investigación:  
Historia de la práctica pedagógica en Colombia (HPPC)

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Medellín, Antioquia, Colombia

2022

<b>Cita</b>	(Patiño Hurtado, 2022)
<b>Referencia</b>	Patiño Hurtado, N. (2022). <i>Polifonía de voces: experiencias de maestros entorno a los procesos de formación del CEID ADIDA</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Maestría en Educación, Cohorte XIX.

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano:** Wilson Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Agradecimientos**

Agradezco a Dios por permitirme culminar esta etapa de mi vida.

A mi adorada familia y amigos más cercanos por sus palabras de aliento y apoyo cuando más lo necesitaba

A mi querida Universidad de Antioquia por el apoyo económico para realizar la maestría.

A los docentes de la maestría Cohorte XIX que enriquecieron este trabajo investigativo y compartieron sus conocimientos y experiencias en cada encuentro.

A los profesores del CEID Adida que participaron de esta investigación durante octubre y diciembre de 2020.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	10
<b>1.Problematización</b> .....	<b>14</b>
1.1. Contextualización .....	26
1.2. Antecedentes.....	31
1.3. Objetivos.....	41
1.3.1. Objetivo General .....	41
1.3.2. Objetivos Específicos .....	41
<b>2. Horizonte Conceptual</b> .....	<b>42</b>
2.1. Formación de maestros .....	42
2.1.1. Formación en servicio .....	46
2.2. Experiencia .....	50
<b>3. Metodología</b> .....	<b>54</b>
3.1. Paradigma hermenéutico .....	55
3.2. La narrativa como método investigativo .....	56
3.3. Población .....	59
3.4. Técnicas e instrumentos .....	61
3.5. Análisis de la información .....	66
3.6. Consideraciones éticas .....	68
<b>4. Resultados, análisis y discusión</b> .....	<b>71</b>
4.1. La esfera política y la legislación: entre el deber ser del estado y el ser del maestro en relación con la formación .....	71
4.2. Orientaciones para los programas de formación de maestros dentro del CEID ADIDA ....	83
4.3. Organización y estructura del CEID ADIDA.....	89
4.4. Voces de maestros entrono a la formación y sus experiencias.....	94

4.4.1. Entre la pluma, la hoja y la palabra: modos de ser maestro .....	102
Maestro investigador .....	103
Maestro escritor .....	107
Maestro como sujeto político.....	114
Formador de formadores.....	119
Maestro como intelectual de la pedagogía y productor de saber pedagógico .....	123
4.4.2. Atravesando senderos: discursos y saberes que dan sentido a la experiencia .....	127
Miradas entorno a la pedagogía.....	128
Formación .....	135
Investigación.....	141
Legislación.....	147
4.4.3. Más allá de la lucha reivindicativa: una institución formadora.....	152
Tras las huellas de la historia.....	152
Tejiendo redes: La inter-institucionalidad.....	161
Impactos.....	164
<b>5. Conclusiones y reflexiones .....</b>	<b>170</b>
5.1. Recomendaciones .....	174
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>176</b>

## Lista de tablas

<b>Tabla 1</b>	Cronograma de actividades y aplicación de instrumentos.....	59
<b>Tabla 2</b>	Objetivos de la investigación, técnicas de recolección de datos y registro.....	65
<b>Tabla 3</b>	Descripción de los grupos de investigación con más trayectoria en el CEID.....	91
<b>Tabla 4</b>	Grupos de investigación nuevos en el CEID.....	93

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> Organización de la secretaria de asuntos pedagógicos .....	89
<b>Figura 2</b> Tiempo de participación de los maestros participantes en el CEID ADIDA .....	95
<b>Figura 3</b> Estatuto docente al que pertenecen los maestros entrevistados.....	96
<b>Figura 4</b> Nivel de estudios alcanzados de los maestros participantes.....	97
<b>Figura 5</b> Nivel en el que enseñan los maestros entrevistados.....	98
<b>Figura 6</b> Lugar donde se encuentran las escuelas donde trabajan los maestros participantes.....	99
<b>Figura 7</b> Lugar de residencia de los maestros participantes.....	99
<b>Figura 8</b> Ejes temáticos como resultado de las voces de los maestros entrevistados.....	101

---

## Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo principal la comprensión de procesos de formación y las experiencias de maestros en ejercicio en los programas pedagógicos del Centro de Estudios e Investigación Docente (CEID) del sindicato ADIDA a partir de la narrativa. De esta manera, la pregunta que orientó la investigación fue, *¿Cómo se configuran las experiencias de maestros en el marco de los procesos de formación que ofrece el CEID del sindicato ADIDA a partir de sus narrativas?*

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, se inscribió en el enfoque hermenéutico, hizo uso de la narrativa, se realizó una revisión documental, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión, todo ello en aras del análisis y construcción de los datos. Asimismo, y valiéndose de unas categorías inicialmente dadas por los referentes conceptuales como formación de maestros y experiencia, tomando como punto de referencia a Zambrano (2005), Flórez (2008), Giroux (1999), Larrosa (2006), Contreras y Pérez de Lara (2010), se realizó el análisis de los documentos y transcripciones recogidas durante el trabajo de campo. A partir de este trabajo se constata la importancia de la pedagogía, la investigación y el papel crítico, político y cultural del maestro en los procesos de formación dentro de ADIDA. También la necesidad de visibilizar las voces y relatos de quienes protagonizan estos espacios formativos, reivindicando el papel del CEID ADIDA en la formación continua de maestros y su rol como sujetos productores de saber.

*Palabras clave:* procesos de formación - maestros en ejercicio - experiencias de maestros CEID ADIDA - narrativa.



### **Abstract**

The aim of this work is to present the results of a research whose main goal was the comprehension of training processes and the experiences of in-service educators in the pedagogical programs at Centro de Estudios e Investigación Docente – CEID (Educators and Research Study Center) from ADIDA syndicate based on narrative issues. Thus, the question which oriented the research was “How are the experiences of teachers in the frame of the training processes offered by CEID from ADIDA based on narrative issues carried out?”

This research was developed under the qualitative paradigm with a hermeneutic approach. Narrative was used and, as a part of the procedure to follow, there was a documental revision, and some semi structured interviews and discussion groups took place; all of them in the interest of analysis and scaffolding of the data collected. In addition, there was an analysis of the papers and transcriptions collected throughout the field work. To achieve this goal, some categories proposed by conceptual references in the field of educator training and experience as Zambrano (2005), Florez (2008), Giroux (1999), Larrosa (2006), Contreras y Pérez de Lara (2010), were considered.

From this work the importance of pedagogy, research, and the critical, political, and cultural role of the teacher in the training processes within ADIDA is confirmed. Likewise, the need to make visible the voices and stories of those who star in these training spaces, claiming the role of CEID ADIDA in the continuous training of teachers and their role as producers of knowledge, is evident.

Key words: training processes – in-service teachers – experiences of teachers – CEID ADIDA - narrative

## Introducción

Este trabajo de investigación está inscrito en la línea de investigación “formación de maestros” de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, desde el cual se buscó indagar y comprender las experiencias de formación de maestros en ejercicio en el contexto de un sindicato y su impacto en la práctica profesional, además de reflexionar en torno al papel de los sindicatos como espacios de fortalecimiento y promoción de la formación pedagógica y política de los maestros, trascendiendo la mirada de reivindicación de derechos y movilización social. Dicho trabajo se realizó en el Centro de Estudios e Investigación Docente (CEID) de la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) entre el 2020 y 2021, con la colaboración de directivos administrativos y maestros en ejercicio participantes de los programas que allí se ofrecen.

La formación de maestros ha sido objeto de diferentes reformas educativas que han afectado las condiciones y criterios de calidad de los procesos formativos de los maestros, como resultado de ello se han evidenciado diferentes tensiones frente a ¿cómo se forman los maestros en ejercicio? ¿para qué se forman? ¿en qué se forman? ¿quién los forma? Ante este panorama, llama la atención el papel de los sindicatos en la lucha por defender el legado del Movimiento pedagógico de los años 80 y los derechos de los maestros, entre ellos la formación de calidad y el papel del maestro como productor de saber pedagógico.

Si bien es cierto, los sindicatos de maestros se han caracterizado por sus constantes manifestaciones a favor de la educación pública, la escuela como espacio cultural, social, y político, además de la defensa de los maestros desde su salario hasta las condiciones mínimas para ejercer su labor, entre ellas los programas de formación permanente, los cuales han tenido protagonismos desde los CEID, quienes se han encargado de abrir espacios pedagógicos, investigativos y de

encuentro entre pares para la reflexión, el diálogo y la construcción de alternativas dentro de sus prácticas pedagógicas. En el caso del CEID Adida, se puede identificar un recorrido significativo de propuestas que ha impactado los procesos formativos de maestros de todo el departamento de Antioquia, esto se puede evidenciar en el relato de los maestros que han participado en dichos procesos y dan cuenta del impacto en sus vidas, relatos que aún no se han sistematizado ni visibilizado, de allí la motivación de este proyecto.

En esta perspectiva, este trabajo responde a una necesidad y posibilidad. Por un lado, surge la necesidad de reconocer y reivindicar el escenario del sindicato desde una mirada crítica y pedagógica, comprendiendo los procesos de formación, con sus retos y desafíos. Por otro lado, se presenta como posibilidad de visibilizar las experiencias de los maestros dentro del sindicato ADIDA y sus contribuciones al ejercicio de su profesión como docentes.

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo se estructura a partir de cinco capítulos: en un primer capítulo: *Problematización*, se describe la motivación y origen de la propuesta, los antecedentes, se contextualiza el espacio de Adida y específicamente se caracteriza el CEID, se presenta la pregunta orientadora, el objetivo general y los objetivos específicos.

El segundo capítulo, se expone el *Horizonte conceptual* que orienta el diálogo con autores y plantea los referentes conceptuales. Para este trabajo se presenta el concepto de formación de maestros desde la mirada de Zambrano (2005), Elsa Gatti (2014), Flórez (2008), Giroux (1999) y el concepto de experiencia donde se toma como punto de referencia las ideas de Ricouer (2001) y Larrosa (2006).

El tercer capítulo aborda la *Metodología* elegida para este trabajo, se describe el tipo de investigación, en este caso se eligió la cualitativa desde un paradigma hermenéutico, se elige la

---

narrativa como método que conduce a un proceso reflexivo por medio del relato, un relato que da cuenta de sus propias vivencias y permite reconocer y socializar sus apuestas pedagógicas, criticar y comprender lo que da sentido a su proceso formativo, genera conocimiento y empodera su saber pedagógico. En este capítulo, también se describe la población, las estrategias metodológicas (revisión documental, entrevistas semiestructuradas, grupo de discusión), el análisis de la información y las consideraciones éticas.

El cuarto capítulo muestra los *Resultados, análisis y discusión*, en el cual se presentan los hallazgos en la revisión documental de los textos normativos que orientan la formación de maestros desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los documentos internos del CEID Adida. También se presentan las voces de los maestros que relatan las experiencias que han vivido dentro de los programas del CEID a modo de polifonía de voces que permiten comprender los distintos modos de ser maestro que se han configurado allí, los discursos y saberes construidos y los aportes e impactos del sindicato.

El quinto capítulo aborda las conclusiones y se exponen recomendaciones de la investigación, estas se presentan como aportes, retos y desafíos.

Esta propuesta investigativa permite evidenciar una riqueza para el campo conceptual y narrativo de la pedagogía, para líneas de investigación posibles sobre los maestros del sindicato magisterial, en la medida que posibilita ampliar la mirada a otros escenarios alternativos para la formación de maestros. Asimismo, da lugar a la importancia de un proyecto que permita visibilizar al sindicato del magisterio como un espacio de formación, al mismo tiempo reivindicar uno de los objetivos que este colectivo ha promovido: el maestro como sujeto de saber pedagógico.

## 1. Problematicación

Pensar en la formación es una tarea que comienza por mi propia experiencia como maestra en ejercicio, en el cuestionamiento cotidiano sobre las posibilidades y espacios que existen para dar continuidad al proceso de aprendizaje y actualización de mis conocimientos y en las reflexiones que me atraviesan en torno a los múltiples discursos que circulan frente a la cualificación de los maestros y sus implicaciones en el sistema de educación y desarrollo social, pedagógico y humano. Desde lo que he evidenciado en mi ejercicio profesional docente, las propuestas entorno al proceso de formación en servicio suelen ser ofertadas frecuentemente por espacios como las Universidades (públicas y privadas) o las secretarías de educación, sin embargo, se invisibilizan otros espacios alternativos como los sindicatos, las redes y colectivos de maestros.

Sin duda alguna, los diferentes discursos que circulan entorno a la formación de los maestros, especialmente desde el marco normativo<sup>1</sup> en Colombia, evidencian un requerimiento de maestros capacitados y preparados sólidamente para los desafíos que impone la sociedad actual. En este sentido, se propone que la formación docente no solo es una necesidad para el Estado, que busca la calidad educativa y la cobertura con el fin de lograr la inserción de los sujetos al plano laboral, sino como una de las necesidades sentidas de los profesores en aras de su reivindicación como profesionales de la educación.

En efecto, según Messina, (1994) se reconoce que los espacios de formación para maestros obedecen más a una serie de necesidades estatales o institucionales que a las motivaciones

---

<sup>1</sup> El enfoque actual de las políticas de formación de maestros en Colombia se enmarcan en criterios de calidad, ello se evidencia en el decreto 1278 de 2002 (Estatuto docente) y el documento Sistema de formación de educadores y lineamientos de política (2013).

---

específicas de los docentes o a los requerimientos de la realidad del contexto educativo en el país. En realidad, la práctica docente no se configura bajo un criterio vivencial ni emotivo, sino que depende de las políticas estatales y las dinámicas económicas. (p.34)

Esta discusión en torno a los espacios formativos como el mismo concepto de formación de maestros han sido retomados también en diversos escenarios académicos, por ejemplo, en el libro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) “la formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas” (2019), aquí se valida dicha problemática, ya que presenta reflexiones, en donde se reconoce la formación de docentes en servicio en sus diversas aristas (pedagógica, didáctica, ontológica, ética, etc.), diferentes perspectivas y enfoques en la región Latinoamericana, sin embargo, en esta discusión es poco visible el escenario sindical como espacio de formación.

En este mismo texto, Pulido (2019), publica el artículo titulado “Formación docente y pensamiento crítico en contextos de “calidad educativa” a la luz de los nuevos paradigmas”, donde se ocupa del análisis sobre las implicaciones del pensamiento crítico en la formación de docentes, para lo cual tiene en cuenta los lineamientos de política educativa internacional y la forma en la que estos son adaptados en el caso de Colombia (a nivel nacional, regional y local).

En consonancia con lo anterior, es importante mencionar que desde hace varias décadas existen debates en Latinoamérica en torno a la formación de maestros en servicio y su reconocimiento como uno de los grupos laborales más grandes; donde, además la formación ha estado especialmente orientada a evidenciar el éxito de las reformas educativas<sup>2</sup> de los países

---

<sup>2</sup> Siguiendo a Díaz & Inclán (2001) entiéndase reformas educativas como: "actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las 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". (p.21)

---

(Frigerio, 2000; Vaillant, 2007). De acuerdo con ello, se evidencia que las nuevas demandas en el sector de la educación surgen de las necesidades que las reformas educativas identifican y sobre las cuales se diseñan procesos formativos para los maestros cuya finalidad es mejorar la calidad de los sistemas educativos. En este sentido, los maestros deben adquirir habilidades para prepararse a los cambios que las orientaciones de gobierno sugieren.

En esta misma línea, Finocchio y Legarralde (2006) se preguntan por los espacios de formación de maestros en servicio que se han creado para fortalecer el ejercicio de la profesión. Esto como resultado de la tensión particular entre la articulación del Estado con el mercado en materia educativa. Por muchas décadas se le ha otorgado a las Universidades la tarea de formar a los maestros en servicio, sin embargo, en el proceso de reformas educativas, se ha promovido la iniciativa de diversos actores del sector privado, abriendo espacios para la presencia en el ámbito de la formación docente continuada. En particular, editoriales, fundaciones, empresas y organizaciones no gubernamentales han sido agentes que han desarrollado una intensa producción de oferta de formación continua en la región.

Así mismo, diversos grupos se han convocado para dar continuidad a los procesos de formación, por ejemplo, colectivos de maestros, redes de maestros, asociaciones gremiales, entre otros. Frente a ello, Finocchio y Legarralde (2006) señalan que,

Además de universidades e instituciones formadoras, existen otros actores que han sido convocados y reconocidos como formadores. En particular, se extendió durante la década de 1990 la práctica de habilitar a las propias organizaciones sindicales docentes como

---

De otra parte, Rodríguez (2000) 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” (p.87).

formadores. Muchos sindicatos han generado sus propias instituciones de formación permanente, y en otros casos, han participado activamente de instituciones estatales de formación continua. (p.14)

El reconocimiento de los sindicatos como espacios de formación de maestros, alternativos a las universidades, permite ampliar el panorama y reflexionar sobre otras posibilidades en este campo para los maestros.

Asimismo, en el encuentro internacional “el desarrollo profesional de los docentes en América Latina”<sup>3</sup>, realizado en ciudad de Lima, Perú en noviembre de 2003, se presentaron varias ponencias problematizando el concepto de formación de maestros y sus implicaciones en los sistemas educativos de algunos países latinoamericanos. Una de dichas ponencias fue la de Oscar Armando Ibarra (2003), titulada “la educación y la cultura como misión del maestro”, en la cual menciona que en Colombia<sup>4</sup>, distintas instituciones y colectivos de maestros han cuestionado las apuestas del gobierno y las reformas educativas.

De acuerdo con ello ha surgido “la necesidad absoluta y el trabajo de investigación y el debate con las asociaciones gremiales, como la Federación Colombiana de Educadores-FECODE<sup>5</sup> para definir la naturaleza específica de la formación y adelantar procesos que permitan tener conceptos claros como la formación de maestros” (p.11)

---

<sup>3</sup> Como resultado de éste encuentro se publica el libro *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*, allí se recogen cada una de las ponencias realizadas.

<sup>4</sup> En el caso de Colombia la propuesta de formación en servicio o continua, se viene 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 la ley general 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.

<sup>5</sup> Fundada el 24 de marzo de 1959 y reconocida por el Ministerio de Protección Social, según Resolución N° 01204 del 6 de agosto de 1962, agrupa a docentes al servicio de la educación pública en Colombia, organizados en 33



---

Tanto Ibarra (2003) como Finocchio y Legarralde (2006), visibilizan el escenario sindical como lugar propicio para la formación, un escenario que no es ajeno a las diversas realidades que viven los maestros y que ha estado presente en las diversas luchas pedagógicas y educativas. En esta ocasión, el sindicato se presenta desde una mirada pedagógica que piensa al maestro y sus experiencias en el marco de sus procesos formativos. Ello genera una motivación particular por indagar desde una perspectiva socio crítica e histórica sobre la experiencia de los maestros que acontece en este escenario, sus sentidos y significados, y los modos sobre los cuales se han configurado dichos procesos.

En el recorrido histórico por las reformas educativas que ha tenido Colombia, se reconocen algunos esfuerzos del país por pensar y fortalecer la formación de maestros, ello se evidencia en la expedición de diversos decretos y en la construcción de un sistema de formación de educadores y los lineamientos políticos. Allí he identificado una relativa mención e invisibilización de experiencias y apuestas de escenarios alternativos para la formación como lo son los sindicatos, siendo éstos uno de los espacios que más han insistido en el fortalecimiento de los procesos de cualificación y desarrollo profesional docente, especialmente desde los años 80' con la creación del movimiento pedagógico<sup>6</sup>. Esto amerita una investigación profunda y analítica sobre las

---

sindicatos regionales y uno nacional, con los cuales se integra la estructura federativa. Surge a través de un proceso de fusión de sindicatos nacionales, de niveles de enseñanza y regionales. Actualmente, 270.000 docentes afiliados/as de los casi 312.000 docentes en todo el país al servicio del Estado. <https://www.fecode.edu.co/index.php>

<sup>6</sup> El llamado Movimiento Pedagógico en Colombia surgió en 1982 y se constituye en el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) que aglutina más de 200.000 maestros de Instituciones públicas con Sindicatos Seccionales en todos los Departamentos del territorio nacional. Según Marco Raúl Mejía (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.

---

posibilidades de abrir reflexiones frente a otros modos y espacios para formar a los maestros desde el escenario sindical en términos pedagógicos.

A partir de la creación del Movimiento Pedagógico, la apuesta del sindicalismo docente asumió que además de lo reivindicativo gremial, el estudio, la investigación y la sistematización de los temas pedagógicos y educativos nacionales eran fundamentales, así como el quehacer del docente en cuanto a sus funciones y relaciones con el Estado, como trabajador pedagógico y de la cultura, y como sujeto político de derechos con un compromiso de transformación social. De este modo, dio un giro en el marco de una perspectiva pedagógica, introduciendo los Centros de estudios e investigaciones docentes (CEID) tanto a nivel nacional como regional, así lo menciona FECODE:

Los CEID son organismos institucionales de la Federación Colombiana de Educadores y de sus sindicatos filiales que tienen por objeto el desarrollo del Movimiento Pedagógico sobre la base de la defensa de la educación pública, financiada íntegramente por el Estado, gratuita e igual para todos y el impulso de la reforma educativa consagrada en la Ley 15/94.

Los CEID contribuyen a la formación y actualización de los maestros en su práctica pedagógica y en su accionar dentro de la institución educativa. Podrán hacer convenios, organizar seminarios, desarrollar cursos con este propósito, siempre y cuando no se cobren derechos académicos a los maestros participantes y permita fortalecer la actividad principal de desarrollo del Movimiento Pedagógico y de defensa de la educación pública. Los CEID se comprometen en la exigencia del cumplimiento por parte del Estado de la financiación

de la formación de los maestros y en incidir en su orientación. (Documento institucional, Fecode, 2007)<sup>7</sup>

La creación de los CEID posibilitó más espacios para el diálogo, la reflexión, la escritura y la investigación de los maestros en servicio. Estos siguen siendo espacios alternativos para la formación de maestros, los cuales se han articulado con universidades para ofrecer diferentes programas formativos. No obstante, su papel ha sido poco visibilizado, a pesar de que se destaca la participación del sindicato en las discusiones de orden normativo referentes a la formación de maestros en Colombia.

Para comprobar lo dicho anteriormente, se hace necesario mencionar algunos ejemplos donde se constata desde la normativa la invisibilización del escenario sindical como espacio de formación para maestros. Por un lado, se mencionan los dos decretos vigentes sobre el estatuto docente y, por otro lado, los planteamientos que se presentan entorno a los procesos formativos de maestros en el documento del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), titulado “sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política”. Asimismo, se hace necesario revisar la normativa que tiene vigencia en la actualidad con el fin de resaltar elementos claros en términos de formación y de qué manera influyen en la oferta de programas y espacios formativos para maestros. Aunque la normativa referencia los tres niveles de formación: inicial, permanente o en servicio y avanzada, la revisión se centrará en lo referente a la formación en servicio, pues es en ésta donde el escenario sindical ha desarrollado sus propuestas formativas.

En primer lugar, el estatuto docente del decreto 2277 de 1979 es producto de las luchas del sindicato docente colombiano, en donde se replantea el lugar de la escuela y el maestro y la

---

<sup>7</sup> Para profundizar más sobre los CEID se sugiere la lectura del documento: los CEID, centros de estudios e investigaciones docentes: naturaleza y funcionamiento diez tesis en <https://ceid.fecode.edu.co/images/documentos2017/tesisorganizaciondelosCEID20073.pdf>

---

necesidad de incidir en las políticas educativas. En palabras de Gaona y Ocampo (2012), “en ese momento se constituyó en el primer estatuto docente de América Latina y modelo de la lucha del magisterio continental. Esta experiencia se constituye en el eje de lucha por la conquista del nuevo estatuto que se logró gracias a las negociaciones entre el magisterio y el gobierno” (p.8). Este decreto denomina genéricamente a las personas que ejercen la profesión docente como educadores (artículo 2). Frente a los cursos de capacitación que deben realizar los educadores se menciona en el artículo 13 de éste mismo decreto:

*Cursos de Capacitación.* Los cursos de capacitación y actualización que realice el educador para ascenso serán tenidos en cuenta como créditos para obtener el título de bachiller pedagógico, licenciado en ciencias de la educación u otros, en las condiciones que determine el reglamento ejecutivo.

En este documento no se mencionan los sindicatos como espacios de formación, sólo se identifican como un derecho de los maestros, así se establece en el artículo 36 del mismo decreto: “es un derecho formar asociaciones sindicales con capacidad legal para representar a sus afiliados en la formulación de reclamos y solicitudes ante las autoridades del orden nacional y seccional”. En este sentido, sólo se valida la oferta de programas de formación a cargo del Ministerio de Educación Nacional, las secretarías seccionales de educación y de las instituciones privadas debidamente facultadas para ello.

Como complemento a este decreto se expide el decreto 709 de 1996 donde se establecen con mayor claridad el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. De este modo, se destacan algunos artículos:

Artículo 7º: La formación permanente o en servicio está dirigida a la actualización y el mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo. Los programas estarán relacionados con el área de formación de los docentes, constituirán complementación pedagógica, investigativa y disciplinaria, y facilitarán la construcción y ejecución de Proyecto Educativo Institucional. Estos programas serán válidos para el otorgamiento de créditos exigidos como requisito de capacitación para el ingreso y el ascenso en el Escalafón Nacional Docente. (s.p)

Los organismos o instrucciones de carácter académico y científico dedicados a la investigación educativa, legalmente reconocidos, podrán ofrecer programas de formación permanente o en servicio, previo convenio o mecanismo semejante con las instituciones de educación superior que reúnan los requisitos mencionados en los incisos inmediatamente anteriores, para la correspondiente tutoría.

Para la realización de los cursos los educadores deben cumplir con créditos académicos, los cuales están definidos en el artículo 15 como:

Aquella medida equivalente a una intensidad de cuarenta y cinco (45) horas de trabajo dentro de un programa, tiempo durante el cual se desarrollarán actividades presenciales y no presenciales que incluyen entre otras, talleres pedagógicos, seminarios, prácticas supervisadas y proyectos investigativos.

En este decreto no se especifica el papel de los sindicatos como espacio formativo evidenciando una invisibilización del mismo, sólo se reconocen,

Los organismos o instituciones de carácter académico y científico o dedicados a la investigación educativa, legalmente reconocidos, podrán ofrecer programas de formación

permanente o en servicio, previo convenio o mecanismo semejante con las instituciones de educación superior que reúnan los requisitos mencionados en los incisos inmediatamente anteriores, para la correspondiente tutoría. (Artículo 7).

Por otro lado, en el estatuto docente correspondiente al decreto 1278 de 2002, se define en el artículo 4 la función docente, la cual hace énfasis únicamente en lo operativo y funcional. De este modo, en lugar de hablar de la pedagogía, de prácticas y experiencias con el conocimiento y la cultura, enfatiza que la función docente se reduce a “diagnóstico, planeación, planificación, ejecución y evaluación”; términos específicos de una visión administrativista del proceso educativo. En cuanto a la formación, este decreto contempla en el artículo 38 lo siguiente:

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

Con respecto a los espacios de formación también se continúa invisibilizando los sindicatos. En el documento no son mencionados ni se especifican las instituciones formadoras, solo se reconoce que “el Gobierno Nacional reglamentará los mecanismos, formas y alcances de la capacitación y actualización”. (Artículo 38)

De acuerdo con lo mencionado, en la normativa citada hasta ahora se puede identificar la ausencia del sindicato como espacio de formación dentro de los estatutos docentes que se encuentran vigentes.

En contraste con lo anterior, es importante destacar el documento del MEN (2013): Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, el cual destaca algunos elementos vitales como la pedagogía y la formación de maestros que se desvanecen en el decreto 1278 del Estatuto docente. En primer lugar, este documento presenta una definición sobre formación asociada a dinámicas de desarrollo:

la formación se constituye en un sinónimo de desarrollo y proyección profesional del educador, siendo posible desde su desempeño hacer una mirada crítica e integral del sistema educativo, por dos razones básicas: en primer lugar, el educador es producto del sistema mismo, en segundo lugar, el sistema se retroalimenta de los resultados que su desempeño proyecta. De esta manera la formación del educador señala una mirada especial en relación con el campo de mejoramiento de la calidad de la educación. (p. 50).

Asimismo, presenta los diversos subsistemas de formación, los cuales evidencian los esfuerzos del gobierno por articular los diferentes niveles y definir las rutas para hacer posibles las dinámicas de cada uno de los subsistemas. Por un lado, se encuentra el subsistema de formación inicial, el cual es el proceso de preparación para el otorgamiento del título de docente, aquí se reconocen las facultades de Educación y las Escuelas Normales como instituciones para llevar a cabo dicha formación. Según el MEN (2013),

En este subsistema se consolidan los procesos y momentos de la formación de educadores en un primer encuentro con el componente pedagógico y disciplinar, el lugar de la profesión y el rol docente. Implica la formación conducente a titulación en distintos niveles y áreas

del conocimiento consideradas fundamentales dentro de la educación formal, pero que no se restringe a ellas. La formación inicial avala al educador para ejercer la docencia en el sistema educativo en correspondencia con el título y nivel de formación de educación obtenido como Normalista Superior o como Licenciado en Educación. (p.69)

Por otro lado, se presenta el subsistema de formación en servicio, el cual, según el MEN (2013), comprende

todas las acciones formativas realizadas por el educador desde que comienza su ejercicio profesional y que constituyen la base de su desarrollo profesional. Comprende las experiencias de cualificación, diversificación e innovación que ocurren formal e informalmente durante la vida profesional del docente o del directivo; orientadas al perfeccionamiento de su labor educativa. (p.88)

Para efectos de esta investigación nos centraremos en este subsistema, ya que el interés se enfoca en los diferentes programas y ofertas formativas para los maestros en ejercicio de su profesión, y es precisamente este subsistema que hace referencia a ello y posibilita introducir la reflexión del sindicato docente como espacio alternativo de formación.

Finalmente, se caracteriza el subsistema de formación avanzada, el cual se orienta a movilizar el pensamiento pedagógico, el aprendizaje y la creación intelectual a partir de programas de postgrado. Esto significa que es el nivel más alto de la educación superior. El MEN (2013), entiende este subsistema como,

la estructura final del sistema de formación de educadores que, apoyado en los programas académicos formalmente estructurados en los niveles de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado, ofrecidos por las facultades de educación, eleva al



más alto nivel educativo a los educadores que culminan la formación inicial y/o aquellos en servicio que aspiran profundizar y avanzar en su formación. (p.108)

Por otro lado, en este subsistema de formación se mencionan las diferentes instituciones que tienen la posibilidad de ofertar programas para los maestros en servicio. El documento reitera y valida con frecuencia la red de formación de programas de carácter formal y no formal, dándole una especial mención a las Universidades y Escuelas Normales. No obstante, se menciona en un pequeño apartado el papel del sindicato, en donde se especifica que,

Simposios, foros, encuentros, congresos, talleres, diplomados, seminarios, jornadas pedagógicas, se configuran como alternativas permanentes de formación de los educadores en servicio. Estos programas son ofrecidos por varias instituciones, entre las cuales se reconocen asociaciones de educadores como los sindicatos de maestros, por ejemplo, FECODE". (MEN, 2013, p.102).

A partir de dichos eventos académicos, los maestros tienen la oportunidad de abordar variados temas de fundamental importancia para la vida académica, tratados a través de académicos nacionales e internacionales que propician espacios abiertos de discusión y construcción, que favorecen el análisis de las fortalezas y problemáticas de los contextos educativos a los que pertenecen los educadores.

Aunque la mención del sindicato es importante como parte de los espacios formativos para los maestros, no es suficiente frente a las diversas experiencias que viven los maestros allí. Por ello, este trabajo busca visibilizar las apuestas del escenario sindical frente a la formación en servicio. Además de comprender los programas y las miradas en torno al maestro que allí se forma.

## 1.1 Contextualización

En consonancia con lo mencionado, es importante destacar el papel del Sindicato de maestros, quién ha participado activamente en la creación de proyectos que contribuyen a la formación de los maestros, especialmente los que se encuentran en servicio. Además, como un espacio de formación que posibilita dar continuidad a los procesos de aprendizaje de los educadores. A nivel nacional, se reconoce la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), el cual ha sido escenario de reivindicación de derechos y líder de discusiones frente al estatus de los maestros en la sociedad. Según Fischer-Bollin (2008), el sindicato de maestros es catalogado como un “grupo emblemático en términos de las organizaciones sociales colombianas” (citado por Ocampo, 2013, pp.45).

En el escenario pedagógico, según las investigaciones realizadas por Unda Bernal<sup>8</sup>(2018), muestran un panorama en los años 80, cuando el Sindicato de maestros en Colombia tuvo gran influencia del Movimiento pedagógico,

fue un sindicato que se atrevió a replantear su lugar social, más allá de las reivindicaciones gremiales. Entró a debatir el tema de la cultura, de la pedagogía y del saber propio de los maestros, esto fue una ruptura con los modos de pensar el sindicato” (p. 81).

En este sentido, las transformaciones que tuvo el sindicato a partir de la vinculación con el Movimiento pedagógico fortalecieron la apuesta pedagógica que dio lugar a la conceptualización de los maestros como sujetos intelectuales y productores de saber pedagógico en toda Colombia. Prueba de ello, son las investigaciones que se han hecho al interior del grupo de Historia y práctica

---

<sup>8</sup> Se ha destacado por sus investigaciones en torno a los maestros en ejercicio. Hace un cuestionamiento al papel de los maestros en el Movimiento Pedagógico Nacional de los años 80 en Colombia. Se recomienda el texto: Unda, P., Martínez, A. & Medina, M. (2003). “La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación”. Ponencia presentada al Seminario sobre Formación de Maestros. Ministerio de Educación de Argentina

---

pedagógica y las discusiones de Unda (2018) sobre los efectos del Movimiento pedagógico en la vida de los maestros. Así mismo, la introducción de una mirada pedagógica en el sindicato dio lugar a la creación de Centros Educativos e Investigación Docentes (CEID), espacio que comienza a introducir las discusiones sobre pedagogía en el sindicato y se piensa la formación permanente de maestros.

De acuerdo con lo anterior, este sindicato además de ocuparse de sus preocupaciones por la mejora en las condiciones laborales de los maestros ha concebido al interior de sus apuestas, procesos de formación que han contribuido a la educación. Además, es importante señalar también su participación en la Constituyente Pedagógica, la creación de entidades territoriales de investigación y pedagogía, la Cooperativa del Magisterio y la Cooperativa Editorial, lo que le ha ido dando una gran respetabilidad.

En el caso específico de la ciudad de Medellín se encuentra dos sindicatos<sup>9</sup>, uno de ellos es la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) fundada hace 68 años (1951). Es uno de los 33 sindicatos que hacen parte de la Federación Colombiana de Educación (FECODE), lo cual permitió que conociera de cerca y apropiara las apuestas del Movimiento Pedagógico además de introducir una perspectiva pedagógica y reivindicativa del estatus del maestro. En la actualidad agremia aproximadamente a 25 mil docentes de todo el departamento de Antioquia.

Dentro del sistema organizativo de ADIDA, este sindicato cuenta con una oficina de asuntos pedagógicos encargada de coordinar diversos programas, entre los cuales se encuentra: la radio y televisión Despertar Educativo, el Boletín NOTI-ADIDA, el periódico ADIDA Informa, su

---

<sup>9</sup> En la ciudad de Medellín existe otro sindicato, ASDEM, el cual no se incluye en esta investigación debido a la corta trayectoria que tienen frente a la consolidación de procesos de formación continua. Por un lado, en el año 2019 lanzaron su primera edición de la revista “Palabras de maestros” y apenas en 2020 comenzarán la creación de grupos de investigación. Este panorama no posibilita la reflexión profunda de lo que se pretende con ésta investigación.

---

página Web y las publicaciones regulares y especializadas, como el Correo Pedagógico y Lexis de la biblioteca. Asimismo, está a su cargo 3 dependencias: la biblioteca concertada Comfenalco-Adida, creada en el 2001, la cual se constituye en un centro de consulta especializada en pedagogía, investigación y didáctica para los maestros. También se encuentra la Escuela Sindical, la cual ofrece formación política y sindical a los maestros de Antioquia y por último se encuentra el CEID, un espacio para la formación pedagógica e investigativa de maestros en servicio. Estos espacios de formación se consideran pertinentes para el intercambio de saberes, experiencias y reflexiones sobre la acción y construcción de nuevos conocimientos e innovaciones pedagógicas de los maestros en servicio.

Para esta investigación se seleccionó el CEID, puesto que es el ente que se ocupa de la oferta de diferentes programas formativos para los maestros. Por ello, se hace necesario profundizar en su organización y funcionamiento. De acuerdo al informe del presidente de ADIDA Yony Zea López (2011)<sup>10</sup>, se constata que

ADIDA fue una de las filiales que primero organizó la Comisión Pedagógica Departamental, formalizando posteriormente el Centro de Estudios e Investigación Docentes (CEID), reconocido en el país por su organización y dinámica de trabajo. Ha consolidado equipos de investigación agrupados en líneas de trabajo científico - pedagógico, entre las cuales se destaca estudios afrocolombianos, educación especial, inclusión, modelos pedagógicos alternativos, didáctica de las matemáticas, entre otros. (Cartilla informativa LEXIS N°41-42 de noviembre de 2011, p. 8)

---

<sup>10</sup> En la cartilla informativa LEXIS N°41-42 de noviembre de 2011 se publica el artículo “ADIDA, 60 años de persistencia, insistencia y resistencia: 1951 -2011”, donde se resalta los aportes del sindicato a lo largo de su historia.

---

De acuerdo a los documentos institucionales de ADIDA<sup>11</sup> el CEID es definido como un espacio de reflexión pedagógica e investigativa al servicio de la comunidad educativa, como medio de defensa y lucha por el derecho a la Educación Pública, que contribuye a la formación científica, a la crítica, el conocimiento y desarrollo de la cultura, la justicia social, el pluralismo y el análisis de la realidad y su historia, para ayudar a la consolidación de un sistema educativo integral, en la perspectiva de la transformación social, educativa y política. En esta medida, el CEID promueve capacitaciones, seminarios, realiza eventos y encuentros de pedagogía.

En la actualidad promueve 9 grupos de investigación y trabajo pedagógico, a partir de los cuales se ofrecen diferentes programas (cursos, capacitaciones y eventos académicos). Estas líneas son: Sujeto pedagógico y condiciones materiales de la práctica escolar, Etnoeducación y estudios afrocolombianos, Ciencias Sociales y humanas, GIMPAC (Grupo de investigación Modelos Pedagógico Alternativo y Crítico), ELIME (Equipo de la Línea de Investigación Matemática Educativa y Escolar), Educación rural, Orientación escolar, Estudios de género y Memoria y Escuela: territorio de paz.

Por otro lado, cabe resaltar la promoción de la escritura de los maestros y la publicación de sus experiencias en la revista “Correo pedagógico” creada por el CEID en 1991, hoy cuenta con 59 publicaciones. Tanto los procesos investigativos como la divulgación de sus ideas a partir de la revista evidencian una apuesta clara y significativa con la formación de maestros en servicio. Allí se gestan experiencias valiosas que vale la pena ser exploradas y visibilizadas, como parte de un proceso alternativo y abierto para el fortalecimiento del ejercicio profesional docente.

---

<sup>11</sup> Se recomienda visitar la página web del sindicato Adida para profundizar en los documentos institucionales. <https://ceidadida.com/>

Teniendo en cuenta el panorama normativo expuesto, donde se evidencia la poca visibilidad del sindicato de maestros como espacio de formación y el contexto social, histórico y cultural que rodea a ADIDA, el interés de la presente investigación se centra en la problematización de la formación en servicio y las experiencias de maestros que acontecen en los programas del CEID del sindicato ADIDA de la ciudad de Medellín. En esta perspectiva, este trabajo responde a una necesidad y posibilidad. Por un lado, surge la necesidad de reconocer y reivindicar el escenario del sindicato desde una mirada crítica y pedagógica, comprendiendo los procesos de formación, con sus retos y desafíos. Por otro lado, se presenta como posibilidad de visibilizar las experiencias de los maestros dentro del sindicato ADIDA y sus contribuciones al ejercicio de su profesión como docentes. En este sentido surge la siguiente pregunta que motiva a esta investigación:

***¿Cómo se configuran las experiencias de maestros en el marco de los procesos de formación que ofrece el CEID ADIDA a partir de sus narrativas?***

En el proceso investigativo se espera realizar una caracterización en términos educativos y pedagógicos de los maestros que asisten a los espacios de formación, identificar sus necesidades e intereses, trayectoria en el sindicato y percepción del mismo. Esto aportará a un conocimiento más preciso sobre los procesos de formación de los maestros que participan allí y comprender las dinámicas internas del mismo.

Esta propuesta investigativa permite evidenciar una riqueza para el campo conceptual y narrativo de la pedagogía, para líneas de investigación posibles sobre los maestros del sindicato magisterial, en la medida que posibilita ampliar la mirada a otros escenarios alternativos para la formación de maestros. Asimismo, da lugar a la importancia de un proyecto que permita visibilizar al sindicato del magisterio como un espacio de formación, al mismo tiempo reivindicar uno de los objetivos que este colectivo ha promovido: el maestro como sujeto de saber pedagógico.

Los resultados de esta investigación permiten enriquecer las experiencias que se promueven en términos educativos y pedagógicos centradas en la formación de maestros y usarlas como insumo para fortalecer la actividad sindical de ADIDA. De acuerdo con Vaillant (2004), “una de las problemáticas principales en Latinoamérica, con que se enfrenta el sector educativo en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes” (p, 5). Y para hacerlo, se requiere investigaciones sobre los sentidos y significados de los maestros en torno a lo que desean y necesitan, pues esto constituye un elemento central para diagnosticar el sesgo de reclutamiento de la ocupación docente, analizar el mercado laboral docente y, finalmente, siendo este lo más importante, diseñar instrumentos objetivos y eficaces de política educativa.

## **1.2. Antecedentes**

De acuerdo con lo dicho hasta este punto, se hace necesario ampliar la mirada sobre el concepto de formación de maestros en servicio en relación con el escenario sindical docente, con el fin de ampliar y reconstruir el sentido y relaciones en la experiencia de los maestros. Para la construcción del estado del arte del presente trabajo de investigación se definieron dos descriptores, por un lado, la formación de maestros con relación a trabajos orientados a docentes en servicio. Por otro lado, se presentan las investigaciones en torno al sindicato de maestros con el fin de comprender qué se ha investigado sobre este escenario con relación a los maestros que lo conforman, así complementar el panorama conceptual y contextual del presente trabajo.

Teniendo en cuenta lo anterior y con el fin de profundizar en el propósito de este trabajo, he realizado la búsqueda de estudios previos a nivel de maestría y doctorado entorno a los dos descriptores ya mencionados: formación de maestros en servicio y sindicato docente, indagando en repositorios institucionales como: Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia

Bolivariana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja y Universidad del Valle, revistas especializadas, bases de datos como *Ebsco*, *Dialnet* y *Scielo* y motores de búsqueda como Google Académico. A continuación, se presentan los principales hallazgos.

Frente a la categoría de **formación de maestros en servicio**, se evidenciaron tres líneas investigativas. La primera línea se enfoca en los estudios sobre la *problematización del concepto*, lo cual hace referencia a su forma de nombrarla y enfocarla, sus intencionalidades, propósitos y estrategias, para algunos autores, la formación de maestros en servicio es concebida como capacitación, perfeccionamiento, formación post inicial, desarrollo profesional, formación continuada o formación permanente; entender este panorama posibilita ampliar las miradas y reflexiones en torno al concepto.

En esta línea se destaca el artículo investigativo de Calonje (1999) titulado “la formación continua de maestros: otros modos de concebirla”, la autora cuestiona la dificultad y complejidad de los retos que plantea la formación de maestros en Colombia, así mismo presenta la posibilidad de construir y poner en práctica experiencias alternativas y asumir nuevos paradigmas educativos y pedagógicos. Cuestiona también la naturalización de que ha sido objeto el concepto de formación en servicio, indagando la historia del mismo con relación a las reformas educativas del país. Esto aporta significativamente al marco teórico del presente trabajo, en la medida que contribuye a problematizar la noción de formación en contraste con otros conceptos como capacitación o profesionalización docente.

Por otro lado, Iglesias (2015) en su investigación “tradiciones de formación continua en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). La problemática de los nuevos docentes y la reconfiguración de la escena educativa actual”, la autora propone explorar y reconstruir parte de la



oferta actual de formación docente (FDC) de la CABA, considerando instituciones estatales, de gestión privada y **asociaciones gremiales**, con especial interés en aquellas que se centran en la formación de los “nuevos maestros”. Así mismo, presenta un listado de formas de concebir la formación continua: capacitación, perfeccionamiento, formación post inicial, formación permanente, desarrollo profesional. Esto enriquece significativamente las reflexiones conceptuales que pretendo realizar en el presente trabajo.

La segunda línea se centra en la *incidencia de las reformas educativas y las necesidades de formación de los maestros*, las cuales coinciden en afirmar que la formación responde a la concepción de reproducción y producción de las demandas del mercado y la cultura. En esta línea sobresalen trabajos investigativos de México, Argentina, Cuba, Chile, Uruguay y España.

En el caso de México hay una preocupación por la formación permanente de maestros, ello lo constatan las diversas investigaciones en torno a este tema, las cuales cuestionan las diferentes reformas educativas que ha tenido el país, así mismo, ha realizado esfuerzos por sistematizar experiencias y visibilizar esta problemática. Por ejemplo, Tapia (2017) en su artículo “sindicalismo magisterial y desempeño docente en México. Una aproximación empírica” visibiliza los aportes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a las discusiones sobre las reformas educativas y las posibilidades de formación de maestros. Las reformas educativas en México han tenido efectos en el desempeño docente, lo que ha generado la implementación de programas de formación para los maestros en ejercicio que contribuyan a fortalecer la calidad de la educación y el desempeño de los maestros. Estas reflexiones nutren el presente trabajo investigativo en la medida que evidencian las repercusiones de las reformas educativas en la formación de maestros, esto aporta al marco conceptual del proyecto.

---

En el caso de Argentina se evidencia un interés por promover la formación de maestros en servicio y problematizar las diversas realidades que la rodean. Manzo (2019) en el artículo “el programa de formación permanente de docentes (PNFP): una política de formación de docentes continua”, analiza el PNFP, a partir de los referentes pedagógicos, políticos, organización, estructura e implementación del mismo. Llama la atención el último capítulo de la investigación en donde involucra el papel de los **sindicatos**, ya que éstos han tenido un papel fundamental en la construcción y aprobación del PNEP. Los sindicatos en Argentina hacen parte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y han tenido la posibilidad de expresar su aprobación en la política de formación de maestros en servicio.

En esta línea también se destacan los aportes de Finocchio y Legarralde (2006), quienes han dedicado sus investigaciones al estudio de los modelos de formación continua en América latina, analizando la incidencia de las políticas educativas, sus actores y escenarios en los procesos y programas de formación de maestros. Uno de los aportes a destacar es la visibilización de los sindicatos de maestros como espacios de formación, no sólo política y sindical, sino también pedagógica.

La tercera línea, se evidencian investigaciones frente a las *prácticas pedagógicas de maestros como parte de los procesos de formación*, se encuentran frecuentemente trabajos enfocados en el contexto escolar, aunque se pueden destacar algunas investigaciones en contextos alternativos como colectivos de maestros y en especial algunas sobre el sindicato docente. Aquí se puede destacar la investigación de Bautista (2019) “la formación en servicio de maestros rurales en Colombia”, aunque se centra en el contexto rural, es interesante las reflexiones y cuestionamientos de los planteamientos sobre formación. Esta investigación ratifica la necesidad de realizar trabajos que contribuyan a la problematización de la formación permanente o en servicio

---

de maestros y a la visibilización de experiencias, necesidades e intereses de los docentes en este campo.

Otras de las investigaciones a destacar es el caso de la investigación de la Universidad de Antioquia y Mova (Centro de innovación del maestro), en el cual se identifica a Mova como un escenario de ciudad y alternativo para la formación de maestros. El artículo rastreado de Quintana, Córdoba y Escobar (2015), titulado “el diseño de “Mova, Centro de Innovación del Maestro”: Un ejercicio colectivo desde los saberes de los maestros, las maestras y otros agentes educativos”, presenta los aportes de maestros en servicio a la configuración de líneas de formación. Lo interesante de este trabajo es la construcción en colectivo de conceptos y experiencias acerca de la formación continua de los maestros de Medellín. Este trabajo enriquece la presente investigación en la medida que aporta a la reflexión sobre otros escenarios alternativos a la formación continua de maestros, además nutre la conceptualización de formación continua enfocada en los maestros en ejercicio de la ciudad de Medellín.

Por otro lado, la investigación de Burbano (2018) “aportes de la formación docente coordinada por ASOINCA en la actividad sindical y sus procesos organizativos” realiza un reconocimiento al **sindicato del magisterio** ASOINCA de Bolívar, Cauca, como un escenario valioso para la formación continua de maestros. Del mismo modo, presenta un análisis del estado actual de los programas de formación con el fin de reestructurarlos y ofrecer a la comunidad asociada propuestas acordes a sus necesidades e intereses. Allí se problematiza el concepto de formación en servicio, las implicaciones históricas del sindicato Nacional con el Movimiento Pedagógico y la creación de CEID, como resultado de esta investigación se evidencia un fortalecimiento del mismo sindicato en su estructura pedagógica y administrativa. Una investigación similar es vital para el caso de Medellín, puesto que no hay ningún registro sobre los

---

procesos de formación permanente que ofrecen los sindicatos de la ciudad y la importancia de estos para los maestros en servicio.

Finalmente, en esta línea, también se identificaron aportes a la formación de maestros en servicio en España. El artículo de González, Castro y Lizasoain (2012) titulado “evaluación de las necesidades de formación continua de docentes no universitarios” presenta un cuestionamiento a las ofertas de formación permanente que se promueven a los maestros, pues en su mayoría no dan respuesta a las necesidades e intereses de los docentes. Se reconocen varios estamentos que proporcionan una amplia oferta formativa a los docentes en ejercicio (**sindicatos**, patronatos, empresas privadas). Se resaltan los sindicatos como interés particular de la presente investigación, lo que evidencia el reconocimiento de este espacio como escenario formativo y no sólo de reivindicaciones salariales.

En general, en el rastreo se pudo concluir que aparecen frecuentemente investigaciones en torno a la incidencia de las reformas educativas en los programas de formación de maestros. Además, sobresalen las investigaciones de experiencias de maestros en servicio en espacios convencionales como la universidad o programas ofertados por el Estado desde el escenario escolar y poco sobre escenarios alternativos como el sindicato. Por último, se evidenció que la mayor producción investigativa se encuentra a nivel internacional, siendo Argentina y México los referentes en este campo.

Por otro lado, en la segunda categoría: **sindicato docente**, se evidencian diversos trabajos y artículos investigativos con relación a tres líneas: 1. movilizaciones magisteriales: voces de reivindicación salarial y derechos humanos, 2. reflexiones del sindicato y las reformas educativas y 3. historia del sindicalismo docente. Esto permite comprobar los intentos investigativos por visibilizar el sindicato de maestros, pero evidencia la ausencia de trabajos que se preguntan por

---

experiencias de maestros en servicio dentro de este espacio y por los procesos de formación que allí se ofrecen.

En la línea referente a *movilizaciones magisteriales: voces de reivindicación y derechos humanos*, se encuentran los trabajos que se enfocan en visibilizar las luchas de los maestros dentro del escenario sindical por sus derechos, salario, salud y calidad de la educación. Aquí se encuentran trabajos a nivel nacional como internacional. A nivel nacional se destacan las investigaciones de Pulido (2007), especialmente el artículo investigativo “la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente”, que desde una perspectiva histórica da cuenta de las diferentes movilizaciones que ha vivido el sindicalismo en Colombia en el contexto político educativo por la defensa a la educación pública. También los trabajos de Pinilla (2012), Ocampo (2013) y Bocanegra (2009) que complementan el panorama nacional sobre las movilizaciones y luchas de los maestros desde los sindicatos.

Por otro lado, se evidencian diversos trabajos en el contexto latinoamericano, como el trabajo de Gindin (2011) quien presenta en su texto “Sindicalismo docente en América Latina. Una contribución al debate” las diferentes movilizaciones que han atravesado los maestros en la lucha por mejorar sus condiciones laborales y reivindicar su profesión. También se evidencia la lucha en términos de políticas educativas, cuyos principales temas de debate entre sindicatos docentes y gobiernos han sido el financiamiento educativo, la descentralización (o federalización) educativa y la reforma de los regímenes de trabajo docente. Estas investigaciones posibilitan comprender las dinámicas que han atravesado los sindicatos de maestros y permiten reflexionar sobre otros escenarios poco explorados como la formación de maestros y la mirada pedagógica al interior de los mismos.

---

En esta misma línea, se encuentran investigaciones que dan cuenta de la violencia que han sufrido los maestros sindicalizados. En este escenario se destaca el artículo de Pereira (2011) que reseña el libro "Tirándole libros a las balas. Memoria de la Violencia antisindical contra educadores de ADIDA, 1978-2008". El autor resalta el sindicato de Adida como uno de los que más afectados por la violencia en Colombia, los maestros en su mayoría fueron asesinados con el objetivo de bloquear su activismo político, social y cultural. El libro intenta recuperar la memoria y busca que no se repita. Este trabajo posibilita comprender parte de la historia que ha vivido Adida, lo que permite fortalecer el marco contextual de este sindicato, el cual es el centro de la presente investigación.

En la segunda línea referente a las *reflexiones del sindicato y las reformas educativas*, se encuentran diversos trabajos a nivel local e internacional que dan cuenta del impacto de los años 90' con las diferentes reformas educativas y las nuevas políticas frente a los procesos de formación de maestros en los diversos sistemas educativos. Por ejemplo, en el repositorio de la facultad de educación de la UdeA, se encontró el trabajo de Londoño, Villa, y Oliveros (1988), titulado "El movimiento sindical de los maestros y las políticas educativas 1886-1970". En esta investigación se evidencia el interés por visibilizar los maestros dentro del escenario sindical y sus apuestas en las políticas educativas. Se presenta el análisis de las primeras manifestaciones del movimiento gremial de los educadores y su posterior evolución. Es interesante este trabajo, puesto que posibilita comprender la crítica del sindicato de maestros a las políticas educativas del estado, que de una u otra manera afectan los procesos de formación de maestros.

También se encuentra el libro "Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina" editado por Fischer-Bollin (2008), quien es uno de los referentes en el tema del sindicalismo docente. Uno de los capítulos de este libro centra su mirada en el caso de Colombia y

---

expone las diferentes reformas educativas que ha vivido el sistema educativo y la participación de los sindicatos en las mismas. En esta línea sobresalen los aportes de López sobre el sindicalismo y la educación pública en Colombia, la relación del sindicato con el estado, las implicaciones de los estatutos docentes y las percepciones del mismo sobre los actores que participan allí.

En la última línea, se destacan investigaciones enfocadas en la *historia del sindicalismo docente*. Aquí se resaltan los trabajos que dan cuenta del estado del arte de trabajos que se han preocupado por indagar los inicios de la actividad sindical de los maestros y sus transformaciones. Se presenta como referente la Universidad libre de Bogotá, quien aparece con frecuencia en la búsqueda de trabajos acerca de los maestros y su vínculo con el sindicato.

Uno de ellos es el artículo de la revista *Diálogos y Saberes por Bocanegra* (2013) titulado “el sindicalismo docente en el contexto socio laboral de Colombia: el estado del arte”. Aquí se presenta un inventario de trabajos que han abordado sistemáticamente el tema en Colombia, se sintetizan los hallazgos y sus aportes teóricos y empíricos, en la línea de valorar el estado actual de la investigación a partir de un análisis documental. En uno de los trabajos se menciona una investigación sobre el sindicato ADIDA que da cuenta de las transformaciones de este gremio en sus 50 años. El autor da cuenta en uno de sus hallazgos que la bibliografía existente sobre el sindicalismo colombiano no es prolífica. Colombia no ha sido fértil en este campo. Esta afirmación ratifica la necesidad de esta investigación, para continuar aportando reflexiones sobre los aportes del sindicato de maestros, especialmente a la formación permanente o en servicio de maestros.

En esta línea también se resalta el trabajo de maestría de Echavarría y Suaza (1991), titulado “Pensamiento sindical de los docentes afiliados a ADIDA en el área metropolitana de Medellín”, el cual indaga por las percepciones que tienen los maestros sobre el sindicato y sus representantes. Este es uno de los pocos trabajos que visibiliza el sindicato de ADIDA. De este trabajo, llama la

---

atención la necesidad de resaltar a los maestros dentro del sindicato como objeto de investigación, un interés que se ha visto desdibujado en los trabajos investigativos en la actualidad, lo que genera una motivación mayor para el trabajo que pretendo desarrollar, generando una apuesta y una reflexión por visibilizar los procesos formativos del sindicato en el escenario actual.

Por último, cabe destacar un artículo de Loyo (2001) de la revista Iberoamericana de educación titulado “los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional”. En este trabajo se examinan las lógicas de acción que históricamente han tenido los sindicatos de docentes de América Latina desde una tipología de intereses: de gestión sindical, gremialistas, clientelistas, de revalorización profesional, político-sindicales e “identitarios”, así como sus implicaciones para las reformas educativas. Para ello, elabora un perfil de las organizaciones docentes y se identifican los temas principales del discurso sindical. En esta investigación se da cuenta de los principales sindicatos de América latina, identifica a FECODE en el caso colombiano.

Después de plantear el panorama de la problemática en los trabajos investigativos, se evidencia la importancia de ampliar la mirada a otras maneras de comprender, pensar y sentir la formación de maestros en servicio. Tanto el rastreo sobre formación de maestros y sindicalismo docente, dan cuenta de la necesidad de de visibilizar experiencias en otros espacios pedagógicos y formativos como el sindicato, lo cual da cuenta no solo de un vacío a nivel investigativo y conceptual, sino también, la oportunidad para realizar estudios de este tipo que aporten al campo de la pedagogía y de los estudios en formación, motivo adicional por el cual se consideró pertinente plantear la presente propuesta investigativa.



### **1.3.Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Comprender las experiencias que se han configurado en los procesos de formación y las dinámicas de participación de maestros en el marco de los programas que ofrece el CEID ADIDA a partir de la narrativa.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Identificar los programas de formación de maestros que se orientan en el CEID ADIDA y sus aportes pedagógicos al colectivo de docentes que allí participan.
- Indagar acerca de los sentidos, significados y saberes de los maestros en torno a los procesos formativos y su impacto en el ejercicio profesional docente.
- Reconocer las contribuciones de la narrativa en la configuración de experiencias de maestros en el marco de procesos formativos del CEID ADIDA.

---

## **2. Horizonte Conceptual**

En este apartado presento el referente conceptual que orienta el trabajo investigativo, en donde se retoma principalmente autores que han aportado al concepto de formación de maestros, la noción de formación en servicio, la mirada sobre experiencia y subjetividad en los procesos de formación.

### **2.1. Formación de maestros**

La formación es un concepto complejo, frecuentemente se encuentra en la literatura sinónimos para definirla como capacitación, pero no se reduce a ello, amplía su alcance al incluir en ella la experiencia y su posibilidad de transformación del sujeto. Visto de este modo, el desarrollo profesional de un docente rebasa los límites de la temporalidad marcada por la adquisición de conocimientos a través de los programas que ofrecen las instituciones educativas para la formación. Al respecto, Dubois (2011) señala:

...la formación implica mucho más que la adquisición del conocimiento científico y técnico necesario para desempeñar un rol profesional, que es el cometido actual de la formación, implica también el desarrollo de la persona, del ser social, individual en todas sus potencialidades (p.85).

En el caso de la formación de docentes, los diferentes organismos e instituciones que se encargan de ella organizan sus programas académicos bajo la premisa de que lo importante y necesario para los maestros es adquirir el conocimiento producido por las disciplinas científicas y dominar los recursos específicos de su profesión; fundamentalmente se espera que conocido el contenido de las disciplinas, desarrolle la capacidad de comunicarlo. Así, la formación que se le ofrece al docente se circunscribe a un saber instrumental, reducido a la transmisión del hacer. Zambrano (2005), describe estas prácticas formativas:

---

Lo que se llama “formación” está inspirado por la transmisión del hacer. Esta dimensión comporta de un lado, la arquitectura del programa, la división de las prácticas del conocimiento de cada uno de los discursos que delimitan tal programa, la territorialidad en forma de cursos y materias y la necesidad de “aprender” a comunicar lo que se estudia. Se podría decir que tales prácticas mantienen vigentes dos dispositivos. De un lado, aquel que reagrupa el conjunto de conocimientos que tienen lugar en las disciplinas, de otro, el conjunto de prácticas de comunicación. (s.p).

De acuerdo con Elsa Gatti (2014) “formación” y “capacitación” no son términos asimilables ni en su acepción etimológica, ni en la significación que cada uno de ellos ha ido adquiriendo al insertarse en paradigmas que subyacen a las políticas y atraviesan los proyectos educativos concretos que han disputado la hegemonía en los últimos años en la región y en el mundo. “Formación deriva de forma; y alude básicamente al proceso por el cual un sujeto se desarrolla y “se forma” o se da una manera peculiar de ser y actuar en el mundo, en la vida. (p.64).

Parafraseando a Freire (1972) diríamos que: nadie forma a nadie, pero tampoco nadie se forma solo; nos formamos interactuando y a través de múltiples mediaciones. En esta línea de pensamiento, la formación del docente, como persona y como profesional, es básicamente un proceso de crecimiento en profundidad, que parte de re-conocerse, y que una vez iniciado no tiene un punto de llegada; por eso decimos que es permanente.

En cambio, la capacitación es un conjunto de acciones necesarias pero no suficientes en la formación del docente, por las cuales éste adquiere destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en su quehacer cotidiano, según parámetros de eficacia y eficiencia, Férry (1996), diría que es lo que le permite al docente superar una práctica empírica incorporando una idoneidad técnica (p.43).

En esta línea, es importante superar el concepto de capacitación vinculado a una visión instrumentalista y tecnicista, ello implica también, en palabras de Gutiérrez y Beltramino (2017) superar,

los espacios de formación docente como espacios reducidos al ámbito que busca llenar ausencias, transmitiendo, enseñando, capacitando, etc., sobre diferentes aspectos de la escolaridad y hacen lugar junto a sus propuestas, al registro de las expectativas, necesidades, demandas, experiencias y saberes que sobre esos mismos temas poseen los docentes (p.98).

Es necesario ampliar los sentidos de la formación docente, mediante dispositivos pensados como espacios de retroalimentación entre lo que se quiere proponer y lo que precisan los docentes, entre lo que se cree necesario y lo que los escenarios educativos precisan resolver. Podrán desarrollarse, dispositivos reflexivos que permitan revisar supuestos e hipótesis sobre los que se definen las propuestas de formación docente. Esto supone dejar de hacer foco en lo que no se sabe, lo que no se puede, y avanzar hacia la pregunta sobre qué pueden y saben los docentes como punto de inicio, para trabajar sobre lo necesario con relación a los temas, contenidos y problemas abordados.

Teniendo clara la diferencia entre los términos formación y capacitación, es de gran interés para esta investigación resaltar el concepto de formación como un proceso que, por llevarse a cabo en contextos y condiciones concretas, está en incesante movimiento, según Patricia Calonje (1999) “se renueva continuamente y sufre permanentes desplazamientos. Pensar así la formación se entendería como una noción, precisamente por las razones anotadas, es susceptible siempre de ser objeto de un despliegue crítico, en tanto tiene posibilidades de ser problematizada”. (s.p).

Ahora bien, la formación docente demanda procesos sostenidos de reflexión crítica de la profesión, desde una perspectiva epistemológica alternativa, así lo plantea Freire (1972) en su trabajo crítico, el cual invita a traspasar los muros actuales, para pensar modelos de formación docente diferentes, concertados y situados, comprometidos con la transformación social. En esta dinámica y coincidiendo con Giroux (1999), se requiere

transformar el pensamiento y lógicas de la formación docente, tomando en cuenta que, los educadores progresistas, tienen que enfrentar al desafío de unir cultura y política, para hacer que lo pedagógico sea más político, uniendo el aprendizaje en su sentido más amplio, a la misma naturaleza del cambio social (p. 57).

Desde esta misma lógica, la nueva formación demanda que los maestros pongan énfasis en que la pedagogía no es un mero conocimiento técnico, sino que, sobre todo, representa una práctica moral y política. Esta perspectiva se circunscribe en una pedagogía crítica centrada en el diálogo, la libertad de expresión y la unidad entre la acción y la reflexión.

Frente a este panorama, Pineau (2010) expresa la importancia de articular modalidades de auto y co-formación, que “complementen las tradicionales prácticas hetero-formativas, que pongan en tensión métodos bancarios” (p.52) mediante dispositivos participativos de indagación pedagógica que colaboren a documentar y disponer públicamente las propuestas formativas que vienen dando buenos resultados, y que permitan reconstruir y comprender la trama de sentidos y significaciones que ponen a jugar los diversos actores en las circunstancias de su práctica y cuando las piensan y narran.

A partir de las diferentes miradas que plantean los autores mencionados, y considerando la perspectiva pedagógica sobre la formación de maestros, se toma una posición crítica que permite establecer un diálogo fecundo con los enfoques y aproximaciones planteados por Freire (1972),

Giroux (1999) y Pineau (2010) que posibilitan reflexionar sobre experiencias de maestros en espacios alternativos como el sindicato y los procesos formativos que allí se realizan, además de contrastar la diferencia entre el concepto de formación y capacitación que con frecuencia se utilizan como sinónimos.

### **2.1.1. Formación en servicio**

Comprender la noción de formación en servicio posibilita contextualizar e identificar las características de los maestros que hacen parte de esta investigación. Para ello, se toma como referente el concepto que presenta el MEN (2013) en el documento “sistema de formación de educadores y lineamientos de política”.

Dentro del sistema de formación que presenta el Ministerio de educación colombiano, se encuentran tres niveles: formación inicial, formación en servicio o permanente y formación avanzada. Todos estos niveles se articularon a partir del 2013, con el fin de consolidar elementos transversales para la formación y posibilitar el diálogo de manera continua, fortaleciendo las experiencias y el aprendizaje durante toda la carrera docente.

El subsistema de formación en servicio hace referencia a todas las acciones formativas realizadas por el educador desde que comienza su ejercicio profesional y que constituyen la base de su desarrollo profesional. Comprende las experiencias de cualificación, diversificación e innovación que ocurren formal e informalmente durante la vida profesional del docente o del directivo; orientadas al perfeccionamiento de su labor educativa. Esta cubre la formación humana integral, una sólida preparación en la disciplina de especialización del educador, lo relacionado con el desarrollo del aprendizaje, apoyo y seguimiento a la práctica docente, así como la coherencia entre esta formación y su formación inicial. Según el MEN (2013),

---

Este subsistema da a los docentes y directivos docentes, la posibilidad de abordar, de manera permanente, el conocimiento pedagógico y disciplinar articulado a las prácticas de aula favoreciendo su cualificación profesional. Se desarrolla a través de programas de formación que responden no solo a las necesidades identificadas por los mismos educadores como necesarias para su perfeccionamiento, sino también, a partir de los procesos evaluativos. Estas evaluaciones se refieren a las evaluaciones internas aplicadas en los establecimientos educativos y a las evaluaciones practicadas por organismos externos SABER, PISSA, entre otras.

Dentro de esta perspectiva, la formación en servicio tiene un carácter multidimensional y atemporal. Es de carácter multidimensional, en tanto los programas que se ofertan cubren la formación pedagógica específica y una gran variedad de programas disciplinares se cursan fuera y dentro del territorio colombiano. Es atemporal ya que no implica necesariamente un inicio y un final determinados en conjunto, más allá del establecido por el programa que curse el educador en razón a los parámetros propios del nivel formal o informal del mismo.

En este subsistema hacen parte una gran variedad de educadores de diferentes regiones del país, campos disciplinares, niveles y aspiraciones educativas, que permanentemente se preguntan y se cuestionan sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre los estilos y lugares de leer y comprender el hecho educativo, así como las diferentes formas de generar y recrear conocimiento y alternativas pedagógico-didácticas para movilizar el pensamiento de sus estudiantes y de ellos mismos. El MEN (2013), reconoce a los maestros dentro de este subsistema como, “profesionales de la educación e intelectuales de la cultura que, a través de los sentidos, significados de sus acciones pedagógicas, eligen a la educación como la plataforma de configuración de un ser humano de derechos, con posibilidades de construir pensamiento propositivo”. (p.91)

---

Es importante mencionar, que la formación en servicio en el marco de este subsistema está atravesada por 3 ejes: *la pedagogía, la investigación y la evaluación*, los cuales se constituyen en prácticas permanentes del ejercicio del educador. Por un lado, la pedagogía es considerada el núcleo de este nivel de formación. **La pedagogía**, como campo fundamental de saber del educador, se desarrolla a lo largo de una profunda formación en las diversas áreas del conocimiento, del ser humano en cuanto sujeto en permanente evolución, de los múltiples factores que confluyen en el aprendizaje y la enseñanza. La formación pedagógica, es permanente a lo largo de toda la vida activa profesional en servicio, no es determinada a unos tiempos y a unos espacios concretos en razón a las exigencias cambiantes de los estudiantes, de los conocimientos o de los tiempos. La misma Ley 115 de 1994, expresa lo siguiente con relación a la pedagogía: “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador” (artículo 109).

Por su parte, la **investigación** adquiere un valor fundamental, desde el cual es posible dar pertinencia y sentido al proceso educativo, en tanto favorece la movilización de pensamiento y en consecuencia la innovación creativa del conocimiento. Desde este punto de vista, la investigación adquiere una doble dimensión: como herramienta de conocimiento pedagógico para el educador y como objeto de aprendizaje del estudiante. De acuerdo con el MEN (2013), se comprende que,

Como herramienta de conocimiento pedagógico, implica una formación del educador que le haga posible reflexionar de manera permanente sobre su práctica profesional la cual se constituye en objeto de estudio. Como objeto de aprendizaje por parte de los estudiantes, exige del docente los conocimientos, las estrategias pedagógicas y las habilidades necesarias para que los estudiantes aprendan a investigar en la práctica misma de la actividad escolar. (p. 104).



---

El último eje se centra en la *evaluación*, la cual es comprendida como la práctica reflexiva permanente centrada en los procesos de formación, aunque con fuertes lazos de relación con la evaluación de desempeño y con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. La evaluación de la formación de los educadores en servicio está totalmente vinculada a la estructura y desarrollo de los Planes Territoriales de Formación Docente –PTFD–. Esto significa, según el MEN (2013) que,

es necesario tener en cuenta que si en el diseño se identifican las necesidades de formación de los educadores en términos de: las evaluaciones internas y externas de los estudiantes; las evaluaciones de desempeño de los docentes; los planes de mejoramiento institucional; los planes de apoyo al mejoramiento; los planes de desarrollo nacionales, regionales y locales; el plan decenal de educación; éstos deben ser considerados durante el proceso de seguimiento de los PTFD.

No obstante, los procesos de formación de los educadores en servicio no pueden quedar circunscritos únicamente a sus aspiraciones de profesionalización, que son de hecho claves para el desarrollo educativo. Deben además incorporar para su diseño, lecturas transversales del impacto de la cualificación en los procesos académico – administrativos de las instituciones, analizar los aportes de la formación de los educadores en el fortalecimiento del proyecto educativo institucional PEI; desde una perspectiva que permitan la lectura de su relación con los contextos escolares. (p. 106).

De acuerdo con esta perspectiva, la evaluación en este subsistema tiene una mirada más amplia que la evaluación del desempeño de docentes porque es una evaluación del proceso formativo en sí mismo. En suma, se espera visibilizar cómo circula y se gestiona el nuevo conocimiento. De esta manera podrán las instituciones y sujetos formadores formular las

proyecciones de mejoramiento que sean necesarias y diseñar propuestas de formación que resulten pertinentes para garantizar la calidad educativa.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es importante considerar este concepto en el presente trabajo en la medida que posibilita comprender cómo se concibe la formación en servicio y las directrices que se han dado desde el marco normativo para los maestros en Colombia. Esto permite a su vez contrastar los sentidos y significados de los programas que ha desarrollado el CEID desde el sindicato ADIDA.

## 2.2. Experiencia

*Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa.*

*[...] Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos,*

*impasibles [...] Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que*

*sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se*

*resuelve en la formación o la transformación de lo que somos.*

*(Larrosa, 2003, p.97)*

El concepto de experiencia tiene muchas posibilidades en el campo formativo, tanto posibilidades críticas como posibilidades prácticas. Hay un uso y abuso de la palabra experiencia en educación. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Se trata aquí de pensar la experiencia y desde la experiencia. Se trata también de apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la formación a partir de la experiencia. Para Larrosa, existen 10 posibilidades que denomina "principios de la experiencia": exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepitibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida.

En la propuesta de Larrosa, es importante resaltar el sujeto en el marco de la experiencia, es por ello por lo que es entendido como un punto de inscripción de una realidad que le es ajena, y esa inscripción es única y requiere de la significación de esa huella por parte del sujeto. Así pues, la experiencia refiere a una relación del sujeto con la realidad, resumida en la idea de “eso que me pasa”, ante ello menciona,

la experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (Larrosa, 2006, p.89).

Es allí donde la experiencia entra en una relación especial con la subjetividad, son inseparables y suponen, entre otras cosas, como lo dice Contreras y Pérez de Lara (2010) “la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad”. (p.24) Es lo vivido que deja huella, que hace un efecto en nosotros. Más que con la voluntad, tiene que ver con la subjetividad y con la consciencia, así lo referencia Contreras y Pérez de Lara (2010) al decir que “la relación que se da entre aquello en lo que uno (o una) está inmerso y la forma en que se ve implicado, concernido, afectado, llamado, reclamado, sorprendido, desconcertado” (p.25)

De este modo, pensar la formación en cuanto a experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella.

En esta perspectiva, se puede decir que tener experiencia de algo es, en primer lugar, estar inmersos en sucesos o actuaciones que nos han dejado impronta, por lo que tenemos algo que decir, algo por relatar, algo que lleva consigo sus propias lecciones, su propio aprendizaje, su propio saber. La pregunta por la experiencia que tenemos puede reclamar tanto los relatos de lo vivido, de aquello en lo que hemos estado inmerso y a lo que allí hicimos o nos sucedió, como lo que hemos sacado de ello.

De acuerdo con lo anterior y pensando en la experiencia desde el marco de los maestros, son oportunas las palabras de Contreras y Pérez de Lara (2010), cuando mencionan,

Es evidente que esto tiene una especial importancia en el campo formativo, ya que este es un campo de acción, de práctica: como educadores estamos inmersos en él asumiendo un compromiso, una responsabilidad, y propiciando situaciones, actividades, relaciones. Es desde ahí como tenemos que entender la posibilidad de la experiencia. Desde este estar implicados en situaciones o en acciones que nos comprometen, es como lo vivido, en cuanto que tiene que ser pensado, pasa a ser experiencia. (p. 25)

En la perspectiva de María Zambrano (1989) el saber es “experiencia sedimentada en el curso de una vida” (pág. 107). Hay un sentido importante aquí de experiencia, en cuanto que supone no sólo la atención a los acontecimientos, entendidos como sucesos significativos, sino el modo en que lo vivido va entretejiéndose, componiendo una vida, formando una especie de marco desde el cual se mira al mundo, se entienden las cosas y orienta el actuar. Un marco que no siempre es consciente y expresable en palabras, sino que, en muchas ocasiones, como lo menciona Zambrano (1989) actúa como “saber incorporado, como un modo de conducirse corporeizado, íntimamente unido a uno” (p.30).

Esta visión de experiencia permite pensar en la historia misma que atraviesa al sujeto que la vive, una historia que permite tener conciencia de los límites y de las transformaciones que uno experimenta, así como de la necesidad de interpretarse, de buscar significado a lo vivido, a la propia historia. En este sentido según Contreras y Pérez de Lara (2010) “contarse, tomar conciencia de la propia historicidad y buscar maneras de darse sentido en relación con lo vivido, es no sólo una elaboración de la experiencia propia, sino también una experiencia formativa, en donde ser y saber no se presentan como mundos separados”. (p. 34). Así pues, cualquier intento de interpretar una experiencia vivida, lo que uno aprendió de ella, deviene una nueva experiencia, un nuevo aprendizaje.

Después de presentar cada una de las perspectivas, quiero hacer hincapié en la importancia que tienen la experiencia como categoría central para el análisis de la formación de maestros, puesto que me permite tejer redes y relaciones con otras maneras de ver, pensar y sentir el escenario formativo, ampliar el diálogo de saberes y visiones para entender otras alternativas y modos de formar. Las ideas de los diferentes autores citados en la línea de experiencia han contribuido a la comprensión de un concepto que según Bonfigli y Spadaro (citados por Fleuri, 2008) “reconoce que cada uno, en cuanto sujeto, es portador de una cultura, tiene una historia que contar, deseos y afectos a expresar” (p.98), esto es de gran importancia para la formación de maestros en servicio y por ende para el proyecto mismo.

### 3. Metodología

El presente proyecto de investigación se enmarca en la investigación cualitativa, la cual se caracteriza por ser contextual, emergente y fundamentalmente interpretativa (Marshall & Gretchen, 2011). Este tipo de investigación se soporta mediante la utilización de múltiples métodos que se preocupan por rescatar la importancia de los distintos participantes en la investigación, siendo el investigador el protagonista de este proceso. De acuerdo con Marshall y Gretchen (2011), los investigadores cualitativos tienden a tener una perspectiva holística y compleja del mundo social; se preocupan por tener una reflexión sistemática durante todo el recorrido de la investigación, son sensibles frente a su propia biografía e identidad social y la manera cómo esto influye en su trabajo; y confían en un razonamiento complejo que se mueve dialécticamente entre la inducción y la deducción. Todo esto implica que “la investigación cualitativa, entonces, es una aproximación amplia para el estudio de los fenómenos sociales” (Marshall & Gretchen, 2011, p. 174).

La investigación cualitativa permite tener una mirada abierta en torno a los conceptos relevantes para el presente trabajo investigativo, en la medida en que hace posible pensar la formación de maestros en servicio desde las siguientes miradas y dimensiones: internas y externas, pasadas y presentes, focalizadas, teóricas y prácticas. Algunas características de esta investigación que resultan fundamentales para este proyecto, pueden ser: el hecho de que permite la interpretación de la realidad del sindicato del magisterio ADIDA y específicamente en el Centro de Estudio de Investigación Docente (CEID), trabaja con métodos flexibles por medio de los cuales es posible analizar y comprender la formación continua, indaga sobre las distintas experiencias de los maestros en servicio pertenecientes a la asociación gremial, y finalmente, abre la posibilidad de

entender el sindicato como un espacio de formación con apuestas pedagógicas para los maestros que hacen parte de él.

### **3.1. Paradigma Hermenéutico**

La presente investigación se ubica dentro del paradigma hermenéutico, el cual se fundamenta en principios humanistas y cuyo interés fundamental va dirigido a encontrar el significado de las acciones humanas y de la vida social. Las investigaciones realizadas según este paradigma se centran en la descripción y comprensión de lo particular y lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable. No aspira a encontrar regularidades subyacentes en los fenómenos, ni el establecimiento de generalizaciones o leyes. El investigador describe las acciones contextualizadas. No busca nexos causales, sino comprender las razones de los individuos para percibir la realidad de una forma determinada.

Según Sandoval (1996), este paradigma desde la investigación cualitativa aparece como una opción que no se agota exclusivamente en su dimensión filosófica, sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que lo hacen distinto a otros enfoques de investigación (p.67).

En el campo de la educación, la hermenéutica se encamina a obtener desde la investigación una mayor comprensión de la práctica cotidiana del docente como sujeto, el cual según Gadamer (1993) “es consciente de su pertenencia a una tradición singular y específica, la cual debe ser pensada, examinada, interpretada y comprendida; de ahí que se le impone la necesidad de hacer consciente la historia efectual” (p. 372).

De acuerdo con Martínez (2006), en la actualidad se pueden reconocer tres grandes enfoques sobre la hermenéutica: el conservador, el dialógico y el crítico. Para esta investigación se ha seleccionado el enfoque crítico. En cuanto a la aproximación a la realidad, interesa la representación del mundo experiencial y subjetivo, además de la generación de significados por parte de los maestros en sus procesos de formación continua. En esta perspectiva, el intérprete no se interesa sólo en lo que los maestros quieren decir, sino que interroga sobre la realidad misma.

La implementación del paradigma hermenéutico desde un enfoque crítico en la presente investigación permite comprender las diversas miradas en torno a la formación de maestros en servicio y el lugar del sindicato como espacio de formación, más allá del escenario de reivindicación salarial y laboral. Este paradigma permite a su vez, analizar los sujetos que allí participan y las condiciones culturales, políticas, económicas y pedagógicas que allí se encuentran. En este sentido, es importante darle otra mirada al sindicato, a partir de la oferta formativa que allí se ofrece. De acuerdo con lo anterior, implementar una hermenéutica crítica, es ejercer la comprensión crítica como una manifestación simbólica que, en un primer momento, exige saber en qué condiciones se produjo el código desde donde estamos interpretando y posteriormente incluir la significación.

### **3.2. La narrativa como método investigativo**

*“...las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras*



*acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje.”*

Hunter McEwan y Kieran Egan

Para esta investigación se optó por recolectar las experiencias de los maestros por medio de la narrativa, la cual aportó al proceso reflexivo de los participantes permitiendo conocer y aprender de sus propias vivencias y sus apuestas pedagógicas. En este sentido, desde las narrativas de los maestros del CEID ADIDA que participaron en este trabajo, se recogieron sus experiencias en torno a su proceso de formación; lo que posibilitó a su vez una aproximación a la comprensión de sus prácticas, saberes e incertidumbres sobre lo que ha sido su proceso de formación y en qué medida ha impactado su quehacer cotidiano. La narrativa, según Connely y Clandini (1995) “está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (p. 16). En el campo de la formación, el uso de la indagación narrativa reivindica las voces de los maestros, al considerar que son ellos los que están más cerca de su experiencia, antes que los investigadores que los escuchan y luego escriben sobre ellos.

En esta misma línea, la narrativa se apoya en la hermenéutica, en la medida en que el foco de atención se presenta a partir de los significados particulares de los discursos y las acciones que los maestros construyen sobre sus procesos de formación. En esta perspectiva, Suárez (2007) menciona que,

la narrativa pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes

construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas (p.23).

De este modo, la narrativa estructura la experiencia, permite exteriorizar y comunicar lo vivido. Teniendo en cuenta que la implementación de la narrativa puede producirse de distintas maneras, en este trabajo se consideran las de orden oral, más específicamente los relatos, para lo cual se aplicaron dos instrumentos: la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión. Ambos instrumentos posibilitaron construir los testimonios que dan cuenta de las experiencias de los maestros en torno a los procesos de formación y el impacto en su quehacer docente.

Desde esta perspectiva, se resaltan los relatos como una de las formas a través de las cuales los maestros comunican, crean y recrean el sentido de sus experiencias y prácticas relacionadas con aquello que les resulta vital para construir otros modos de pensar y actuar dentro del CEID como en las Escuelas donde se encuentran. Para Devís y Sparkes (2004) “los relatos y narraciones de las personas son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida de las personas” (p.1). Por lo tanto, en este trabajo, investigar con los relatos de los maestros contribuye a comprender las experiencias que han tenido lugar en los procesos de formación del CEID ADIDA. En esta misma línea, Somers (1994) muestra que los relatos guían la acción; además indica que:

la “experiencia” se constituye a través de narraciones; que la gente da sentido a lo que les ha ocurrido y está ocurriéndoles; y que la gente está guiada en ciertas maneras, y no otras, a partir de proyecciones, expectativas y recuerdos derivados del múltiple y, en última instancia, limitado repertorio de narraciones sociales, públicas y culturales disponibles. (p. 614)

### 3.3. Población

El interés de esta investigación se centró en los maestros en ejercicio que participan de los programas de formación que ofrece el CEID del sindicato ADIDA y sus directivos administrativos. Dentro de este espacio, los maestros se encuentran organizados por grupos de investigación y grupos de trabajo pedagógico como se presenta a continuación:

- *Grupos y líneas con más de dos años de trayectoria:* -Sujeto pedagógico y condiciones materiales de la práctica escolar -Etnoeducación y estudios afrocolombianos -Ciencias Sociales y humanas -GIMPAC (Grupo de investigación Modelos Pedagógico Alternativo y Crítico) -ELIME (Equipo de la Línea de Investigación Matemática Educativa y Escolar)
- *Grupos y líneas “nuevas” con menos de un año de trayectoria:* -Educación rural -Orientación escolar -Estudios de género -Memoria y Escuela: territorio de paz.

Debido a que el interés de este trabajo se centra en comprender las experiencias que han vivido los maestros en este espacio, se seleccionaron los grupos de investigación que cuentan con más de dos años de trayectoria, con el fin de evidenciar el impacto de dichos procesos. Esto no se puede evidenciar aún con los grupos recientemente creados.

La participación de los directivos y maestros que hacen parte de los espacios de formación del CEID Adida se llevó a cabo de acuerdo con los siguientes momentos y fechas:

#### **Tabla 1**

*Cronograma de actividades y aplicación de instrumentos.*

---

Actividad	Fecha
Invitación y reunión informativa con los participantes	Octubre 2020
Entrevistas semiestructuradas	Noviembre y diciembre 2020
Grupo de discusión	Diciembre 2020

*Nota.* Fuente: Elaboración propia.

**Momento 1:** Se invitó a los participantes a una reunión informativa para dar a conocer el objetivo de la investigación y los instrumentos a aplicar.

**Momento 2:** Entrevista semiestructurada con los directivos (1 secretario de asuntos pedagógicos y 1 director del CEID).

**Momento 3:** Entrevista semiestructurada con los coordinadores de las 5 líneas de investigación con más trayectoria.

**Momento 4:** Entrevista semiestructurada con los maestros en servicio de los grupos y líneas que cuentan con más de dos años de dinámica de trabajo. En cada coordinador de línea recomendó un maestro integrante de cada grupo. Para dicha elección, se tuvo en cuenta los siguientes criterios: trayectoria en la línea (más de dos años de participación en el grupo), interés por participar en la investigación, que se encuentre en ejercicio de su profesión y disponibilidad de tiempo para realizar la entrevista individual y el grupo de discusión.

**Momento 5:** Grupo de discusión con los mismos maestros que participaron de las entrevistas semiestructuradas.

En total fueron 12 personas que participaron en esta investigación: 2 directivos administrativos (secretario de asuntos pedagógicos y el director del CEID), 5 coordinadores de grupos y líneas investigativas que llevan más trayectoria y 5 maestros en servicio que participan de cada grupo de investigación.

Para el desarrollo de estas técnicas se emplearon guías previamente diseñadas, así como la utilización de diferentes recursos para facilitar el surgimiento y registro de la información (grabación virtual por la plataforma Meet). Para el diseño de las guías se tuvo en cuenta la información recolectada mediante la revisión documental y las entrevistas semiestructuradas.

### **3.4. Técnicas e Instrumentos**

Con el fin de comprender las diferentes experiencias de maestros que surgen en los espacios de formación del CEID ADIDA, se llevó a cabo la revisión de documentos normativos e institucionales sobre la formación de maestros. Adicionalmente se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión, con el fin de recolectar los diversos relatos de los maestros. A continuación, se profundiza en cada una de las técnicas e instrumentos que se implementaron.

**Revisión documental:** De acuerdo con Létourneau (2009), el objetivo principal del análisis documental consiste en,

evaluar el contenido de los documentos compilados, en relación con los objetivos que se vislumbran con la problemática, con los aspectos del asunto que se aborda. Esta operación de análisis le permite al investigador proceder a una selección todavía más específica de su documentación (p. 60).

---

Así mismo, es importante tener en cuenta el tiempo y espacio de la información rastreada, estableciendo criterios de búsqueda e incluyendo períodos de tiempo.

La ruta metodológica que propone Létourneau (2009) para la revisión documental es pertinente y clara con la investigación que se deseaba desarrollar. Consecuente con ello, el autor propone:

Se estudia la documentación en función de los objetivos de la investigación. Se procede a la identificación sistémica y a la clasificación de la información pertinente contenida en el corpus documental de base; se explora la documentación complementaria; se intenta relacionar los elementos de información con la finalidad de reconstruir una realidad; se establecen constataciones generales; se confrontan estas constataciones con la hipótesis inicial, la cual es objeto de un enriquecimiento continuo y por ello toma una forma cada vez más sólida. (p. 187).

La implementación de esta técnica busca establecer un recorrido por el estado del arte del tema de investigación, así como el horizonte conceptual, el cual requiere una constante reflexión teórica y la incorporación de los sentidos y significados de la formación de maestros en servicio y su relación con el escenario sindical.

Se revisó también los documentos normativos establecidos por el MEN: estatuto 2277 de 1979, decreto 709 de 1996 y estatuto 1278 de 2002 y el Sistema de formación de educadores y lineamientos de política de 2013, y los lineamientos de formación de maestros y los documentos que orientan la formación desde la secretaría de asuntos pedagógicos y el CEID ADIDA: Diez tesis

sobre la naturaleza y funcionamiento de los CEID (2007) y el último pliego de peticiones del sindicato Adida (2021)

**Entrevistas semiestructuradas:** Según Taylor y Bogan (1984) “la entrevista es un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el/la investigador/a y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los y las informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones” (p.45). De acuerdo con esta perspectiva, el uso de esta técnica permitió complementar los planteamientos individuales y particulares de los participantes, para identificar las nociones, sentidos, opiniones y sentimientos sobre las experiencias pedagógicas en los procesos de formación en el sindicato ADIDA.

La importancia de esta técnica para el proyecto se centra en dar lugar al otro a partir de la palabra, escuchar sus ideas y establecer un diálogo entre la investigadora y los participantes. Para ello, fue necesario generar “un contexto de confianza con el entrevistado, situación que permite establecer un diálogo sobre temáticas generales y relevantes para el estudio. Este diálogo adquiere la condición de una "conversación informal” (Araceli de Tezanos, 1998, p. 97).

Es importante mencionar que la entrevista semi estructurada no se considera como un simple instrumento neutral de recolección de información, sino que se trata según Denzin y Lincoln (2012) de “un conjunto de interacciones activas entre dos o más personas conducentes a resultados negociados a partir de un contexto” (p.145). Aquí se entiende que la investigadora y los participantes construyen juntos la narrativa que se produce en el proceso de interacción. De manera similar Sarup (1996) citado por Denzin y Lincoln (2012) afirma que,

Toda narrativa consta de dos partes, un relato (historia) y un discurso. El relato es el “qué” de la narrativa y el discurso, el “cómo”. El discurso se asemeja a la trama, es el modo en el que el lector se entera de lo sucedido y del orden de aparición de los acontecimientos. (p. 180).

Después de comprender la perspectiva que se implementó en las entrevistas, es necesario mencionar que estas se realizaron de manera virtual debido a las circunstancias actuales (pandemia por Covid 19) que impidieron el encuentro presencial. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a partir de encuentros sincrónicos. Para Denzin y Lincoln (2012), la implementación de la tecnología y los medios virtuales ya se ha desarrollado en diversas investigaciones, sin embargo, es importante considerar que la lectura del lenguaje no verbal (gestos, movimientos corporales, sonidos) se puede ver disminuido ya que en la virtualidad no se observan con detalle. (p. 187).

La entrevista semiestructurada se llevó a cabo teniendo en cuenta los siguientes tópicos: comprensiones y experiencias en los procesos de formación del sindicato, procesos de investigación, interés por participar en este espacio, dificultades y aprendizajes. La entrevista semiestructurada, se dirigió a dos tipos de sujeto: por un lado, a los directores administrativos de la oficina de asuntos pedagógicos de ADIDA y al CEID (Centro de Estudios de Investigación Docente) con el fin de conocer la mirada acerca de la organización, estructuración y caracterización de las modalidades y oferta de formación para los maestros.

Por otro lado, se llevó a cabo la entrevista con los maestros que participan en las líneas de investigación que más trayectoria tienen en CEID, ya que estas posibilitaron conocer y reflexionar con mayor profundidad el proceso vivido, las cuales son: -Sujeto pedagógico y condiciones materiales de la práctica escolar -Etnoeducación y estudios afrocolombianos -Ciencias Sociales y



humanas -GIMPAC (Grupo de investigación Modelos Pedagógico Alternativo y Crítico) -ELIME (Equipo de la Línea de Investigación Matemática Educativa y Escolar)

**Grupos de discusión:** De acuerdo con Martínez (2004), “el objetivo fundamental del grupo focal o de discusión consiste en alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo” (p.59). En cuanto a la conversación compartida, me interesa identificar los puntos de encuentro y desencuentro frente a las nociones de formación al interior del escenario sindical y las experiencias significativas que de allí se derivan, para así profundizar en los sentidos, representaciones y significados en diálogo con las perspectivas colectivas. Para ello, realicé un grupo de discusión con los coordinadores de las líneas de investigación, con el fin de identificar puntos de encuentro, contrastes y relaciones en los procesos formativos que se han llevado a cabo.

Para ilustrar de forma más clara las técnicas e instrumentos seleccionados, presento una tabla con la descripción según los objetivos específicos:

## Tabla 2.

*Objetivos de la investigación, técnicas de recolección de datos y registro*

Objetivo general: Comprender las experiencias que se han configurado en los procesos de formación y las dinámicas de participación de maestros en el marco de los programas que ofrece el CEID ADIDA a partir de la narrativa.		
Objetivos específicos	Técnica	Registro

Identificar los programas de formación de maestros que se dan lugar en el CEID ADIDA y sus aportes pedagógicos al colectivo de docentes que allí participan.	Entrevista semiestructura	Ficha para recolectar los datos.  Transcripción de la información.
	Revisión documental de documentos institucionales.	Fichas de análisis para información documental.
Indagar acerca de los sentidos, significados y saberes de los maestros en torno a los procesos formativos y su impacto en el ejercicio profesional docente.	Entrevistas semiestructuradas a los directivos.	Transcripción de las entrevistas.
Reconocer las contribuciones de la narrativa en la configuración de experiencias de maestros en el marco de procesos formativos del CEID ADIDA.	Entrevistas semiestructuradas a maestros.  Grupo de discusión.	Transcripción de los grupos de discusión.

*Nota.* Fuente: Elaboración propia.

### 3.5. Análisis de la Información

Con respecto al proceso de análisis e interpretación de la información es importante decir que es una labor que se llevó a cabo desde el inicio hasta el final del proyecto, al respecto Coffey, A. y Atkinson, P. (2003) dicen que, “el análisis entonces no es la última fase del proceso de investigación, sino que debe verse como parte del diseño de esta y de la recolección de datos. El proceso de investigación, del cual el análisis es un aspecto, es cíclico” (p. 20).

El que sea cíclico no quiere decir que debe estar a la deriva, pues el análisis también contiene procedimientos y pasos para que resulte un ejercicio organizado y así permita el avance de los resultados y hallazgos. En ese orden de ideas el análisis de información que se retoma en esta investigación es el planteado por Tesch (1990) que dice “que el análisis es imaginativo, sagaz, flexible y reflexivo, también debe ser metódico, académico y con rigor intelectual” (p.24).

Para el desarrollo del análisis de la información se tuvieron en cuenta los siguientes momentos:

**Momento 1:** Categorizar. Se definieron las categorías o como lo llamaría la autora: unidades significativas. Inicialmente se identificaron 3 categorías preestablecidas: Formación, experiencia y maestros. Durante el desarrollo del trabajo con los maestros surgieron otras categorías que fueron agrupadas en la triada: Sujetos, Institución y Saberes-Discursos. Esta triada permitió organizar la información y dotar de sentido las relaciones que se tejen con cada una de las voces de los maestros.

**Momento 2:** Identificar y organizar el material obtenido. Se clasificaron los audios y documentos hallados en las categorías mencionadas anteriormente, los cuales contienen diálogos, entrevistas y discusiones.

**Momento 3:** Transcripción y diseño de herramienta. Se sistematizó la información de los audios y el material documental, para ello, se utilizaron 4 tablas de Excel con los relatos de los maestros categorizados bajo los conceptos mencionados anteriormente. El archivo en Excel facilitó la organización de la información recopilada. Aquí, también se incluyeron la elaboración de

diagramas analíticos (esquemas visuales) y tablas para transformar la información e interpretarla, para luego continuar con la escritura.

**Momento 4:** Sistematización de los resultados. Consiste en la elaboración del informe que se diseñó conforme a los testimonios de los maestros, esto permitió construir un capítulo de hallazgos y las jerarquías de las categorías

### **3.6. Consideraciones éticas**

La ética es intrínseca en este trabajo investigativo. De acuerdo a los planteamientos de Orestes González, Mirtha González y Juan Ruiz (2012) es importante y necesario en primer lugar, la paridad y la reciprocidad entre todos los participantes y, en segundo lugar, la protección de la privacidad y la cautela en la emisión de juicios. El principio de paridad supone aceptar la participación de todos con igual peso en el desarrollo de la investigación: todos los participantes son fines en sí mismos y no medios para conseguir determinados propósitos individuales. La privacidad es un tema importante porque la confidencialidad de los resultados permite el respeto a la intimidad y el derecho de la persona a elegir. La cautela en la emisión de juicios, saber dónde comienza y dónde acaba la descripción de las situaciones que han sido investigadas, es siempre necesario.

De acuerdo con lo anterior, es necesario decir que toda la información recolectada para esta investigación es de carácter estrictamente confidencial. Se utilizó únicamente por la investigadora del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Los resultados de este estudio son publicados con fines investigativos y se presentan las voces de los participantes a partir de un código protegiendo la identidad de cada uno.

Durante el desarrollo de la investigación se resolvieron las dudas de los participantes con el fin de propiciar un espacio de confianza y seguridad. Igualmente, se les informó sobre la posibilidad de retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Por último, es importante destacar los aspectos éticos que se tuvieron presente desde la perspectiva de Manuel González (2002):

- **Validez científica:** En esencia, la validez científica de un estudio con seres humanos es en sí misma un principio ético. La búsqueda de la validez científica establece el deber de plantear un propósito claro de generar conocimiento con credibilidad, un método de investigación coherente con el problema y la necesidad social, con la selección de los sujetos, los instrumentos y las relaciones que establece el investigador con las personas.
- **Selección equitativa de los sujetos.** La selección de los sujetos del estudio debe asegurar que estos son escogidos por razones relacionadas con los interrogantes de la investigación. La selección de sujetos debe considerar la inclusión de aquellos que pueden beneficiarse de un resultado positivo
- **Condiciones de diálogo auténtico:** la participación significa ser capaz de hablar “en la propia voz de uno”, simultáneamente construyendo y expresando la identidad cultural propia, por medio del lenguaje y el estilo. Es más, las esferas públicas mismas no son espacios culturales de cero grados que acogen igualmente cualquier posible forma de expresión cultural.
- **Consentimiento informado.** La finalidad del consentimiento informado es asegurar que los individuos participan en la investigación propuesta sólo cuando ésta es compatible con sus valores, intereses y preferencias; y lo hacen voluntariamente con el conocimiento

---

necesario y suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos. Los requisitos específicos del consentimiento informado incluyen la provisión de información sobre la finalidad, los riesgos, los beneficios y las alternativas a la investigación – y en la investigación –, una debida comprensión del sujeto de esta información y de su propia situación, y la toma de una decisión libre, no forzada sobre si participar o no.

- **Respeto a los sujetos inscritos.** Los requisitos éticos para la investigación cualitativa no concluyen cuando los individuos hacen constar que aceptan participar en ella. El respeto a los sujetos implica varias cosas: a) el respeto incluye permitir que el sujeto cambie de opinión, a decidir que la investigación no concuerda con sus intereses o conveniencias, y a retirarse sin sanción de ningún tipo; b) la reserva en el manejo de la información debe ser respetada con reglas explícitas de confidencialidad; c) la información nueva y pertinente producida en el curso de la investigación debe darse a conocer a los sujetos inscritos; d) en reconocimiento a la contribución de los sujetos debe haber un mecanismo para informarlos sobre los resultados y lo que se aprendió de la investigación; y e) el bienestar del sujeto debe vigilarse cuidadosamente a lo largo de su participación y, si es necesario, debe recibir las atenciones necesarias incluyendo un posible retiro de la investigación.

#### **4. Resultados, análisis y discusión**

En este capítulo presento los resultados, análisis y discusión de la investigación que esbozan lo concerniente al marco normativo sobre formación de maestros en servicio, específicamente el estatuto 2277 de 1979, decreto 709 de 1996, el estatuto 1278 2002, el documento sistema de formación de educadores y lineamientos de política (2013) y los documentos orientadores del CEID Adida. Asimismo, se identifican los diversos programas de formación que tienen lugar en el CEID Adida, su trayectoria, temáticas y las rutas de trabajo que han planteado hasta ahora. Por último, se presentan las voces de los maestros que dan cuenta de tres ejes centrales que develan la configuración de experiencias: el primero son los sujetos, en donde se caracterizan los diversos modos de ser maestro, el segundo son los discursos y saberes y el tercero es la institución formadora.

##### **4.1. La esfera política y la legislación: entre el deber ser del Estado y el ser del maestro en relación con la formación**

Se hace un recorrido por la normativa existente sobre el concepto de formación de maestros, sus sentidos y significados, deteniendo la mirada en la formación de maestros en servicio. Se identifican los dos estatutos de la profesión docente (2277 de 1979 y 1278 de 2002), el decreto 709 de 1996 referido a la formación de maestros que complementa lo establecido en el estatuto 2277 de 1979 y el documento nacional sobre sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política (2013).

Si bien en el capítulo de problematización se había enunciado parte de la normativa que existe en torno a la formación docente, lo que se pretende en este capítulo es analizar y reflexionar sobre cómo se ha entendido el concepto de formación en el marco de la normativa, las diferencias

frente al concepto de capacitación, el papel de los sindicatos y el CEID como espacios de formación y la visibilización y/o invisibilización de las experiencias de los maestros en estos procesos formativos. También se analiza los documentos de Adida que fundamentan los procesos de formación del CEID, para ello se tiene en cuenta los estatutos de la última asamblea de delegados (2020), las diez tesis del CEID (2007) y el último pliego de peticiones (2021).

Comienzo presentando los aspectos referentes a la formación de maestros que menciona el decreto 2277 de 1979, siendo éste el primer documento normativo que define las condiciones para formación docente en el país, ya que hasta ese momento no existía una ley que fuese tan puntual en el para qué del acto de formación. En este decreto (aún vigente), se define la formación de maestros bajo un concepto de capacitación. El capítulo VI de dicho decreto describe cómo se entiende la capacitación y todos los criterios para ello. A continuación, destaco los artículos que hacen referencia a este aspecto:

Artículo 56. DEFINICIÓN. Constituye capacitación el conjunto de acciones y procesos educativos, graduados, que se ofrecen permanentemente a los docentes en servicio oficial y no oficial para elevar su nivel académico. La capacitación estará a cargo del Ministerio de Educación Nacional, de las secretarías seccionales de educación y de las instituciones privadas debidamente facultadas para ello.

Artículo 57. OBJETIVOS. La capacitación docente cumplirá los siguientes objetivos: a) Profesionalizar a los educadores sin título docente, que se encuentran en servicio; b) Actualizar a los educadores sobre los adelantos pedagógicos, científicos y tecnológicos; c) Actualizar a los educadores en las técnicas de administración, supervisión, planeamiento y legislación educativa; d) Especializar a los educadores dentro de su propia área de



conocimientos; e) Proporcionar a los educadores oportunidades de mejoramiento profesional mediante los ascensos en el escalafón.

Artículo 58. SISTEMA NACIONAL DE CAPACITACIÓN. La capacitación se establece como un derecho para los educadores en servicio. El Ministerio de Educación Nacional en asocio de las secretarías de educación seccionales y de las universidades oficiales, organizará el sistema nacional de capacitación con el fin de dar cumplimiento a los objetivos señalados en el artículo anterior y garantizar a los educadores la prestación del servicio. El sistema incorporará los siguientes aspectos: a) Programas para las diferentes modalidades de capacitación, entre los cuales deberá contemplarse la capacitación a distancia; b) Coordinación con las entidades educativas oficiales y privadas, sobre los procedimientos para la prestación del servicio de capacitación; c) Especificación de las condiciones en que este servicio se ofrecerá a los docentes vinculados, tanto al servicio oficial como al privado; d) Determinación de los créditos y horas exigibles para ascenso a los diferentes grados de escalafón y para la obtención de títulos docentes.

De acuerdo con los artículos mencionados se pueden identificar algunos avances con respecto a la regulación del ejercicio de la profesión docente, pero no en el reconocimiento de su autonomía intelectual. Este decreto abordó de manera esencial las relaciones de carácter laboral: las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de los educadores en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, excepto los universitarios.

Frente al proceso de formación, se puede evidenciar que el estatuto estimuló a los maestros a su cualificación, su profesionalización y capacitación permanente, en tanto conllevaba a el ascenso en el escalafón docente y el mejoramiento salarial. Dentro de este panorama, la formación se entiende desde el concepto de capacitación orientada a cumplir un requisito para ascender en

dicho escalafón. Aquí no se percibe un interés en formar en los máximos criterios de calidad a los educadores que requería el país; prueba de ello es que nunca se concretó la organización del Sistema Nacional de Capacitación, acordado en el Estatuto Docente, dicha organización finalmente dio libertad a las instituciones avaladas para ofrecer los cursos para establecer los criterios para dicha formación. Dichas ofertas entraron en tensión porque muchos de esos cursos se tomaban más sobre la oferta que sobre las necesidades pedagógicas de los educadores y las instituciones escolares. Esto debido a que aún prevalecía un criterio economicista, que no reconocía la importancia de luchar por la calidad de la educación.

Frente al sindicato como espacio de formación, no es mencionado en este decreto, sólo se identifica como un derecho de los maestros, así se establece en el artículo 36 del mismo decreto: “es un derecho formar asociaciones sindicales con capacidad legal para representar a sus afiliados en la formulación de reclamos y solicitudes ante las autoridades del orden nacional y seccional” (s.p). En este sentido, sólo se valida la oferta de programas de formación a cargo del Ministerio de Educación Nacional, las secretarías seccionales de educación y de las instituciones privadas debidamente facultadas para ello.

Como complemento a este decreto se expide el decreto 709 de 1996 donde se establecen con mayor claridad el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. Aquí se puede identificar el uso del término formación de manera reiterativa en contraposición al concepto de capacitación que se enuncia en el decreto 2277. A continuación, se destacan los artículos que hacen referencia a la formación de maestros en servicio:

ARTÍCULO 1. El presente decreto señala las orientaciones, los criterios y las reglas generales para la organización y el desarrollo de programas académicos y de

perfeccionamiento que tengan por finalidad la formación y el mejoramiento profesional de los educadores, para prestar el servicio en los distintos niveles y ciclos de la educación formal, en la educación no formal y de la educación informal, incluidas las distintas modalidades de atención educativa a poblaciones. Igualmente establece las condiciones que deben reunir estos programas para ser tenidos en cuenta como requisito exigido a los educadores para el ascenso en el Escalafón Nacional Docente, de conformidad con lo establecido por la Ley 115 de 1994 y el Estatuto Docente.

ARTÍCULO 2. La formación de educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación. Su reconocimiento como requisito para el ascenso en el Escalafón Nacional Docente, constituye solamente una condición administrativa y un estímulo para la dignificación profesional

ARTÍCULO 7. La formación permanente o en servicio está dirigida a la actualización y al mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo. Los programas estarán relacionados con el área de formación de los docentes, constituirán complementación pedagógica, investigativa y disciplinar y facilitarán la construcción y ejecución del Proyecto Educativo Institucional. Estos programas serán válidos para el otorgamiento de créditos exigidos como requisito de capacitación para el ingreso y el ascenso en el Escalafón Nacional Docente, si cumplen con lo dispuesto en el Capítulo IV del presente decreto y son ofrecidos por las universidades u otras instituciones de educación superior, directamente por su facultad de educación o su unidad académica dedicada a la educación o, en general, a través de los demás programas académicos que en ellas se ofrezcan.

Los organismos o instituciones de carácter académico y científico o dedicados a la investigación educativa, legalmente reconocidos, podrán ofrecer programas de formación permanente o en servicio, previo convenio o mecanismo semejante con las instituciones de educación superior que reúnan los requisitos mencionados en los incisos inmediatamente anteriores, para la correspondiente tutoría.

ARTÍCULO 8. Todos los programas de formación de educadores se estructurarán teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes campos: 1. Formación Pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad. 2. Formación disciplinar específica en un área del conocimiento que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación. 3. Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico. 4. Formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia.

Después de analizar los artículos que estructuran la formación de maestros se evidencia un avance en términos conceptuales con respecto al decreto anterior. Pensar la oferta en torno al concepto de formación y no capacitación genera un cambio en la manera como se contemplan el proceso y su impacto para los maestros. Es positivo que se tenga en cuenta diferentes dimensiones de la formación: pedagógica, disciplinar, científica e investigativa y deontológica. No obstante, se

sigue conservando una motivación salarial por parte de los maestros, es decir, no asumen los espacios de formación porque es una necesidad para su práctica pedagógica, sino porque es requisito para ascender al escalafón.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que en este decreto tampoco se especifica el papel de los sindicatos como espacios formativos evidenciando una invisibilización del mismo. Sin embargo, los sindicatos han logrado el trabajo interinstitucional a partir del cual han realizado alianzas con universidades para apoyar los procesos formativos, logrando de esta manera realizar los conocidos cursos para ascender en el escalafón docente.

Por otro lado, dentro de la legislación colombiana se crea el decreto 1278 de 2002, correspondiente a un nuevo estatuto docente, dando lugar así a dos estatutos vigentes para la profesión docente. Dentro de este decreto es importante comprender cómo se entiende la formación de maestros en servicio, los criterios y finalidades. A continuación, se enuncia el único artículo que hace referencia a este aspecto:

ARTÍCULO 38. Formación y capacitación docente. La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones. El Gobierno Nacional reglamentará los mecanismos, formas y alcances de la capacitación y actualización.

En este decreto se continúa invisibilizando el sindicato como espacio de formación. No hay una mención directa que avale la oferta de programas de formación para los maestros en servicio.

---

Aquí el concepto de formación se desvanece y se confunde con capacitación, actualización y perfeccionamiento.

Por otro lado, en el decreto 1278 de 2002, según Ávila (2012), se identifican procesos de despedagogización y desprofesionalización, que se ven reflejados por ejemplo en que “los profesionales de la educación no requieren estar formados en pedagogía y que cualquier profesional de otras áreas y profesiones, pueden llegar a ser candidatos para acceder a un nombramiento en cargos públicos como docentes” (p.24). Además de la pérdida de la pedagogía como fundamento que define la identidad del docente, este decreto desvaloriza la misma formación, ya que le da un rol predominante a la evaluación en la promoción y ascenso de la carrera docente, dando un lugar secundario a los requisitos de formación y experiencia.

En este decreto solo se asciende en el escalafón si se aprueba con el 80% la prueba de competencias que sea convocada para tal fin; si se da el caso de que un docente cumpla requisitos de formación y ascenso, pero no aprueba el examen de competencias con un puntaje mayor al 80%, entonces, no puede ascender. Esto significa que es la evaluación de competencias el requisito definitivo para poder ascender y que esta tiene más valor que la formación académica. En esta lógica individualista y competitiva se aísla a las personas y se posiciona la idea de que la formación no es importante, no tiene valor alguno dentro de la carrera docente. En palabras de Ávila (2012),

políticamente, una norma como el decreto 1278 de 2002, releva a un lugar secundario a las instituciones formadoras de docentes y las coloca en riesgo de desaparición (Álvarez, 2010:54), también hace secundario la organización de los docentes alrededor de comunidades académicas dedicadas a la pedagogía y a la defensa de la profesión y de sus derechos laborales. (p.26).

---

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

Teniendo en cuenta los decretos mencionados anteriormente, es importante detenernos a reflexionar frente al sentido que ha tenido la formación de maestros desde la normativa. En ambos decretos (2277 y 1278) se suele nombrar la formación y capacitación como sinónimos. En el horizonte conceptual (ver capítulo 2) de este trabajo, se presentó la tensión existente entre los términos formación y capacitación, los cuales suelen asociarse, por ello, es importante anotar la diferencia entre ambos términos.

Por un lado, Clara Ríos (1995) retoma el concepto de Gadamer (1993) y afirma que "la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre." (p. 17). De esta manera, la formación tiene que ver con la cultura de las personas, incluso sobrepasa las capacidades de adquirir habilidades.

Asimismo, de acuerdo con las palabras de Ferry (1990), "la formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un "formado" maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprime el formador" (p. 53). Por esta razón, "formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sucesos, ideas" (p.54).

---

A partir de lo anterior, podemos decir que la formación es un proceso que viven los sujetos donde experimentan un encuentro consigo mismos, con el otro y el entorno que lo rodea, mediado por saberes, actitudes y habilidades que le permiten aprender de las múltiples realidades, construir y deconstruir aquellos conocimientos que ha adquirido, es por ello que la cultura ocupa un lugar esencial en la formación, esto es un elemento clave que poco se menciona en la normativa colombiana. Ahora bien, cuando nos referimos a la formación de maestros, es importante tener en cuenta la reflexión crítica y autocrítica del contexto y las realidades en las que se encuentra, teniendo en cuenta los intereses y necesidades pedagógicas, didácticas, metodológicas y epistemológicas. Conde (2009), expone cuatro ejes básicos para la formación de maestros:

- El compromiso ético y político y la construcción de identidad del educador.
- La formación política y la capacidad de comprensión de la realidad local y global.
- La formación para construir el sentido lo pedagógico y educativo
- Las capacidades y actitudes de investigación, reflexión y aprendizaje permanente, como ejes claves y componente de la formación de maestros.

Esta investigación le apuesta al concepto de formación, una formación que posibilite a los maestros verse a sí mismos como intelectuales, como trabajadores de la cultura, como sujetos de política y como poseedores de un saber propio. Dichos elementos son los aportes del Movimiento pedagógico de los años 80, que aunque no aparecen en la normativa como elementos característicos, sí se pueden evidenciar en las experiencias que relatan los maestros dentro del CEID.

En contraste con lo anterior, es importante destacar el documento del MEN (2013): Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política, el cual destaca algunos elementos vitales como la pedagogía y la formación de maestros que se desvanecen en el decreto



---

1278 del Estatuto docente. En primer lugar, este documento presenta una definición sobre formación asociada a dinámicas de desarrollo:

la formación se constituye en un sinónimo de desarrollo y proyección profesional del educador, siendo posible desde su desempeño hacer una mirada crítica e integral del sistema educativo, por dos razones básicas: en primer lugar, el educador es producto del sistema mismo, en segundo lugar, el sistema se retroalimenta de los resultados que su desempeño proyecta. De esta manera la formación del educador señala una mirada especial en relación con el campo de mejoramiento de la calidad de la educación. (p. 50).

En esta misma línea, el texto también cita los aportes de Bustamante (2016), quien expresa que la formación de maestros “no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar donde, mediante la reflexión, pueda aclarar la posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo” (p. 49).

Por otro lado, en el sistema de formación de educadores se reconocen tres ejes de articulación que son transversales a los subsistemas: la pedagogía, la investigación y la evaluación. Estos ejes inciden en el sistema en su totalidad de variadas formas y por múltiples vías. Derivados de los ejes trasversales se reconocen en el sistema de formación de educadores como puntos de confluencia: la práctica pedagógica, los diseños curriculares y la identidad y rol docente (p.60)

Frente al sentido de la formación, se considera de gran importancia las acciones que se realizan en el subsistema de formación en servicio, ya que es en este nivel donde el educador consolida su decisión de ser un profesional de la educación y un intelectual de la pedagogía. Es importante mencionar que, la formación en servicio es de carácter multidimensional y atemporal, en tanto atiende las necesidades y aspiraciones de los educadores, las demandas

---

de los estudiantes del sistema educativo colombiano y los desafíos de los tiempos modernos. (MEN, 2013, p.90).

En general, en este documento es evidente que toda la teoría que se presenta marca el ideal de la formación de maestros en el país, no obstante, la realidad y lo que les sucede a los maestros es otra. Esto se puede constatar en las experiencias que cuentan los maestros dentro del CEID Adida (ver capítulo 4), quienes se acercan a los espacios formativos y pedagógicos del Ceid para construir, cuestionar y tomar posturas frente a los modelos de formación que se ofrecen en la ciudad o que el mismo gobierno oferta a los maestros, modelos que se piensan desde una concepción desarrollista, vinculada a un referente de índices de calidad y pruebas estandarizadas. Esto es lo que lleva a los maestros a participar en procesos de “capacitación” y no de “formación”, espacios que se convierten en una simple transmisión de conocimientos que satisfacen las necesidades de las políticas educativas del momento y no los intereses de los maestros.

Aquí vale la pena resaltar las palabras de Elsa Gatti (2014), quién también se cita en el horizonte conceptual de este trabajo (ver capítulo 2). Para la autora “formación” y “capacitación” no son términos asimilables ni en su acepción etimológica, ni en la significación que cada uno de ellos ha ido adquiriendo al insertarse en paradigmas que subyacen a las políticas y atraviesan los proyectos educativos concretos que han disputado la hegemonía en los últimos años en la región y en el mundo. “Formación deriva de forma; y alude básicamente al proceso por el cual un sujeto se desarrolla y “se forma” o se da una manera peculiar de ser y actuar en el mundo, en la vida. (p.64).

A partir de lo anterior, se continúa cuestionando la manera cómo se han desarrollado los programas de “formación” ó “capacitación” de maestros y su impacto en el ejercicio profesional docente. A propósito de este cuestionamiento, se presentan a continuación algunos de los

documentos que orientan el proceso de formación en el CEID Adida, con el fin de identificar cómo se ha estructurado la formación y qué significados y sentidos ha tenido dentro del espacio sindical.

#### **4.2.Orientaciones para los programas de formación de maestros dentro del CEID ADIDA**

La dinámica de los programas de formación de maestros del CEID Adida está orientada por documentos normativos que posibilitan el desarrollo de las actividades formativas e incentiva la participación de los maestros. Los documentos que se presentan a continuación son: Diez tesis sobre la naturaleza y funcionamiento de los CEID, el cual ha sido un eje fundamental que guía los procesos formativos para su adecuado funcionamiento y el otro documento es el último pliego de peticiones del sindicato Adida (2021), en el que se puede analizar los elementos que prioriza el sindicato con respecto a la formación de maestros.

En primer lugar, haré referencia al documento: “Diez tesis sobre la naturaleza y funcionamiento de los CEID”. Este documento fue creado por FECODE para todos los CEID regionales en el 2007, los cuales orientan la dinámica actual en Adida, estos son tenidos en cuenta durante las asambleas para definir y aprobar los programas y actividades formativas que se realizan cada año. A continuación, enunciaré algunas de las tesis que corresponde a los elementos en torno a la formación:

- Los CEID cumplen una serie de tareas relacionadas con el estudio de la educación nacional y regional, la investigación de la problemática de la educación y la pedagogía, la formación y actualización de los educadores, la legislación educativa, la Ley General de Educación, la práctica en el aula de clase, la asesoría en el desarrollo de los programas curriculares y planes de estudio y el proyecto educativo institucional, la elaboración de un proyecto

---

pedagógico alternativo de los maestros, la valoración de los desarrollos internacionales de la pedagogía y la educación.

- Los CEID tienen la responsabilidad de organizar los Foros en defensa de la educación pública nacionales y regionales, los Congresos y Encuentros Pedagógicos, los eventos nacionales y regionales sobre la problemática educativa del país, la orientación política y pedagógica de la defensa de la carrera docente, todo bajo la dirección y patrocinio de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE y sus sindicatos filiales respectivos.
- Los CEID regionales se comprometen a conformar los Comités Pedagógicos Municipales en cada departamento bajo la dirección del Sindicato respectivo con base en los criterios colectivos de los educadores y las comunidades en la búsqueda del fortalecimiento de las instituciones escolares en torno a la autonomía, la formación integral, el conocimiento, la investigación y la cultura; con el fin de fomentar, divulgar y coordinar el Movimiento Pedagógico.
- Los CEID contribuyen a la formación y actualización de los maestros en su práctica pedagógica y en su accionar dentro de la institución educativa. Podrán hacer convenios, organizar seminarios, desarrollar cursos con este propósito, siempre y cuando no se cobren derechos académicos a los maestros participantes y permita fortalecer la actividad principal de desarrollo del Movimiento Pedagógico y de defensa de la educación pública.
- Los CEID tienen su órgano propio de comunicación con el magisterio y con la comunidad educativa en la publicación del Correo Pedagógico.

Como se puede observar, en el documento de las “Diez tesis sobre la naturaleza y funcionamiento de los CEID” se evidencia la necesidad de dar continuidad al legado del Movimiento pedagógico, posibilitando espacios constantes de formación para maestros, eventos

---

académicos como seminarios, foros, encuentros y la promoción de la escritura a través de la revista *Correo Pedagógica*. Este documento se articula con los tres ejes que propone el MEN (2013) frente a la formación de maestros en servicio: investigación, pedagogía y evaluación.

Con respecto a la investigación, es importante resaltar el papel de los maestros como productores de conocimiento, esto permite a su vez la disposición de los maestros hacia la indagación, la actitud reflexiva hacia su praxis, la apropiación teórica y práctica de la pedagogía y el análisis del contexto que los rodea. La línea investigativa en el CEID Adida fortalece los procesos pedagógicos de los maestros, en la medida que posibilita cuestionar su quehacer pedagógico, proponer alternativas, dialogar con pares y asumir la investigación como una estrategia y proceso sistemático que produce comprensiones no sólo de los contenidos disciplinares, sino también del mundo social, cultural, natural, político y humano, en este sentido, se puede relacionar la formación de los maestros con el desarrollo y reflexión desde su campo profesional (Imbernón, 1994).

Frente a la pedagogía, es importante decir que, aunque no se menciona su definición, si se evidencia su relevancia como saber fundante de la formación de maestros, por ello, se insiste en la promoción de diferentes eventos pedagógicos dentro del CEID Adida. Existen muchas definiciones sobre pedagogía, para algunos es disciplina, para otros, saber o campo conceptual y narrativo. Más allá de categorizar la pedagogía de una forma u otra, es necesario considerar el papel teórico y práctico, desde el cual es posible reflexionar y reconstruir los saberes sobre enseñanza, aprendizaje y la misma práctica pedagógica, además de reflexionar entorno a la escuela como lugar de socialización y otros temas asociados a la educación.

El último eje que se menciona es la evaluación, es un aspecto realmente importante, aunque no aparece de manera explícita en el documento. Dentro de los programas de formación de maestros, es necesario que los maestros reconozcan su proceso y sean conscientes de sus

acercamientos, aciertos y fallos en el aprendizaje, además de comprender el proceso de retroalimentación, autoevaluación y diálogo entre pares. Considero que es uno de los aspectos que requiere mayor profundización y visibilización dentro del CEID Adida. Si bien la formación se reconoce como un proceso, es de gran valor que la evaluación esté presente y se realice antes, durante y después en los espacios formativos, con el fin de monitorear los aspectos a revisar, retomar o mejorar, aceptando que pueden presentarse errores, retrocesos y delinear nuevas rutas en este proceso.

Por otro lado, en el Pliego de peticiones de febrero de 2021, en el ámbito de formación se destacan varios puntos importantes. Por ejemplo, en el Capítulo 3 sobre asuntos económicos: reivindicaciones laborales y salariales, se enuncia:

*3.1.6. Incentivo para estudio de maestrías y doctorado:* La gobernación de Antioquia garantizará en materia educativa la financiación de 500 becas crédito condonable en la vigencia del presente acuerdo, para maestrías y doctorados, para docentes, docentes orientadores y directivos docentes. El acto administrativo que reglamente este programa especial de becas se realizará con la participación de las organizaciones sindicales firmantes del presente pliego de peticiones.

*3.1.7. Investigación educativa:* La gobernación de Antioquia creará un rubro de 200.000.000 anuales, con el fin de incentivar la investigación educativa encabezada por los docentes, docentes orientadores y directivos docentes de los establecimientos Educativos u organizaciones sindicales. Así mismo, se establecerán todos los criterios para la ejecución del rubro a través de una comisión técnica con la participación de los sindicatos que regularán el otorgamiento de estos recursos.

3.1.8. La administración departamental respaldará con una partida presupuestal de 30 salarios mínimos mensuales vigentes para la realización anual del Encuentro internacional de Pedagogía, Investigación y experiencias educativas, el cual es realizado en siete versiones con la participación de organizaciones sindicales ADIDA, ASDEM y USDIDEA y la alcaldía de Medellín, por medio de MOVA.

En el capítulo 4 sobre bienestar social laboral, se establece:

4.2. Programas de capacitación y cualificación: La gobernación de Antioquia garantizará en materia educativa proyectos y recursos para la formación y la cualificación constante de docentes, docentes orientadores y directivos docentes, con instituciones certificadas a nivel nacional e internacional priorizando las instituciones de educación superior públicas. Se priorizará el bilingüismo más allá de los docentes del área y asuntos de finanzas personales. La selección de los temas de capacitación y de la entidad prestadora será concertada con los sindicatos firmantes del presente acuerdo para garantizar la calidad y la pertinencia de esta.

Como complemento a este pliego de peticiones se evidencia en el informe de la junta directiva ordinaria aspectos importantes que tienen lugar en la práctica y son vivenciados por los maestros dentro del Ceid. El encargado del departamento de asuntos pedagógicos y educación sindical, Córdoba (2021) expresa que:

En compañía de las dependencias adscritas a dicho departamento: CEID, ESA, Biblioteca concertada ADIDA COMFENALCO, estamos impulsando todo lo concerniente a capacitaciones, pedagogía, investigación, didáctica, formación política e ideológica sindical y beneficios sociales.

---

En este pliego de peticiones es importante reconocer la insistencia y exigencia que hace el sindicato ADIDA para promover los programas de formación para maestros durante el año. Es una preocupación y un derecho por el cual protestan y manifiestan como una necesidad de los maestros y para ello, son necesarios los recursos económicos por parte del gobierno, en este caso la Gobernación de Antioquia. Dentro de los intereses, se ve en primer lugar la formación avanzada que contempla el apoyo para realizar programas de posgrado (especializaciones, maestría y doctorados). Aunque Adida no lo oferta porque no es una institución de educación superior, si le interesa que los maestros continúen su proceso de formación, además porque el decreto 1278 exige que se realicen dichos estudios como requisito para poder ascender en el escalafón docente.

También aparece el aspecto de la investigación como un aspecto de gran relevancia dentro de los procesos formativos de los maestros, especialmente porque posibilita dar pertinencia y sentido al proceso educativo, en tanto favorece la movilización del pensamiento y la producción de conocimiento. Este aspecto es uno de los ejes más significativos del CEID Adida, esto se evidencia en el trabajo que han hecho los grupos de investigación durante muchos años y en la expansión de nuevas líneas de investigación, incluso en la creación de otros CEID en algunas de las subregiones de Antioquia. Para dar continuidad a estos procesos se requieren recursos, por los cuales el sindicato lucha y los manifiesta en el pliego de peticiones.

Finalmente, aparece nuevamente la problematización conceptual en el uso de los términos capacitación y formación, aquí se presenta la capacitación como parte del proceso formativo de los maestros. También se asocia con cualificación o actualización profesional, esta es una lógica instrumental de la formación, cuya finalidad es compensar ineficiencias o vacíos de la formación inicial o a los cambios coyunturales en la sociedad o en el currículo, ante los cuales urge la actualización de las competencias, habilidades y conocimientos de los docentes. Como espacio



---

sindical, es importante superar esa mirada reduccionista de la formación y comprenderla como un proceso permanente y continuo que parte de la reflexión e investigación de su propia práctica, no puede simplificarse en la adquisición de competencias científicas y técnicas, aunque son importantes y necesarias, también debe tener presente las competencias sociales requeridas para asumir la tarea de enseñar de acuerdo con el contexto que rodea a los maestros. Ello exige una disposición permanente a aprender y a construir conocimiento sobre su propia práctica, en este sentido, no solo debe conocer las competencias de sus alumnos y contenidos que son objeto de enseñanza, sino que debe asumir el cambio y las transformaciones culturales contemporáneas.

#### **4.3. Organización y estructura del CEID**

El CEID Adida es un espacio que hace parte de la Secretaría de Asuntos Pedagógicos de Adida, una de las seis secretarías que conforman la estructura del sindicato. Dicha secretaría tiene a su cargo, además del CEID, la Biblioteca concertada Adida-Comfenalco, la cual se destaca por su especialización en educación, pedagogía e investigación que sirve de apoyo a la labor docente, también tiene a su cargo la Escuela Sindical, la cual se enfoca en la formación política.

Para visualizar mejor dicha estructura se presenta el siguiente esquema,

#### **Figura 1**

*Organización de la secretaría de asuntos pedagógicos del CEID Adida*



**Nota.** Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el objetivo de este trabajo presentaré a profundidad la dinámica del CEID Adida, con el fin de identificar los programas de formación de maestros que se orientan en el CEID ADIDA y sus aportes pedagógicos al colectivo de docentes que allí participan.

Como se muestra en el gráfico anterior, el CEID trabaja bajo tres líneas de acción: grupos de investigación, los cuales tienen a su vez líneas de investigación de acuerdo con los intereses y necesidades de los maestros que participan. Por otro lado, se encuentran los grupos de trabajo pedagógico, los cuales se han centrado en el diálogo de saberes y reflexiones sobre el qué hacer de los maestros. Por último, se encuentra la Revista Correo Pedagógico, la cual promueve la escritura de los maestros y se ha convertido en un medio para compartir las experiencias y saberes de los maestros.

Vale la pena decir que cada uno de los grupos que hacen parte del CEID realizan diferentes actividades formativas para los maestros durante el año, como seminarios, talleres y cursos. Por ejemplo, uno de los directivos entrevistado menciona,

*“Cada línea ha realizado otros eventos más pequeños pero significativos, como conversatorios y foros. También se realizó en el 2019 un simposio de investigación del estado del arte de Adida, que permitió decir dónde estamos y para dónde vamos”.* (JA, directivo, 2020, pp. 6-7)

En el siguiente cuadro se presentan los grupos de investigación y trabajo pedagógico que han tenido más trayectoria en el CEID. Esta información surge de la voz de los maestros en el relato que hacen durante las entrevistas semiestructuradas; aquí se describen los ejes temáticos que han abordado desde sus inicios, los eventos formativos o programas que han promovido y las publicaciones que han realizado al interior de cada grupo. Esto permite comprender la dinámica organizativa del CEID y cómo se han estructurado los espacios formativos para los maestros.

**Tabla 3**

*Descripción de los grupos de investigación con más trayectoria en el CEID*

<u>Grupos</u>	<u>Trayectoria</u>	<u>Ejes temáticos</u>	<u>Programas-Eventos formativos</u>	<u>Publicaciones</u>
<b>Grupo sujeto pedagógico y condiciones materiales de la práctica escolar</b>	21 años	-Constitución del sujeto. -Currículo y condiciones de la práctica escolar. -Políticas públicas: decreto sobre inclusión escolar -Enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela en los primeros años -Acoso laboral a docentes -Evaluación por	-Línea de investigación sobre políticas públicas -Cursos sobre las corrientes pedagógicas y Vygotsky para docentes del 2277 -Cursos sobre Evaluación y formación de sujeto a los docentes de varios entes territoriales del departamento. -Curso de preparación para el examen de ingreso de los docentes del 1278 -Encuentros con estudiantes de Colegios	-Artículos en la Revista Correo pedagógico -Libros, algunos son: -La Marca y otros textos (Difusionismo, Formación Social y Nuevo Institucionalismo) -La educación Popular en Colombia (1950-2008) - La Lectura y la Escritura como Procesos Psicológicos

		competencias		Superiores. - ¿Cuál sujeto pedagógico? Materiales de un debate sobre el currículo de acreditación en la sociedad contemporánea: hacia un currículo de resistencia.
<b>GIMPAC: Grupo de investigación de modelos educativos, alternativos y críticos.</b>	18 años	-Sujeto en la educación, sujeto educativo, sujeto pedagógico -Concepto de Escuela vs Institución educativa -La Escuela alternativa -Modelo Pedagógico -Democracia escolar -Narrativas pedagógicas	-Cursos sobre Modelo pedagógico y modelo de enseñanza -Talleres de narrativas -Seminario Taller Paulo Freire -Seminario de Pedagogía alternativa -Programa radial:Freire, siempre Freire.	-Artículos en la revista correo Pedagógico -Artículos en revistas indexadas internacionales
<b>ELIME: Equipo línea de investigación matemática educativa y escolar</b>	25 años	-Didáctica de las matemáticas -Uso de las tecnologías y la comunicación en la enseñanza de matemáticas. -Sujetos interactivos de aprendizaje -Epistemología de las matemáticas. -Las matemáticas y su relación con el juego. -Los DBA y lineamientos curriculares de matemáticas.	-Cursos para docentes del 2277 -Cursos de capacitación y actualización en didáctica de matemáticas -Encuentros departamentales, nacionales e internacionales de Matemáticas (desde 1993).	-Artículos en la revista correo pedagógico -Libros -Revista electrónica Edumate (propia del grupo en proceso)
<b>Grupo de Ciencias Sociales</b>	15 años	-Objetos de enseñanza en las ciencias sociales -La enseñanza de la historia -Reivindicaciones pedagógicas, laborales, sindicales y políticas.	-Encuentros departamentales de ciencias sociales. -Semilleros de ciencias sociales con estudiantes de Secundaria. -Investigación en curso “la pérdida de los objetos de enseñanza de las ciencias sociales”.	-Artículos en la Revista correo pedagógico -Artículos en la Revista Educación y cultura de Fecode

<b>Grupo Etnoeducación-línea estudios afrocolombianos.</b>	23 años	-Culturas afrocolombianas -Catedra de estudios afrocolombianos -La diáspora africana -Racismo -Discriminación -África en la Escuela.	-Cursos para docentes del 2277 -Seminarios nacionales e internacionales de Etnoeducación	-Artículos en la Revista correo pedagógico. -Libros -Textos guía sobre etnoeducación
--	---------	---	---	--

*Nota.* Fuente: Elaboración propia

Es importante resaltar también que el CEID ha promovido la creación de otros grupos de investigación con el fin de seguir enriqueciendo la dinámica de procesos formativos y dar lugar a los diversos intereses de los maestros. Estos grupos cuentan con poco tiempo de creación, así como otros desean promover diversas experiencias desde eventos formativos como publicaciones. A continuación, se presentan los grupos de investigación más recientes.

**Tabla 4**

*Grupos de investigación nuevos en el CEID*

<b>Grupo de investigación</b>	<b>Trayectoria</b>
Educación rural	un año
Orientación escolar	un año
Estudios de género	un año
Memoria y Escuela: territorio de paz.	un año

*Nota.* Fuente: Elaboración propia

Vale la pena decir que con la creación de nuevos grupos de investigación también se inicia con la descentralización del espacio del CEID, promoviendo la creación de otros CEID en las subregiones del departamento. En palabras del secretario de asuntos pedagógicos,

*“Nosotros desde que llegamos (2018) realizamos un proceso con los grupos, la gente interesada en formar un grupo diligencia una inscripción y empiezan a trabajar, digamos*

---

*que es mucho más abierto. Esto genera que mucha más gente quiera crear grupos y es la misma dinámica la que posibilita que se mantenga en el tiempo. También se han creado CEID descentralizados, por ejemplo, en Turbo y hay un avance importante en el municipio de Andes”.* (Directivo JA, 2020, p. 4. párrafo 4)

Por último, se encuentra la Revista Correo Pedagógico, creada por el CEID en 1991. Hoy cuenta con 59 publicaciones. Tanto los procesos investigativos como la divulgación de sus ideas a partir de la revista evidencian una apuesta clara y significativa con la formación de maestros en servicio. Allí se gestan experiencias valiosas que vale la pena ser exploradas y visibilizadas en futuras investigaciones, como parte de un proceso alternativo y abierto para el fortalecimiento del ejercicio profesional docente.

#### **4.4. Voces de maestros entorno a la formación y sus experiencias**

En este proceso investigativo participaron once maestros, entre los que se encuentran: el secretario de asuntos pedagógicos, el director del CEID, cinco maestros coordinadores de los grupos de investigación y trabajo pedagógico y cinco maestros participantes de estos grupos.

A continuación, se presentan algunos datos relevantes de los participantes a través de gráficos que permiten comprender el contexto académico, profesional y laboral en el que se encuentran.

#### **Figura 2**

*Tiempo de participación de los maestros participantes en el CEID ADIDA*



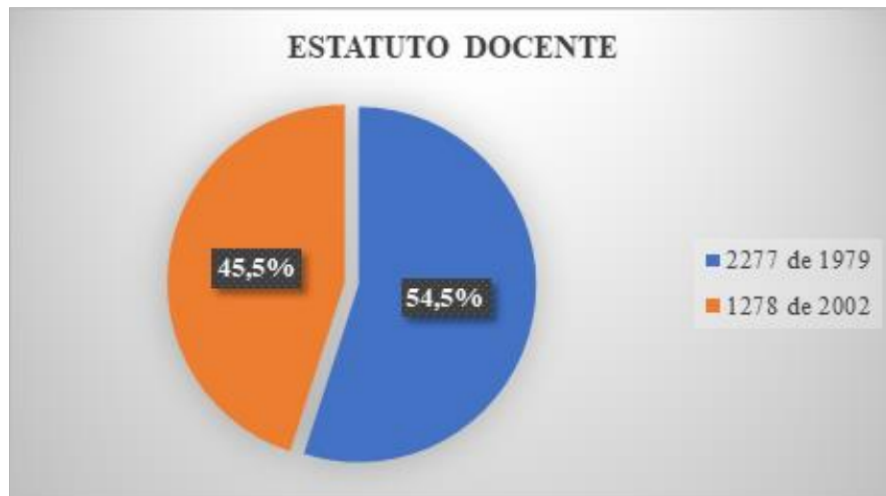
*Nota.* Fuente: Elaboración propia

En la Figura 2 se puede observar la trayectoria por años que tienen los maestros que participaron de esta investigación y la cantidad de docentes de acuerdo con el rango de tiempo. La mayoría cuenta con más de 5 años de participación en los procesos que se han realizado en el CEID. El tiempo de experiencia posibilitó evidenciar avances, cambios, transformaciones, logros y retos. Es importante destacar también, que a medida que los maestros entrevistados con mayor trayectoria hablaban de sus vivencias, el relato se enriquecía, era mucho más amplio, diverso y profundo, lo que permitía identificar contrastes, puntos de encuentro e impactos entre los mismos maestros.

Esta variable de tiempo también permite reflexionar sobre el interés y motivación de los maestros por dar continuidad a los procesos que se han gestado en el CEID Adida, de construir y aportar al crecimiento de este escenario de formación y sobre todo de generar un sentido de pertenencia por este espacio que es de y para los maestros.

### **Figura 3**

*Estatuto docente al que pertenecen los maestros entrevistados*



*Nota.* Fuente: Elaboración propia

En la Figura 3 se puede observar el porcentaje de maestros pertenecientes a los estatutos 2277 y 1278. La mayoría de los participantes hacen parte del decreto 2277 de 1979, el cual tiene unas particularidades frente al proceso de formación de maestros en ejercicio y justamente inciden en la forma como se han organizado las actividades en el CEID Adida. Analizar las condiciones de los maestros en torno a los estatutos permite reconocer las fortalezas, debilidades, ventajas y necesidades en el marco de las experiencias de formación que han vivido los maestros en este escenario sindical.

#### **Figura 4**

*Nivel de estudios alcanzados de los maestros participantes*





*Nota.* Fuente: Elaboración propia

En la Figura 4 se observa los niveles de estudios realizados de los maestros participantes. La mayoría de ellos han dado continuidad a la maestría como parte de su proceso formativo, esto conlleva a una dinámica particular de las actividades que se realizan, y permite comprender la tendencia que se tiene especialmente en el ámbito investigativo. También esto conlleva a reflexionar sobre la importancia que tiene para los maestros que allí participan, el interés por la formación constante y continua, una formación que no termina en el pregrado sino que se extiende a lo largo de su trayectoria profesional.

### **Figura 5**

*Nivel en el que enseñan los maestros entrevistados*



*Nota.* Fuente: Elaboración propia

En la Figura 5 se presentan los niveles en los que se enseña o trabajan los maestros. La gran mayoría hacen parte del nivel de secundaria, son pocos los de primaria, esto genera una inquietud sobre qué sucede con los maestros de los otros niveles, y de qué forma se podría incentivar la participación de otros maestros.

También se puede observar en la gráfica la presencia de un rector, esto evidencia la representación de diferentes estancias que hacen parte del proceso formativo y la apertura que tiene el CEID para integrar a sus espacios no sólo maestros en ejercicio sino también directivos docentes.

### **Figura 6**

*Lugar donde se encuentran las escuelas donde trabajan los maestros participantes*



Nota. Fuente: Elaboración propia

**Figura 7**  
*Lugar de residencia de los maestros participantes*



Nota. Fuente: Elaboración propia

Las Figuras 6 y 7 se refieren a lugares de trabajo y residencia. Identificar el lugar de trabajo se convierte en un dato valioso en la medida que permite conocer el contexto laboral y las dinámicas que rodean dicho lugar y que se conjugan con las experiencias que viven los maestros en los procesos formativos del CEID, esto se puede evidenciar en los relatos de ellos.

El lugar de residencia posibilita reflexionar sobre la centralidad que han tenido los procesos formativos dentro del Ceid Adida. Si bien es un escenario para la participación de todos los

---

maestros de Antioquia, la mayoría de los que allí participan residen en el valle de Aburrá lo que facilita el desplazamiento y participación al estar ubicado el CEID en Medellín.

Teniendo en cuenta la caracterización de los maestros participantes de esta investigación y las entrevistas semiestructuradas realizadas se puede evidenciar la diversidad de voces que enriquecen este trabajo, las diferentes miradas que dotan de sentido y significado las experiencias que se han configurado en el CEID Adida, el cual se ha convertido en un escenario móvil y dinámico, un escenario sindical que va más allá de la lucha reivindicativa, que se preocupa por los procesos pedagógicos, busca alternativas educativas de acuerdo a los contextos que rodean a los maestros, genera diálogos, confronta las certezas con las que llega el maestro, además despliega oportunidades para reconocer esas otras preguntas, novedades, retos, tensiones, frustraciones, temores y posibilidades en el encuentro con otros maestros.

En las voces de los maestros se lograron identificar tres ejes centrales que develan la configuración de experiencias, entendidas como reflexión, que además le da un lugar activo y constructivo al maestro. Estos ejes corresponden a una triada que opera de manera circular y dinámica, se complementan y se transforman entre sí. Por un lado, se encuentran **los sujetos**, aquellos maestros en servicio que han llegado en busca de espacios formativos y han experimentado diversos modos de ser, atravesando por el rol de investigadores, escritores, sujetos políticos, formadores de formadores hasta productores de saber pedagógico. Por otro lado, se encuentra el eje de **discursos y saberes**, en el que se presentan cuatro conceptos articuladores que se enriquecen, cuestionan y se reconstruyen en los espacios formativos. Es así como los maestros han dado sentido y significado al concepto de pedagogía, formación, investigación y legislación.

Por último, se presenta el eje de **institución formadora** en el que se evoca la historia del CEID, las redes que se han tejido con otras instituciones formadoras y el impacto que ha tenido para los maestros que allí han participado.

En el esquema que se presenta a continuación se resumen los ejes que surgieron de las entrevistas semiestructuradas con los maestros.

### Figura 8

*Ejes temáticos como resultado de las voces de los maestros entrevistados*



*Nota.* Fuente: Elaboración propia

#### **4.4.1. Entre la pluma, la hoja y la palabra: Modos de ser maestro**

El acercamiento a los procesos formativos y experiencias que se han dado lugar en el CEID Adida han llevado a la pregunta y al mismo tiempo a la reflexión por el maestro y el despliegue de modos de ser que se configuran en los diferentes escenarios que ofrece el CEID Adida. Es así, como dentro de los relatos de los maestros se comienzan a develar diversas formas de ser, estar y pensar, no solo de los temas específicos de los grupos de investigación o trabajo pedagógico a los que pertenecen, sino también sobre ellos mismos, su quehacer y su saber pedagógico.

De acuerdo con lo anterior y a modo de metáfora se presenta la pluma y la hoja como elementos simbólicos para hacer referencia al maestro escritor, investigador y productor de saber pedagógico que le apuesta a la memoria del texto escrito como parte de su proceso formativo y como experiencia significativa. Asimismo, se conjuga con la palabra para dar lugar al maestro como sujeto político y formador de formadores, donde debate, reflexiona, cuestiona y comparte su saber con otros. A continuación, se presenta cada uno de estos modos de ser maestro, se despliegan las voces de los maestros y se describen las experiencias que han dotado de sentido estos modos de ser maestro dentro del CEID Adida.

##### **Maestro investigador**

Los acercamientos que los maestros participantes tuvieron inicialmente con el CEID fueron principalmente motivados por el deseo de investigar. Los maestros cuentan en sus relatos que la dinámica de los grupos de investigación en Adida permitió ir más allá del debate por las problemáticas reivindicativas de los maestros, para detenerse a pensar en lo que hacen en sus contextos escolares, en su quehacer pedagógico y a confrontarse con las preguntas y miradas de

otros que lo interpelan con respecto al saber, la didáctica y las diversas situaciones que viven en su cotidianidad. Es así, como los maestros fueron asumiendo un rol de investigadores en un espacio que ha posibilitado el encuentro e intercambio de experiencias, lo cual es fundamental en la construcción de saber y conocimiento. Uno de los maestros expresa,

*“nosotros hemos sido gomosos de la investigación y vamos con una idea de gozarla y disfrutar cada uno de esos espacios”.* (profesor DC, 2020)

Cada grupo de investigación ha vivido la experiencia de investigar de diversas formas y se ha interesado por diferentes temáticas acordes a los intereses del grupo y la línea de trabajo. Dentro de los relatos de los maestros se pueden evidenciar algunos de los temas que han investigado, sus estrategias metodológicas e impacto en la comunidad. Los maestros lo expresan de la siguiente manera,

*“Hay un programa que se reconoce mucho es “África en la escuela”, este programa nacional se articula con la línea de estudios afrocolombianos. A partir de allí se articulan las investigaciones, se visitan regiones para conocer cómo está la situación en las instituciones y se comparten seminarios con los maestros”.* (profesor CA, 2020)

*“En el grupo de investigación fui aprendiendo del Ceid y el sindicato, porque era una investigación sobre las condiciones materiales de la práctica escolar en Antioquia desde finales del siglo XX hasta el 2004. Se pretendía que eso sirviera de base para los pliegos de peticiones de Adida. Conocí desde adentro la dinámica de Adida”* (profesor HR, 2020)

*“En general, la investigación sobre la pérdida de los objetos de conocimiento de la historia y la geografía es algo fundamental a la hora de recuperar la memoria historia y valor de*

---

*las ciencias sociales, la integración para darle el valor al área y dar pautas para que los docentes aporten en la construcción curricular en cada institución”.* (profesor HR, 2020)

Estos testimonios dan cuenta de un proceso que implica detenerse a pensar en las diversas condiciones de posibilidad que tienen los maestros para investigar y confrontarse con las preguntas y miradas de su propia práctica pedagógica, además del diálogo con otros pares que lo interpelan. En la configuración del maestro investigador se reconoce también la rigurosidad de la investigación como elemento clave para el desarrollo de los trabajos que plantean. En este sentido, uno de los maestros expresa,

*“De destacar sería la rigurosidad y exigencia de la investigación que conlleva a que escribamos bien, que tengamos una intencionalidad de investigación, es decir que el maestro se convierta en un profesional de la educación o intelectual de la pedagogía. Esas premisas conllevan a que nos planteen una rigurosidad en la forma como indagamos y compartimos el saber”* (profesor AL, 2020.)

Sin duda alguna, esta manera de experimentar el modo de ser maestro investigador se entrelaza con la configuración de un maestro escritor que se exige así mismo y produce saber a través del lenguaje escrito. Dentro de este panorama, también se destaca otro relato de una maestra, quien expresa que ser maestro investigador no es fácil, de hecho, los grupos de investigación actuales están conformados por pocos maestros que se han interesado por estos procesos y que poco a poco han motivado a otros a integrarse. La maestra expresa que,

*“No es tan frecuente que los maestros estén queriendo llegar a los grupos de investigación, eso no es como coger arroz, eso es muy difícil, la verdad”.* (profesora DP, 2020)



Por otro lado, dentro de las conversaciones con los maestros se destaca la incidencia de los procesos investigación en la creación de los cursos de formación para los maestros del 2277, parte de los elementos teóricos y prácticos han aportado tanto a la preparación de los contenidos como a los mismos maestros que lo orientan. Además, algunos maestros relatan que los cursos han tenido un énfasis investigativo acorde a las realidades del contexto en que se realiza.

*“En los cursos que se han ofertado hay material que se ha venido construyendo y parte de ese material se origina en la discusión con los grupos de investigación. Los compañeros que llegan al proceso se insertan al trabajo en colectivo, entonces se conforman grupos dependiendo del número de participantes. En ese momento llegaban muchos maestros, ahora los del 2277 son cada vez menos. Se entregaban lecturas y luego procedíamos a socializar con diferentes herramientas. Los profes respondieron muy bien. Parte de ese trabajo, por ejemplo, en Apartadó retomaron su cultura para hacer un trabajo investigativo con la música de allá” (Profesor JP, 2020)*

En torno a las experiencias que relatan los maestros en su rol como investigadores es importante destacar que esta configuración de maestro viene posicionándose desde la creación del Movimiento Pedagógico de la década de los ochenta. Esta tendencia ha pasado por diversas discusiones y tensiones, llevando a preguntas como, ¿qué tipo de investigación hacen los maestros? ¿cómo la hacen? ¿Qué les interesa investigar? ¿Debe el maestro investigar?

Frente a esta discusión, el profesor Álvarez (2011) ha escrito varios textos en relación con los maestros investigadores en Colombia. Entre sus indagaciones presenta dos posturas diferentes, por un lado, la docencia como oficio, y, por otro lado, los que la consideran como profesión. Para Álvarez, comprender la docencia como oficio “no supone una capacidad especial para producir

---

conocimiento o dar cuenta teóricamente de su quehacer práctico, lo importante es que haga bien su trabajo y que produzca los resultados esperados” (p. 35). En esta postura, el maestro no está llamado a investigar, ni tampoco se le incentiva a hacerlo, esa tarea se delega a “los intelectuales o investigadores especializados en el campo intelectual de la educación”, en este sentido, los maestros que se asumen bajan la postura de “oficio”, se ocupan de aplicar lo que los intelectuales producen e investigan. Esto podría ser una de las diversas explicaciones, en torno a porqué no hay tantos maestros dentro de los grupos de investigación en el CEID Adida.

La otra postura, presenta al maestro como profesional, al cual le exigen responder teóricamente por su quehacer y debe dominar tres campos esenciales: la didáctica específica, el aspecto conceptual de la pedagogía y el del saber pedagógico. En esta perspectiva, se considera al maestro con capacidades para ser investigador y está en el deber de investigar sobre su propia práctica pedagógica, cuestionar lo que sucede en su entorno y proponer alternativas de acuerdo con su realidad y contexto.

De este modo, se reivindica el carácter intelectual del maestro y el estatuto teórico de la pedagogía. Aquí no se buscan a “otros” para que investiguen, es el propio maestro quien lo puede y debe hacer. Es por ello, que el Movimiento pedagógico “defendió al maestro como profesional y, por tanto, en su papel como político y trabajador de la cultura” (p.38). Esta postura, le da sentido a las experiencias que han vivido los maestros en el CEID Adida, sus relatos dan cuenta de un maestro profesional que se interesa por investigar, por producir saberes y reflexionar sobre su propia práctica. Así mismo, el espacio del CEID posibilita el encuentro e intercambio de experiencias con otros maestros, lo cual es fundamental en la construcción de saber y conocimiento a través de la investigación.

---

Es importante y necesario que el CEID continúe promoviendo la investigación en los maestros, no sólo porque permite reivindicar el estatus de los maestros como sujetos de saber y su formación intelectual y teórica, sino también porque incentiva a los maestros a ser conscientes de su práctica pedagógica e investigadores de sus propios modos de enseñar y trabajar en la escuela. Aquí, los maestros pueden hacer de esta práctica un proceso de producción de conocimiento que tendría sus referentes legitimadores propios en diálogo con sus pares y otros académicos. Sin duda, esto tiene repercusiones positivas en el trabajo con los alumnos y la misma comunidad educativa, además de fortalecer los procesos formativos que se han construido en el CEID Adida.

### **Maestro escritor**

Los grupos de investigación, con sus respectivas líneas y los grupos de trabajo pedagógico se han convertido en un lugar para la construcción colectiva de reflexiones, análisis, discusiones y problematizaciones de lo vivido, pero sobre todo como espacio para estimular la escritura, materializada en los libros, en los artículos del Correo Pedagógico, en los eventos académicos y en la preparación de los cursos de ascenso realizados para los maestros del 2277.

Todos los maestros que participaron en las entrevistas coinciden en afirmar la importancia de la escritura en el marco de los procesos formativos que han vivido dentro del CEID. Los grupos de investigación, con sus respectivas líneas y los grupos de trabajo pedagógico se han convertido en un lugar para la construcción colectiva de reflexiones, análisis, discusiones y problematizaciones de lo vivido, pero sobre todo como espacio para estimular la escritura. La mayoría de los maestros entrevistados han publicado textos en la revista Correo pedagógico o participado en la realización de libros de los grupos a los cuales pertenecen y han preparado textos para ponencias en eventos

dentro del mismo CEID como para encuentros nacionales e internacionales. Uno de los maestros cuenta su experiencia con la escritura y expresa,

*“me llamaba la atención que un maestro se pudiera dedicar a sistematizar lo que hace y que esa sistematización o producción intelectual fuera conocida por otros en el ámbito nacional e internacional. Esa necesidad de escritura de mi parte y el hecho de poder compartir con otros pares académicos, eso me permitió hacer presencia dentro del CEID”.*

(profesor JC, 2020)

Otro maestro, relata el encuentro consigo mismo a partir de la escritura, la manera como se develan sus emociones, saberes y pensamientos propios, al mismo tiempo descubre que parte de lo que es y hace es resultado de lo que ha aprendido del otro, estas son sus palabras:

*“Cuando uno escribe se da cuenta de muchas situaciones, primero el hecho de buscar qué tiene uno adentro y eso es lo que he sacado de los demás”.* (profesor DC, 2020)

La mayoría de los maestros entrevistados apuestan a la publicación anual de un artículo en la Revista Correo Pedagógico y destacan este medio como una estrategia valiosa para promover y compartir los saberes y experiencias que construyen en el trabajo colectivo e individual. Uno de los maestros se refiere a la revista afirmando que,

*“La revista lee el momento histórico. Es un medio de comunicación del Ceid, como revista intenta hacer una lectura actual de la relación existente entre la pedagogía, la ciencia y la educación sobre los saberes específicos”.* (profesor JC, 2020)

Para fortuna de la presente investigación, uno de los maestros entrevistados es el director de la revista Correo pedagógico, quien se ha esforzado por mucho tiempo en recuperar la revista,

organizarla y proyectarla. Dentro de su experiencia, el maestro nos cuenta sobre su estructura y cómo funciona en la actualidad:

*“El correo pedagógico tiene unos parámetros. Uno es desde la forma que tiene que ver con seguir requisitos básicos de espacio, tamaño, citas, estructura, redacción, uso de imágenes. El otro es en cuanto al fondo, eso hace referencia a la clasificación de artículos. En el Ceid se establecieron 5 formas de intervención o publicar, quien publique no tiene que estar afiliado a Adida: \* Hay un tipo de artículo de informe de investigación, ahí se presentan los resultados de la investigación que se esté desarrollando, \* Hay otro que es de tipo de reflexión investigativa, donde el maestro elige un tema y argumenta. \* El otro tipo de artículo es de revisión, allí hay que rastrear en base de datos acerca del tema que se elija. \* Hay otro tipo de artículo que es un documento breve de la investigación. \* El último tipo de artículo habla de experiencias alternativas de maestros, allí ingresa la narrativa como técnica de investigación”.* (profesor JC, 2020)

También la mayoría de los maestros hizo referencia al presupuesto que obtiene el CEID anualmente, parte de este ha sido invertido en la publicación de libros sobre sus investigaciones y la sistematización de experiencias. Esto evidencia la importancia que le dan a la escritura, siendo este un factor que motiva e incentiva aún más a que los maestros continúen escribiendo, entre los relatos se destaca:

*“Ha habido muy buenos presupuestos y se han publicado libros. Nosotros tenemos como grupo varios libros publicados como grupo desde el Ceid, por ejemplo, tenemos un libro que se llama: “Sujeto pedagógico” con ayuda de la sistematización recogimos mucha producción de los compañeros. Hay otro libro que se llama: Vygotsky, las corrientes*

---

*pedagógicas contemporáneas y la innovación del currículo, esa fue la guía que nosotros tuvimos para los cursos de formación. Hay otro libro que se llama: “La educación popular en Colombia. 1950- 2008”, también lo editó el Ceid ADIDA. El ceid tiene una basta producción en sistematizar todo lo que se ha trabajado ahí por largos años. (P. 4 párrafo 3)”. (profesora DP, 2020)*

*“Tenemos un libro que se llama: modelos de prueba en competencias para la enseñanza de las matemáticas, esto les aporta a los docentes del 1278 en el tema de evaluación por competencias. Tenemos una iniciativa en desarrollo y es una revista propia del grupo: Edumate” (profesor JC, 2020)*

*“Hay un texto que se llama etnoeducación y estudios afrocolombianos, es una producción de Ceid Adida y la Gobernación de Antioquia. Hay otro sobre memorias de eventos, donde se narran temas importantes de las actividades que se hacen, en el marco de la conmemoración del 21 de Mayo. Hay otros documentos, son producidos por los mismos integrantes del grupo. Por ejemplo, la guía pedagógica alternativa, donde se promueve los temas de la pandemia”. (profesor CA, 2020)*

Cada grupo en su interior implementa diferentes técnicas de escritura, lo que posibilita la diversidad de formas de escribir, textos y aportes que nutren la dinámica del CEID, por ejemplo, uno de los grupos comenta su estrategia,

*“nosotros todo el año producimos de acuerdo con las categorías que tenemos y luego cada uno al final hace su texto y ese texto se expone y se recopila lo de todos y se llega a un artículo para publica” (profesora LE, 2020)*

---

Asimismo, destacan la relación con la revista Educación y Cultura de FECODE, algunos de los grupos de investigación del CEID Adida han realizado publicaciones en dicha revista y manifiestan orgullo y alegría en dicho proceso, ya que es una revista con difusión a nivel nacional. También mencionan otros medios de publicación diferentes al CEID, en donde dan cuenta de conocimientos que han construido en grupo.

*“Por ejemplo realizamos unos debates sobre la enseñanza de la historia, se escribió un artículo de este tema en la revista de Fecode: Educación y cultura. Todo lo que se hace es una construcción colectiva, nada de lo que se escribe se publica sino es concertado con el equipo”* (profesora SB, 2020)

*“Hemos publicado también en el plegable del seminario taller de Freire. También tenemos la página web del Gimpac. A nivel internacional se encuentran también experiencias publicadas”.* (Profesora LE, 2020)

La escritura se entrelaza con la construcción de conocimientos y producción de saber, es decir, se conecta con la necesidad que se ha tenido históricamente desde el Movimiento Pedagógico, de reconocer a los maestros como sujetos productores de saber y justamente, una de las maneras de lograrlo es a través de la publicación de textos donde los maestros comparten a través de la escritura sus experiencias, conocimientos, reflexiones sobre sus prácticas pedagógicas e informes sobre sus procesos investigativos. Uno de los maestros expresa que,

*“Uno de los aportes más importantes es la producción intelectual, la cual se ve reflejado en muchos medios. El segundo impacto ha sido apoyar a distintos profesores en el*

---

*departamento de Antioquia en ese ejercicio escritural. Por ejemplo, en el último evento sistematizamos la experiencia de lo que cuentan los maestros”.* (profesor JC,2020)

Esto en coherencia con la concepción de producción de saber antes mencionada, se puede evidenciar la configuración de un maestro escritor que se motiva por expresar y compartir sus ideas, sistematizar experiencias y dialogar a partir de la palabra escrita, la cual se encamina con la reflexión y las vivencias de la cotidianidad de los maestros, como lo afirman Rodríguez y Echeverri (2004),

La escritura es un factor que se sobrepone a la inmediatez de la palabra y se ubica en la memoria del tiempo para combatir la sombra de silencios que ha caído sobre el maestro. La escritura no es mediación, es experiencia y, como tal, es comprensión, en la medida que produce sujeto, y opera subjetivaciones que se convierten en la base de la enseñanza y de la innovación (p. 70).

La escritura, como lo plantea la cita anterior, le permite al maestro escritor del CEID Adida no solo reflexionar frente al mundo sino distanciarse de sí, del lugar común, de lo evidente, para mirarse desde la distancia, como acto de objetivación que al mismo tiempo le permite resignificarse a sí mismo, esto da lugar a pensar la escritura como experiencia, pero también como ejercicio de reflexión que aporta a la cualificación de su hacer y abre la posibilidad de la producción de saber. Si retomamos los planteamientos de Aracelli de Tezanos (2006), ella afirma que el saber pedagógico “sólo tiene condición de existencia en tanto sea escrito [puesto que] es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura” (pp. 51-52). Es así, entonces como la escritura le da existencia material al saber pedagógico, permite su



---

sistematicidad, la acumulación de memoria, la construcción de tradición, la continua autorreflexividad y el encuentro con otros.

La reflexión que produce la escritura conduce a una experiencia consigo mismo, con el otro y lo otro, como lo afirman Rodríguez y Echeverri (2004),

La escritura es un factor que se sobrepone a la inmediatez de la palabra y se ubica en la memoria del tiempo para combatir la sombra de silencios que ha caído sobre el maestro. La escritura no es mediación, es experiencia y, como tal, es comprensión, en la medida que produce sujeto, y opera subjetivaciones que se convierten en la base de la enseñanza y de la innovación (p. 70).

No cabe duda que la experiencia de los participantes del CEID como maestros escritores promueve no sólo habilidades comunicativas, sino también la reflexión sobre sí mismos, en torno a sus potencialidades y dificultades, además de ser una herramienta para compartir sus conocimientos y saberes entorno a los procesos pedagógicos que viven en las Escuelas, los resultados de las investigaciones desarrolladas en los grupos del CEID y una estrategia de formación permanente en la medida que provoca cuestionamientos, deseo de aprender, indagar, conocer otros modos y estilos de compartir sus experiencias y explorar formas de escribir, por ejemplo, algunos grupos de investigación le han apostado a las narrativas, otros a una escritura académica, otros a la presentación de resultados investigativos, como se evidencia en los relatos anteriores.

La escritura es una oportunidad de formación para los maestros del CEID que necesita ser promovida mucho más, incentivando distintas maneras de escribir y fortaleciendo la revista Correo pedagógico con dichas producciones, además de apoyar otras posibilidades como la publicación de libros, como lo han hecho ya varios grupos de investigación (ver Tabla N°2).

### **Maestro como sujeto político**

*“Todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. El asunto es saber a favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde”* Paulo Freire. Pedagogía de la Esperanza

Si bien el CEID centra sus procesos de formación en los asuntos pedagógicos, didácticos y de saber específico, no es ajeno al papel de la política en la cotidianidad de los maestros en las escuelas, en sus prácticas pedagógicas y en los procesos del CEID. Aquí el sujeto político es entendido en la relación con los otros, ejerciendo diversos roles en los espacios en los cuales participa, en el diálogo y en la posibilidad de compartir ideas, asimismo, en la relación consigo mismo, al asumir posturas y cuestionarse sobre sus propias prácticas. En los relatos de los maestros, se puede resaltar aquel sujeto político que se configura dentro de un grupo de investigación y trabajo pedagógico en el que participa, reconoce los discursos que circulan en el contexto sindical y al mismo tiempo los discursos que se van construyendo allí entorno a la pedagogía, la formación y la investigación. En este punto, cabe resaltar las palabras de una maestra participante, quien expresa,

*“Somos un grupo al interior del Ceid, de un sindicato, entonces no estamos despojados de la política. Es un grupo que tiene una concepción política determinada y definida al interior del sindicato. La mayoría de nosotros hemos venido aprendiendo, formándonos en una concepción de mundo y también con unas definiciones políticas muy propias. En este espacio de formación yo he tenido la oportunidad de comprender esa formación de sujeto”.*

(profesor DP, grupo Sujeto pedagógico y condiciones materiales de la práctica escolar, 2020, p.2, párrafo 1)

---

El espacio del sindicato ha permitido tejer distintas perspectivas en torno a la realidad que nos rodea. En particular el CEID y la dinámica que han tenido los grupos de investigación ha posibilitado relacionar aquellos temas concernientes al maestro, la escuela, la pedagogía, y la didáctica como también problemáticas relacionadas con la economía, la cultura, el medio ambiente, entre otros, que de una u otra manera afectan lo que sucede en en aula y al mismo docente. Esto permite cuestionar el sentido de la formación de maestros que en ocasiones olvida los factores que circulan alrededor del sujeto. Aquí resulta importante destacar la voz de un maestro quien relata lo que ha significado pensarse como sujeto político.

*“El ambiente sindicalista ha tenido un impacto positivo, por ejemplo cuando generabamos las reuniones de investigación y se hablaba también de política yo me sentía un poco mal, porque pensaba que sólo se trataría sobre las matemáticas, pero me dí cuenta que la parte sindical se lleva en el corazón y aparece en el discurso, por ejemplo cuando estoy con mis estudiantes se tratan temas de la realidad social que se vive. Desde los problemas matemáticos se logra hablar también de otras cosas de la vida y eso me lo ha dado el sindicato”.* (profesor DC, 2020, p.4, párrafo 2)

El diálogo y el encuentro que tiene lugar en el CEID, se convierte en toda una experiencia pedagógica y al mismo tiempo política, en la medida que posibilita pensar el papel que tiene el maestro en la sociedad y su impacto. Es precisamente desde la socialización con los demás y con el entorno, donde se da su formación como sujeto político, desde el desarrollo de su pensamiento, analítico, reflexivo, crítico, y autónomo. Esto se ve reflejado también en la práctica pedagógica, por ejemplo, uno de los maestros narra,

*La educación es la mejor herramienta para ayudar al otro y eso es lo que yo trato de practicar en mis clases, eso mismo se habla en el sindicato. El docente tiene toda una labor*

---

*social, somos responsables de muchas cosas que se generan en la sociedad.* (profesor DC, 2020, p.4, párrafo 3)

Sin duda alguna, aquí los maestros viven y sienten la política desde el trabajo en colectivo y en una constante investigación de prácticas y experiencias que enriquecen el diálogo. Asimismo, el trabajo en colectivo activa la memoria e identidad del magisterio afiliado a ADIDA, en la medida que posibilita la inclusión de las diferentes miradas de acuerdo con el entorno que habitan, dicha identidad se construye a partir del análisis crítico del contexto y las diferentes realidades de los maestros que allí participan. En este escenario, se evidencia una postura clara en muchos de los maestros participantes, quienes han tomado como referencia la teoría de las Pedagogías del sur para pensarse como sujetos políticos cabe evocar uno de los relatos de un maestro,

*“...también agregamos la categoría de sujeto político, sujeto político porque estamos reinventando unas tramas conceptuales desde las pedagogías del sur. Ese fue un elemento clave”.* (profesora LE, 2020)

De acuerdo con lo anterior, es necesario comprender el concepto de sujeto político, para ello tomaré como punto de referencia a Aldana (2011), quien en su artículo “La diferencia entre sujeto político y político sujeto” nos socializa lo siguiente,

Sujeto político: es aquel individuo (hombre o mujer) que ejerce su derecho a la participación y se involucra, participa y compromete en procesos para incidir y ocupar posiciones de decisión en materia de intereses públicos. El sujeto político da el paso de una vida absolutamente privada e íntima, para posicionarse en el ámbito ciudadano, en las luchas por

---

ideales y por una construcción social de nuevas realidades en beneficio del bien común dentro del ámbito de lo público (s.p)

Siguiendo las palabras de Aldana y en contraste con los relatos de los maestros, no cabe duda que nuestra sociedad necesita que los maestros involucrados en grandes procesos e instituciones educativas que no tengan miedo a participar como sujetos políticos en lo político y contribuyan a construir y desarrollar sujetos políticos desde sus prácticas pedagógicas. Esto se logra a partir del trabajo en colectivo, la reflexión constante de la labor y sobre todo en el cuestionamiento de las condiciones que rodean la Escuela y el contexto particular en que cada uno se encuentra. De allí la importancia del trabajo que han realizado los grupos de investigación y trabajo pedagógico del CEID Adida, además de los eventos formativos que se llevan a cabo para todos los maestros de Antioquia, en donde se tienen en cuenta elementos de la realidad actual de los docentes para aportar a la construcción de alternativas o propuestas que aporten a su quehacer pedagógico, en este sentido, el MEN (1998) afirma que, “toda educación es un acto político, no solo por el ejercicio formativo en sí mismo sino por sus consecuencias”(p.56-57).

Según el autor Álvaro Díaz (2003, citado por González, 2020) “todo acto educativo es una acción política” (pp.56-57). Estas palabras se vinculan con la idea de Freire (1971), quien reitera en muchos de sus textos la idea del proceso educativo como proceso liberador; para que la educación sea liberadora debe partir de un diálogo crítico y de convivencia donde son los maestros desde sus prácticas pedagógicas actores en la construcción del sujeto político con miras a propiciar el espacio y las condiciones para una transformación estructural de la sociedad actual. Desde el campo alternativo de la investigación, el CEID potencia al maestro y a la maestra en su

---

agenciamiento y empoderamiento como sujetos políticos desde la formación en los comités pedagógicos municipales y en la dinámica de los círculos pedagógicos de acuerdo con sus intereses.

Por otro lado, en la pedagogía de la esperanza Freire (1971) muestra la centralidad del valor del sujeto político como constructor de su propio conocimiento; Freire expresa que la educación es el goce de la construcción de un mundo común. Desde esta perspectiva, tiene sentido las propuestas de formación que se han configurado en el CEID, pero a la vez surge una pregunta, ¿cómo promover la construcción del propio conocimiento? Tal vez, la respuesta se encuentra en la necesidad de saber, de pensar, que lleva al maestro a deconstruir sus opiniones, a construir otras formas de conocer el mundo, a relacionarse con diferentes saberes y a generar sus propias respuestas y alternativas.

Por último, es importante pensar el Sindicato como espacio para la construcción de sujetos políticos, en la medida que posibilita otras formas de expresión propias y donde los maestros han luchado y se han debatido por la transformación de sus condiciones materiales de vida y de trabajo. Aquí el gremio magisterial se ha apropiado de un discurso político y pedagógico, característica fundamental para las resistencias contemporáneas en momentos en que se homogeniza el discurso de la empresa, donde competencia, eficiencia, calidad efectividad, autonomía forman parte del discurso común que funciona actualmente en el campo educativo. Las alternativas frente a este dominio discursivo son necesarias para construir a partir de dichos referentes nuevos lenguajes que nos potencien como resistencia.

A propósito del espacio sindical como configurador del ejercicio político del maestro, cabe resaltar el aporte de Arturo Escobar (2005, citado por Rodríguez y Peñuela, 2007) quien reflexiona sobre lo que él denomina la política del lugar, el cual “constituye una forma emergente de política,

---

un nuevo imaginario político en el cual se afirma una lógica de la diferencia y una posibilidad que desarrollan multiplicidad de actores y acciones que operan en el plano de la vida diaria. En esta perspectiva los lugares son sitios de culturas vivas, economías y medio ambientes antes que nodos de un sistema capitalista global y totalizante” (p. 54). Esta mirada, nos posibilita plantear el espacio del CEID Adida como un lugar de culturas vivas, donde circulan diversos saberes, discursos, sujetos y estilos de vida.

### **Formador de formadores**

Los maestros entrevistados resaltan la importancia que ha tenido para ellos convertirse en formadores de formadores. Ha sido una experiencia realmente significativa, producto de su participación en los distintos escenarios formativos que se promueven al interior de los grupos, pero sobre todo en la práctica investigativa que realizan, uno de los maestros lo constata en su relato,

*“Parte del proceso como formador es gracias a los eventos que hacemos en el CEID a través del grupo de investigación, allí es donde nos reunimos los grupos y organizamos el material de acuerdo con el curso que se está proponiendo, se organiza el material, la discusión, hacer todo un trabajo de lectura, estudio e investigación porque a veces toca ponernos tareas y averiguar para hacerlo bien”. (profesor JP, 2020)*

Esta configuración de maestro como formador de formadores ha sido una construcción en colectivo que inició como producto de la necesidad que han generado algunas de las reformas educativas, como es el caso del decreto 2277 de 1979, donde los maestros deben realizar cursos para ascender en el escalafón docente. Ante este hecho, muchos de los maestros que participan

como formadores de formadores narran que ese ha sido el motivo que los llevó a asumir ese rol, esto se evidencia en los siguientes relatos,

*“Otro momento maravilloso fue un asunto coyuntural y era que los maestros del 2277 tenían el escalafón congelado, tenían varios años sin la posibilidad de ascender, cuando el escalafón se abrió nosotros teníamos todo el curso para dar y fue esa posibilidad de encontrarnos con ellos, en esa posibilidad de nosotros ser los formadores de nuestros compañeros pares, eso también en lo personal y al grupo le aportó muchísimo. Tuvimos una dinámica de mucha riqueza, bagaje teórico-conceptual y la posibilidad tan rica de haber aportado a los compañeros para que ascendieran y mejoraran sus condiciones de vida”. (profesora DP, 2020)*

*“...trabajamos un curso sobre evaluación y modelos pedagógicos. Estos cursos eran para los docentes del 2277 para ascender en el escalafón. Se hacían proyectos que se presentaban a la Universidad y después de ser aprobados los desarrollaba el grupo”. (profesora LE, 2020)*

Por otra parte, el maestro de escuela visto como profesional, que se interesa por investigar, escribir y compartir todos sus saberes en su rol como formador de formadores otorga un valor pedagógico y epistemológico al campo conceptual de la pedagogía. Aquí el maestro no es un simple reproductor o transmisor de conocimientos, sino que produce y comparte con sus pares aquello que ha construido en colectivo. Además, transfiere los espacios de formación, no se limita sólo a la Escuela, también lo hace desde un escenario sindical. Entre los relatos de maestros, se destacan los siguientes:



---

*“Fui formador después de haber aportado en la construcción de los módulos, uno de ellos fue sobre corrientes pedagógicas y otro sobre currículo. Entre el año 2012 y 2014 desarrollamos otros cursos. Eran cursos para ascenso del escalafón docente del 2277, participaron muchos profesores y quedaron contentos con el trabajo”.* (profesor JP, 2020)

*“Los compañeros que fuimos formadores hemos impactado mucho. Hemos aportado en el debate al interior del Ceid y digamos también que hemos tenido la posibilidad de sentarnos con facultades de educación, por ejemplo, el año pasado conversamos con unos encargados de la Universidad de Antioquia”.* (profesora DC, 2020)

*“Inicialmente yo estuve como participante, luego en uno de los módulos sobre ciencia e investigación, que es donde tengo más formación, asumí el rol de formador. Una de las anécdotas es que yo me encontré en el Colegio en el que ejerzo actualmente algunos profesores a los que yo les dí el curso.”* (profesor HR, 2020)

Cada grupo de investigación y trabajo pedagógico ha tenido la oportunidad de construir cursos para formar a otros maestros. Los ejes temáticos de cada curso surgen de los intereses que ha trabajado cada grupo, las investigaciones que han realizado y los diálogos interinstitucionales con la Universidades que avalan dichos cursos para que los maestros CEID los lleven a cabo. Los temas y cursos ofertados han sido muy variados, así mismo se evidencian que Universidades han avalado dichos cursos.

*“nosotros llegamos a presentar proyectos de formación y capacitación que le sirvió a los maestros para ascender en el escalafón del 2277. Nuestros proyectos fueron avalados por Unaula. También se han hecho foros, capacitaciones constantes. Hay unos encuentros*

*periódicos. Nosotros manejamos un cronograma de actividades anual”* (profesora SB, 2020)

*“Este año (2020) Hicimos también un taller sobre emancipación y educación emancipadora dirigido a maestros de ambos decretos y ciudadanos”.* (profesora LE, 2020)

Sin duda alguna, la configuración de los maestros como formadores de formadores da lugar a una experiencia significativa dentro del CEID, donde el conocimiento y los saberes construidos son compartidos con otros, no solo a través de un curso específico, sino que perdura en el tiempo a partir de procesos investigativos que se originan en esos cursos, en esta medida, el hecho de reunirse a investigar, a compartir opiniones desarrollando un análisis más riguroso de sus prácticas pedagógicas y de los problemas educativos que enfrentan diariamente, ha permitido a los docentes adquirir una mirada más crítica de algunas situaciones concretas ocurridas en la cotidianeidad de sus lugares de trabajo, así como también el sentirse parte de un movimiento pedagógico que va construyendo pensamiento desde el gremio.

El aprender con otros y de otros, caracteriza los procesos de discusión y reflexión que se desarrollaron en el CEID Adida, tanto en los grupos de investigación como en los de trabajo pedagógico. Los procesos de investigación desarrollados durante estos años han permitido promover modificaciones en las prácticas docentes cotidianas de los profesores.

En general, los formadores de formadores, han creado espacios de encuentro entre pares como producto de sus aportes en los grupos de investigación y trabajo pedagógico en el CEID, en donde se ha dado lugar al estudio de temas pertinentes con la educación; que llevan a proponer alternativas a partir de estrategias pedagógicas que se imparten en las prácticas pedagógicas de las

---

maestras y los maestros; desde allí se han construido propuestas educativas para alimentar el Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA)<sup>12</sup> en cada los territorios de la región donde han participado los maestros, especialmente los pertenecientes al decreto 2277, como lo exponen los relatos presentados anteriormente.

Los maestros formadores son el resultado de un proceso de aprendizaje que ha posibilitado los encuentros de carácter investigativo y pedagógico hacen un análisis de la realidad social; la interpretan y desarrollan tareas tendientes a construir propuestas pedagógicas. Esta configuración de maestros dota de sentido y significado a los procesos construidos por el CEID en el transcurso de su historia y es una apuesta que amerita potenciar en los procesos actuales.

### **Maestro como intelectual de pedagogía y productor de saber pedagógico**

Pensar al maestro como intelectual es un aspecto importante que ha tenido lugar en diversos debates educativos y pedagógicos a nivel de las facultades de Educación, colectivos y redes de maestros. De la mano del maestro formador de formadores mencionado anteriormente, se configura a su vez el maestro como intelectual de la pedagogía, un modo de ser maestro que viene apareciendo desde la creación del movimiento pedagógico. En las entrevistas con los directivos y maestros del CEID, este tema también tiene relevancia; dentro de los relatos se puede evidenciar elementos históricos que dan cuenta de la necesidad de pensar al maestro como intelectual y cómo la escritura posibilita ese estatus, uno de los directivos del CEID (2020) afirma que,

---

<sup>12</sup> De acuerdo a la cartilla de FECODE (2012), el PEPA nace dentro de las posibilidades para potenciar el Movimiento Pedagógico, es un proyecto que el magisterio colombiano viene tejiendo en las aulas de clase, hilando las experiencias de vida con los avances del conocimiento y con los contextos sociales. El PEPA es un proyecto estratégico que la Fecode, el CEID nacional y los CEID regionales están construyendo en la dinámica de situar la escuela en la lucha por la defensa de lo público.

---

*“El movimiento pedagógico impulsa al magisterio a pensarse como intelectual de su propia práctica, en ese contexto nace la revista Educación y cultura y nace la idea de los CEID, entonces en cada departamento empiezan a crearse los CEID en los sindicatos y también otras revistas, por ejemplo, el Correo Pedagógico en Adida”.* (Directivo CA, 2020)

De acuerdo con el relato, se puede observar la revista Educación y Cultura como uno de los ejes que promueve la producción de saber a partir de la escritura en el sindicato nacional (FECODE). Este se vuelve referente para el resto de los sindicatos regionales, logrando crear también el Correo Pedagógico en el caso del CEID Adida. Pensar el sujeto maestro como intelectual y productor de saber pedagógico posibilita una mirada diferente a los procesos de formación y a las experiencias que tienen lugar en el marco de este discurso, puesto que permite que los maestros construyan en lugar de simplemente reproducir, además de pensarse su propia práctica y la escuela como espacios dinámicos donde ocurren diversos intercambios y se aprende a leer la realidad de manera crítica.

Por otro lado, cabe destacar otra de las voces de maestros que señalan la configuración de maestro intelectual de la pedagogía como una manera de contrarrestar la mirada reduccionista e instrumentalista del maestro como un simple funcionario de la educación. La voz de este maestro encuentra una relación estrecha entre la investigación y la reivindicación de los maestros desde la producción de saber, esto se refleja en las siguientes palabras,

*“En el Gimpac hablamos mucho del papel del maestro, el maestro no puede ser un funcionario de la educación ni un instructorista, sino que precisamente nosotros decimos que es “o un profesional de la educación o intelectual de la pedagogía”, en ese orden de ideas yo me ubico en la segunda línea. Cuando me vinculé, yo me encontré que el Sindicato*

---

*era un espacio en el que podía interlocutar desde dos posiciones: uno como reivindicación de los maestros oficial y formal y otro la posibilidad de desplegar lo que me gusta, es decir investigar. (profesor, AL, 2020)”*

En el diálogo con los entrevistados muchos relatan la importancia que le han dado a pensar el rol de los maestros, su función, sus cambios y su valor en la sociedad actual. Estas reflexiones han tenido lugar desde la investigación y la resaltan como un elemento valioso que caracteriza su experiencia formativa en el CEID. A través de la investigación los maestros han construido saberes, han publicado sus experiencias, han resistido a discursos que instrumentalizan la profesión y han reflexionado sobre su quehacer docente, esto sin duda alguna aporta a esa visión de maestro intelectual de la pedagogía. Aunque ninguno de los maestros entrevistados se denomina intelectual de la pedagogía, sí reconocen y validan la apuesta del Movimiento pedagógico por reivindicar el estatus de los maestros como un sujeto que produce, construye y transforma su propia práctica pedagógica.

Para comprender la noción de maestro *intelectual* traigo a la discusión los aportes de Girox (1989), quien se apoya en la categoría de intelectual de Gramsci (1986) para cuestionar el papel reflexivo y crítico de los maestros. Aquí el intelectual se complementa con el adjetivo “transformativo”, un concepto que trasciende la idea del teórico y academicista para integrar y resignificar el rol del maestro como sujeto político y productor de saber, en donde la realidad y el contexto social, económico y cultural no son ajenos a su cotidianidad en el aula. Es así, como el intelectual en esta perspectiva busca un equilibrio entre lo político y lo pedagógico, que permite a los maestros superar la función administradora y el discurso de gestión y control, para dar lugar a la producción de conocimiento.

---

De acuerdo con los planteamientos de Girox (1989), una de las actividades claves para la formación de maestros debe ser la de actuar como intelectuales transformativos, lo cual necesita tanto crítica como apertura de posibilidades de transformación. Es así, como los profesores no son simplemente portadores de técnicas sino intelectuales de las sociedades en las que trabajan y colaboradores de la teorización de las prácticas culturales. Esta visión no se aleja de la experiencia que han vivido los maestros dentro del CEID, por lo menos lo reflejan en sus relatos, al expresar lo importante que es el encuentro con el otro para pensar, reflexionar y construir alternativas y propuestas frente a lo que les sucede en su quehacer docente.

Dentro de la perspectiva de Girox (1989), es necesario que los maestros se asuman como profesionales de la educación, lo que implica también, reconocerse como intelectuales portadores de un saber especializado y que trabaja por la recuperación de la pedagogía como disciplina fundante del quehacer educativo, la profesión y la enseñanza. Los maestros como productores de su propio saber pedagógico derivado del conocimiento de los distintos enfoques pedagógicos y en oposición a ser reproductores de modelos, deben desarrollar y hacer visibles las pedagogías locales. Para el desarrollo del saber pedagógico es importante comenzar por dar respuesta a las preguntas básicas relativas a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? y ¿Para qué se enseña? ¿Qué se aprende? ¿Cómo se aprende? y ¿Para qué se aprende? ¿Qué es ser maestro? y ¿Para qué ser maestro?

Son tiempos en los que de igual forma es necesaria la presencia y aporte de los intelectuales, donde la lucha por el salario y reivindicación profesional se dirija también a la reflexión por la práctica misma, por la escuela, por la construcción de subjetividades que se dan hoy al interior de

---

esta. Se trata de buscar otros lugares físicos, otros tiempos, pero también otros discursos y en este sentido tendríamos que preguntarnos ¿qué función ha cumplido el CEID?

Dentro de las experiencias que relatan los maestros y directivos se puede evidenciar que los programas de formación y los diferentes grupos de investigación le han aportado a la configuración de un maestro intelectual, sin embargo, son muy pocos los que se involucran en estos procesos, porque no a todos les interesa producir y crear, muchos prefieren participar de los eventos y programas formativos que organizan los grupos de investigación a modo de reflexión y actualización de conocimientos. Una de las maestras lo expresa así,

*“No es tan frecuente que los maestros estén queriendo llegar a los grupos de investigación, eso no es como coger arroz, eso es muy difícil la verdad”.* (profesora DP, 2020)

La mirada del maestro como intelectual y productor de saber pedagógico que se devela en las entrevistas mantiene aún vigente el legado del Movimiento pedagógico. No obstante, aún se requieren muchas más acciones formativas que permitan a los maestros a pensarse a sí mismos como sujetos críticos, a leer críticamente la realidad y acercar a muchos más maestros a los espacios y grupos de investigación que ha conformado el CEID. Esta experiencia nos invita a mirarnos desde nosotros mismos como maestros, pero movilizándonos a la vez en colectivo. Allí cabría la pregunta por nuestra función de hoy como maestros, pero también pasamos por la pregunta por la escuela de hoy, sus transformaciones y condiciones de posibilidad.

#### **4.4.2. Atravesando senderos: Discursos y saberes que dan sentido a la experiencia**

Aquellos saberes y discursos que circulan y derivan de los procesos formativos conllevan a un constante ejercicio de interrogación, de problematización, de resignificación de la lectura que

---

se hace de la realidad y de producción de otras formas de construir sentidos del mundo, de los otros y de nosotros mismos. Dentro del contexto del CEID Adida, las voces de los maestros develan cuatro conceptos centrales que han orientado, enriquecido, construido y transformado los procesos formativos que se dan lugar allí: pedagogía, formación, investigación y legislación. A continuación, se presentan las miradas y significados que han tenido para los maestros y sus experiencias.

### **Miradas entrono a la Pedagogía**

*“El oficio del educador es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico”*

Paulo Freire

El concepto de pedagogía ha sido un eje articulador en los procesos formativos que se han construido en el CEID, otorgando sentido e identidad a los diferentes programas que se han promovido. Existen diversas teorías y definiciones que hablan de la pedagogía, asimismo, diferentes experiencias que configuran dicho concepto. Por ello, es importante comprender, ¿cómo se ha entendido la pedagogía dentro del CEID Adida? ¿Qué corrientes o autores orientan los procesos pedagógicos? ¿Cómo dialoga la pedagogía con la formación en este contexto?

En el diálogo con los maestros entrevistados se logró evidenciar algunos elementos que dan cuenta acerca del sentido y significado que ha tenido la pedagogía en los grupos de investigación y cómo la han vivido. Al indagar por el concepto de pedagogía la mayoría referenció varios autores que los grupos de investigación han acogido para orientar sus procesos. Varios de ellos, han sido elegidos por estar atravesados por las corrientes de pensamiento crítico y las pedagogías del sur, por ejemplo, Boaventura de Sousa Santos, Freire, Vygotsky, Arturo Escobar, entre otros. El referente que más se menciona por los entrevistados y que caracteriza gran parte de los procesos



que se llevan a cabo es Freire. Esto también se relaciona con la visión sindicalista y la lucha reivindicativa que de una u otra manera incide en los procesos formativos del CEID. Entre los relatos a destacar se encuentra:

*“...Por ejemplo Boaventura de Sousa Santos tiene algo que se llama las epistemologías del Sur que son las misma Pedagogías del sur, y nosotros nos hemos orientado por ahí. El CEID tiene que diseñar pedagogías que co-ayuden a ese pensamiento crítico”.* (profesor CA, 2020)

*“Yo no soy licenciado, entonces como no tengo esa formación, aprendí mucho sobre psicopedagogía desde Vigotsky, además de conocer otras corrientes pedagógicas. Para estudiar a Vigotsky había que entender algunos conceptos muy claves que hacen parte de nuestros referentes conceptuales y teóricos que es entender el Materialismo dialéctico e histórico”.* (profesor HR, 2020)

*“Nuestro camino es lo alternativo y crítico. Un elemento fundamental era la educación liberadora. ¿hacia dónde ir con la educación liberadora? Desde esos interrogantes nosotros entramos en ¿cómo analizo mi práctica? ¿cómo pienso mi qué hacer educativo? Eso nos lleva a volvernos investigadores y analistas de nosotros mismos... lo cóncavo y lo convexo, entramos en el diálogo colectivo, ya que somos maestros de diferentes escuelas, diferentes contextos”.* (profesora LE, 2020)

*“leímos “Freire en la ciudad”, freire clásico: educación liberadora. Nosotros leemos pedagogía crítica, pero el símbolo emancipador que tenemos, como es una pedagogía*

---

*alternativa, la emancipación está en Freire. Nosotros lo vamos recreando con las comunidades educativas y lo que vaya surgiendo.* (profesora LE, 2020)

*“Nosotros trabajamos la pedagogía crítica y liberadora, es diferente a lo que plantea el ministerio, porque estamos en desacuerdo, con las mallas curriculares, los estándares, las competencias”.* (profesora SB, 2020)

*“Impulsamos el posicionamiento del maestro como sujeto crítico y político, precisamente generamos en el seminario de Freire una nueva categoría que se llama “el Sur-jeto político” desde el punto de vista de rescate de las epistemologías del sur. Estamos impulsando esa categoría en función de la premisa freiriana de que el maestro debe ser un sujeto político”.* (profesor AL, 2020)

También es curioso encontrar un vínculo entre la historia del sindicato y la pedagogía. Entre los relatos se menciona esta relación que inició con el Movimiento pedagógico y que posibilitó pensar la pedagogía, al maestro y su estatus como intelectual y productor de saber pedagógico. Entre los relatos se encuentra:

*“yo leo la historia con asombro, y veo que las organizaciones de orden sindical se pensaban la pedagogía como algo importante que puede cambiar y modificar la educación colombiana”.* (profesor JC, 2020)

*“Muchos le creímos y seguimos apostando al movimiento pedagógico, no todos los maestros lo hacen. Yo estoy en el lado de que la práctica pedagógica hay que pasarla por el tamiz del análisis, de la investigación, didactización, desde ese punto de vista encontré*

---

*asidero en el Ceid y desde ahí he hecho lo que me gusta y encontré la posibilidad de la construcción pedagógica e intelectual”. (profesor AL, 2020)*

Por otro lado, es interesante el aporte que ha tenido la pedagogía abordada desde el CEID Adida en la práctica pedagógica de los maestros, puesto que se evidencia que hay una apropiación no sólo teórica, sino también práctica, reflejada en el contexto escolar. En este sentido, algunos de los maestros cuentan:

*“En particular yo trabajo mucho con los talleres a nivel colectivo con los estudiantes donde se puede construir conocimiento e interactuar desde el aprendizaje colaborativo. De alguna manera, allí está la educación popular con Freire, es de donde más me ubico. Con Vygotsky es también la cuestión de lo colaborativo, pero hacia la promoción de equipos y apoyar a los que más lo requieren. Eso es lo que más he puesto en práctica de esos autores que he trabajado. Me he enfocado con las monitorias y trabajo en equipo, con talleres colectivos. (profesor HR, 2020)*

*“Los elementos que hemos venido trabajando han sido vinculados con Vygotsky. Se necesita que en los colegios funcionen colectivos de trabajo pedagógico, grupos donde se pueda discutir estos aspectos y no se queden en una iniciativa” (profesor JP, 2020)*

Teniendo en cuenta las voces de los maestros y la diversidad de miradas en torno a la pedagogía, se hace necesario reconocerla como el saber fundante de la profesión del maestro, puesto que posibilita reivindicar el carácter intelectual del maestro, al reconocerla de este modo se da lugar el campo conceptual que permite dialogar con diferentes corrientes, autores y perspectivas,

---

tal y como lo hacen los grupos de investigación. Allí tienen cabida los autores que mencionaron los maestros en sus relatos, la pedagogía crítica y las pedagogías del sur.

Como se pudo evidenciar en los relatos anteriores, la tendencia en la que se inscriben la mayoría de los grupos de investigación del CEID Adida corresponde a una perspectiva Freiriana, es una apuesta centrada en el pensamiento crítico y reflexivo. Sin duda alguna, el pensamiento de Paulo Freire representa una poderosa herramienta para reorientar la praxis crítica y una pedagogía política capaz de confrontar la situación que viven los maestros y la escuela hoy; dicha situación permanece atravesada por complejos y múltiples entrecruces y contradicciones: demandas imposibles que la academia y la sociedad le exigen a la escuela y a los maestros, las políticas neoliberales y las reformas educativas que invisibilizan las necesidades e intereses de los maestros, estudiantes y la misma escuela.

De acuerdo con lo anterior y partiendo de las voces de los maestros, se hace necesario comprender con profundidad el sentido y significado de la pedagogía desde la perspectiva de Freire y su importancia en los procesos formativos del CEID Adida. La mirada político-pedagógica de la pedagogía de Paulo Freire, abre la posibilidad de entender diversas maneras de ver cómo sus estrategias, reflexiones y propuestas, indican que las pedagogías críticas deben ser revolucionarias y, son a la vez la confrontación del mundo existente y una lucha esperanzadora por la transformación que tiene lugar en las relaciones que se tejen con los otros.

Cuando Freire (1969 citado por Ávila 2013) plantea que es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones, no sólo está en el mundo sino con el mundo, está afirmando su concepción de integración entre el mundo de la cultura y el de naturaleza, integración que es al mismo tiempo transformación. En este sentido, el ser humano no sólo se relaciona con el mundo

---

natural, sino que se apropia de él, lo transforma con el trabajo, el cual coordina mediante la comunicación, procesos que, a su vez, modifican su experiencia con ese mundo.

La pedagogía crítica de Freire que inspira los procesos formativos del CEID está atravesada por ejes orientadores que invitan según Ávila (2013) a pensar otras formas posibles de ser maestro y pensar la escuela, alternativas a las propuestas capitalistas y neoliberales. De alguna manera, estos ejes se ven reflejados en las actividades formativas que han realizado los maestros dentro de los grupos de investigación y trabajo pedagógico del CEID, quienes en su lucha por la educación pública y el interés por reflexionar sobre su quehacer pedagógico han propuesto alternativas de construcción de saber y aprendizaje.

Por un lado, se destaca el eje: **leer la cultura es una crítica a la sociedad**. Dentro de los procesos formativos que viven los maestros del CEID, ha sido de gran importancia la lectura de la situación histórica, la realidad social, económica y política en la que se encuentran inmersos, ello implica un rol político e histórico, pues la tarea pedagógica de la contextualización al abordar la realidad concreta de la sociedad sitúa a los maestros frente a su presente histórico y los ubica en sus relaciones políticas, de poder, económicas y culturales que atraviesan su vida y que lo desafían a transformarla.

Otro de los ejes que se identifica con la dinámica del CEID, es **la crítica a la educación, lo que implica crítica a las políticas educativas**. En la educación como práctica de la libertad (1965) y luego en Pedagogía del oprimido (1970), la Pedagogía de Freire hace profundas reflexiones sobre el papel de la educación como sistema de reproducción de las relaciones de dominación existentes en la sociedad. En este aspecto, varios de los grupos de investigación han manifestado su resistencia frente a las propuestas que se imponen al interior de las Escuelas, en sus

---

encuentros ponen en discusión aquello que los afecta y en colectivo dialogan y tratan de realizar acciones concretas. Asimismo, dentro de los pliegos de peticiones de Adida, se ha puesto de manifiesto la crítica que hacen a algunos lineamientos para el trabajo docente, el currículo o el funcionamiento de las escuelas. Es aquí, donde acuden a la crítica y expresan sus puntos de vista. Es por ello, que los maestros del CEID Adida han tomado como punto de referencia la perspectiva de Freire (1970), quien invita a desarrollar pedagogías críticas llamadas a confrontar esas políticas que mercantilizan el conocimiento, la escuela y la vida de las personas. Igualmente convoca a que se sustituya por un proyecto educativo de recomposición y transformación de la cultura en la vía de la liberación, la emancipación, la dignidad y la justicia social.

En esta medida, el trabajo que hacen los grupos de investigación evidencia las apuestas de la pedagogía de Freire, puesto que constantemente se detienen a reflexionar sobre la incidencia de las políticas educativas en Colombia y lo que sucede dentro de las escuelas. Además, dentro de las investigaciones que han realizado han propuesto alternativas pedagógicas que aportan a la defensa de la educación pública, a la transformación del currículo, la didáctica en la enseñanza y aprendizaje, entre otros.

Otro de los ejes a destacar en la pedagogía de Freire es el **Diálogo liberador**. El papel del diálogo no consiste solamente en reflexionar, en discutir y comentar. El diálogo debe ser un encuentro con el otro; pero, además, debe ser sobre su realidad común, sobre sus condiciones como sujetos históricos concretos. Este es uno de los ejes que más se resaltan en los relatos de los maestros del CEID, especialmente por la motivación que han tenido para encontrarse y compartir experiencias, desde el saber específico hasta las maneras de vivir y comprender su quehacer pedagógico. A partir del diálogo que han construido los grupos de investigación se ha enriquecido

---

el proceso de formación, puesto que la diversidad de maestros que integran dichos grupos posibilita el intercambio de formas de pensar, fomenta la conciencia crítica y empodera a los sujetos maestros como seres capaces de hacer su propia historia. En esta medida, el diálogo sólo tiene sentido, si produce encuentro y si ese encuentro está dirigido a construir sujeto social e histórico, que trabaje colectivamente por su liberación.

Por último, desde el pensamiento de Freire se reconocen **los Círculos de Cultura y los Círculos Pedagógicos**. Estos se relacionan con la dinámica del CEID y las directrices que ha propuesto FECODE en los sindicatos regionales. Los círculos de cultura son considerados como instancias de formación y organización en distintos niveles. Tanto los Círculos de Cultura como los Pedagógicos posibilitan la reflexión, la investigación, la impugnación y la vivencia plena del ejercicio solidario y colectivo de vivir y aprender colectivamente. Representan también la posibilidad de organizar colectivos de base que trabajan solidariamente por la lucha contra hegemónica que hará posible superar las lógicas privadas y depredadoras de la cultura capitalista.

Dentro de la reflexión de los ejes propuestos en la pedagogía de Freire se puede evidenciar una apuesta clara del CEID Adida por un pensamiento crítico que cuestiona, propone, construye, indaga y dialoga con diferentes actores y ámbitos de la sociedad (económico, social, político y cultural), aunque no desconoce otras perspectivas y modelos pedagógicos que aportan al desarrollo de los procesos de formación de maestros que se construyen allí. A partir de los relatos de los maestros es posible evidenciar la apuesta que tienen por reconocerse en la pedagogía como profesionales de un saber que les da identidad y desde el cual se sienten seguros para expresar sus miradas en torno a la educación, la enseñanza y la investigación.

## **Formación**

---

El concepto de formación dentro de la dinámica del CEID se ha centrado en una serie de discursos orientados a las necesidades educativas actuales que develan los maestros en sus prácticas pedagógicas, a las transformaciones sociales que rodean los contextos que habitan y a los intereses particulares que incentivan el diálogo de saberes, contenidos curriculares, metodológicos y pedagógicos. Para el director del CEID, es claro que la formación “*debe impactar en pedagogía, didáctica, pensamiento crítico y análisis*” (director CA, 2020).

Dicha formación ha significado un proceso a lo largo del tiempo que va más allá de un simple curso o un evento académico, es decir, no tiene una fecha de culminación, por el contrario, se enriquece cada vez en el diálogo constante, en la producción de saberes que se da lugar al interior de los grupos de investigación y trabajo pedagógico, en el contacto con el otro, lo otro y el entorno. Esta mirada se complementa con la perspectiva de Freire (1972), a manera de parafraseo diría que, nadie forma a nadie, pero tampoco nadie se forma solo; nos formamos interactuando y a través de múltiples mediaciones. En esta línea de pensamiento, la formación del maestro, como persona y como profesional, es básicamente un proceso de crecimiento en profundidad, que parte de reconocerse, y que una vez iniciado no tiene un punto de llegada; por eso se dice que es permanente. Para complementar lo dicho anteriormente, algunos maestros señalan que,

*“A nosotros nos interesa la formación permanente y constante. El grupo mantiene una constante formación y se involucra en diferentes eventos, independiente de que los maestros asciendan o no en el escalafón. Nuestra prioridad es aportar al desarrollo intelectual de los maestros, líderes sociales, padres de familia. Ese es nuestro ámbito de acción. También, otro elemento es la producción intelectual”.* (profesor JC, 2020)

*“Ha sido muy enriquecedor, cuando he trabajado con el grupo de maestros me ha implicado la búsqueda de información, en el conversatorio con el grupo siempre hay un*



---

*aprendizaje de lo que cuentan y comparten mis compañeros, se generan reflexiones y preguntas, eso me aporta a mi quehacer como docente, escuchar las experiencias de mis compañeros me ayuda a retroalimentar las estrategias de enseñanza”.* (profesor DC, ELIME, 2020)

En la historia del CEID los maestros han percibido diversas transformaciones, las cuales son influenciadas por las políticas y reformas educativas que de una u otra forma alteran la dinámica de los procesos formativos, por ejemplo, en uno de los relatos de los maestros se puede evidenciar los cambios que ha percibido en el CEID:

*“Hay una variación que ha tenido el Ceid, en un principio el Ceid fue acorde a la dinámica sindical de los maestros, pero también a la Ley de educación, hubo el boom del trabajo por áreas específicas de formación. Inicialmente se comenzó a fortalecer las áreas, por eso hay matemáticas, sociales. Hay que mirar otras variantes. Eso se daba ya sea para fortalecer la cualificación del maestro en la parte didáctica y metodológica o para generar la alternativa ante el currículo oficial impuesto en la tensión política que se vivía a nivel sindical. Luego, viene otra dinámica más o menos hace 8 años que se da un salto de áreas a líneas de investigación. Ahí es donde se fortalece la cuestión de la investigación, porque también hay que ver esa parte de la historia con la cualificación del maestro”.* (profesor AL, 2020)

En esta misma línea, la formación de los maestros en servicio implica pensarse a sí mismos, pensar en las habilidades y talentos de cada uno como parte del proceso. La mayoría de los grupos de investigación en medio de sus propuestas formativas le han apostado al encuentro constante y permanente entre pares, y a partir del reconocimiento de las habilidades de ellos mismos, se

---

promocionan diversos eventos académicos que son dirigidos por ellos, como seminarios, diplomados, talleres, entre otros. Una de las maestras relata la experiencia:

*“nosotros tenemos un estudio más permanente para formarnos y cuando vamos hacer un evento hacia afuera, buscamos que los ponentes sean los mismos compañeros del grupo o compañeros de acá, nosotros no pensamos en gente internacional, porque acá hay gente que tiene mucho qué decir. Hacemos eventos como el diplomado, nosotros asumimos la dirección del diplomado, porque pensamos que nos formamos con los otros”.* (profesora DP, 2020)

Hasta ahora, los relatos de los maestros han develado un interés por formarse desde el encuentro con el otro, en los grupos de investigación y en los diferentes eventos académicos que se realizan en el año. En este proceso, sobresale una apuesta formativa que inició a raíz de la pandemia y que promete continuar aportando al diálogo de saberes desde una pedagogía crítica y liberadora, uno de los maestros hace referencia a la creación del programa radial “Freire, siempre Freire”, un espacio abierto para todos los maestros locales e internacionales, al respecto comenta la maestra:

*“Lo otro que creamos deconstruyendo la cultura es el programa radial ¡Freire, siempre freire! Aquí empezamos a hablar de las comunas hablan, específicamente cómo hay una relación comunal en el grupo. La preocupación del grupo es la investigación. El programa se presenta en la emisora de Adida, los miércoles a las 6:00pm. Me ha tocado aprender el lenguaje radial. Ya llevamos 20 programas de radio con diversos temas siempre relacionados con la línea de Freire. A cada miembro del grupo le toca una sesión del programa.”.* (Profesora LE, 2020)

Las diferentes apuestas que ha construido el CEID han aportado sin duda alguna a la formación de los maestros de todo el departamento, no obstante, en este proceso surge un cuestionamiento sobre ¿qué contenidos son pertinentes para la formación dentro del CEID? Al respecto, los maestros relatan sus experiencias y modos de comprender dichos contenidos y sentidos de la formación:

*“Lo que hace al Ceid moverse es la circunstancialidad coyuntural, por ejemplo, cuando salieron los estándares o las competencias los profesores se acercaban a preguntar cómo implementarlo, en razón de eso hemos hecho eventos reflexionando sobre las competencias. Después con la cualificación del 1278, especialmente por la evaluación de desempeño realizamos cursos”* (profesor AL, 2020)

*“Otra de las cosas que tenemos es que en los grupos se respeta la pluralidad de expresiones. También nos propusimos a que cada año los grupos hicieran un evento anual. Esa es otra apuesta del Ceid, para que el evento académico genere impacto en otros maestros. Entre todos los grupos nos apoyamos y formamos sinergia”.* (profesor AL, 2020)

*“Desde el año 1993 comenzamos en Adida a generar un evento: Los encuentros departamentales, nacionales e internacionales de Matemáticas. Hasta el año 2019 llegamos a la versión #20 y el 1° encuentro Internacional de Matemáticas. Desde allí tratamos de aportar a todos los maestros independiente del estatuto. Se aporta a los procesos de cualificación y formación. Para eso se realizan presentación de ponencias, experiencias alternativas que conlleva a que los maestros reflexionen acerca de su praxis pedagógica, ese es como el aporte que se hace de manera permanente para todos los maestros”.* (profesor JC, 2020)

---

Continuando con el cuestionamiento sobre los sentidos de la formación, en el CEID no sólo se ha dado importancia a las discusiones en torno a lo pedagógico, sino en lo político, entendiendo lo político desde la capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de formular y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas, con deseo para intervenir en las decisiones sobre lo educativo y la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: institución, contexto local, regional o nacional. Al respecto, algunos de los maestros comparten su experiencia:

*“La formación en el Ceid es una formación pedagógica y política, nosotros decimos que la pedagogía es la extensión de la política. uno debe ser muy consciente de qué papel cumple como maestro. Para mí la apuesta por el sujeto pedagógico también es una apuesta por el sujeto político”.* (profesora DP, 2020)

*“Hay como dos grandes espacios que determinan hacia donde apunta nuestro trabajo. Por un lado, es llenar de contenido el accionar político y sindical, todo el debate de competencias, del índice sintético de calidad y el Ceid piensa estos puntos. Y, por otro lado, es la formación hacia los docentes en asuntos prácticos”.* (profesor JP, 2020)

*“En el Ceid se han hecho unos procesos interesantes, por ejemplo, el trabajo que se hecho de conocer la legislación, los decretos y el trabajo con los docentes tanto antiguos como nuevos y la parte de unificación de los criterios que se están dando”.* (profesor DC,2020)

A partir de las voces de los maestros, se puede comprender la formación como un proceso permanente que integra diferentes estrategias que aportan al desarrollo personal y profesional de los maestros, a la reflexión de la práctica pedagógica y la resignificación de sus vivencias, emociones y pensamientos. De acuerdo con la perspectiva de Calonje (2013) se puede comprender la oferta formativa del CEID como un espacio que promueve la investigación, la escritura y el

---

diálogo de saberes entre pares. Aquí se reconoce al maestro como un trabajador de la cultura, quien se caracteriza por analizar e indagar por las múltiples relaciones existentes entre la escuela, la enseñanza, el Estado, la familia y el aprendizaje.

En los procesos de formación, Calonje (2013) considera que es importante y necesaria la transformación del oficio del maestro, la cual será posible si se garantiza “una formación centrada alrededor del estudio de las condiciones sociales, políticas, económicas del país, de la región, de lo que ha sido y es la enseñanza en Colombia, de cómo ha sido modificada y replanteada a raíz de la introducción de reformas o decretos institucionales, de cómo ha sido y es pensado el niño”. (p.24). Esta formación ha de contribuir a crear un nuevo maestro, autónomo, con el control sobre su trabajo, capaz de implementar iniciativas tendientes a favorecer su desarrollo intelectual y cultural y una clara comprensión de sus responsabilidades como intelectual y trabajador de la cultura. Desde los relatos de los maestros, se puede observar que hay intentos por lograr estos propósitos de la formación, no se trata de un proceso terminado, la tarea continúa aún, por ello, es importante visibilizar las experiencias que han construido hasta ahora para dar lugar a otras propuestas de trabajo y construcción de conocimiento, teniendo en cuenta los intereses y necesidad de los maestros.

Afrontar esta tarea significa que este nuevo tipo de intelectual, el maestro, no debe cerrarse. Tal como lo propone Gramsci (1986), un maestro formado desde la investigación, la escritura, el diálogo y encuentro con el otro, tendrá posibilidades de indagar en torno a una temática determinada, de contextualizarla y entenderla como un proceso dinámico, complejo, en el cual se expresan multiplicidad de relaciones.

### **Investigación**

---

La investigación ha sido uno de los pilares fundamentales que ha orientado los procesos formativos en el CEID, la cual se ha entendido como una actividad que se encuentra al servicio de los maestros, no es una formación investigativa descontextualizada del oficio y de los saberes que fundamentan la profesión de maestro. De acuerdo con Suárez (2010), esta mirada de la investigación no se entiende como una actividad más para agregar al ideal del maestro en respuesta a las demandas del mercado, sino como una vía que potencia al maestro como trabajador de la cultura. En consonancia con lo anterior, uno de los maestros da cuenta del sentido y significado que ha tenido para ellos este concepto,

*“la investigación para sintetizar es indagar, criticar, autocriticarse, innovar, actualizarse y estar en la dinámica. Desde el grupo de investigación debemos estar actualizados, ir más allá, a las fuentes, de lo contrario estamos mandados a recoger. Es una cuestión constante y de mucha vocación”.* (profesor HR, 2020)

*“En el Ceid sólo hay dos grupos registrados en COLCIENCIAS mediante su Cvlac. Un grupo registrado es Sujeto pedagógico y el otro somos nosotros de Matemáticas. Nosotros estamos registrados, pero no categorizados”.* (profesor JC, 2020)

*“Al estar inscritos en Colciencias nos llevó a una mayor rigurosidad, mayor sistematicidad de las reuniones y productos”.* (profesor AL, 2020)

En contraste con lo anterior, existen diversas miradas sobre los sentidos y significados de la investigación. Cada grupo tiene libertad de decidir bajo qué modelo desea investigar, por ejemplo, hay algunos grupos que se encuentran inscritos a Colciencias y eso les marca ciertos parámetros y lineamientos que deben tener en cuenta. Hay otros grupos que se oponen a la dinámica de Colciencias y dan lugar a otros modos de hacer investigación. Lo importante aquí, es que el

---

CEID promueve la investigación de los maestros como parte de sus procesos formativos y da lugar a la diversidad de modos de entender la investigación. Dentro de los relatos de los maestros, se puede evidenciar dichas miradas:

*“Frente a la investigación no estamos de acuerdo en integrarse a Colciencias porque eso nos estandariza. Claro que hacemos investigación rigurosa pero no con los criterios de Colciencias. Nosotros queremos dejar un libro de la investigación que estamos haciendo para dejar un legado”.* (profesora SB, 2020)

*“Yo diría que en el Ceid hay dos tipos de investigación: la orgánica que es interna, no requiere parámetros, se hace de manera interna. Hay otra que es externa, es la que algunos grupos interactúan con otros espacios de Educación, con otros grupos de investigación de Universidades”.* (profesor JC, 2020)

*“Otra cosa importante es que el Ceid se ha mantenido por los grupos de investigación, pero también por la dinámica que los coordinadores le han impuesto a dicho grupo. La coherencia y persistencia la han impulsado los coordinadores de cada línea”.* (profesor AL, 2020)

No cabe duda, que los grupos de investigación han dotado de sentido las experiencias que se han configurado en el CEID, no sólo porque es una herramienta de conocimiento pedagógico, sino también porque permite reflexionar sobre su quehacer cotidiano. Los maestros que han participado en los grupos de investigación han producido textos valiosos y materiales que han aportado el desarrollo de los cursos de ascenso para los maestros del decreto 2277, pero al mismo

tiempo, los productos de dichos cursos contribuían al desarrollo de las investigaciones internas de los grupos. De ello da cuenta los relatos de los maestros, entre ellos se presenta el siguiente:

*“A la mayoría de los grupos les daban cursos para actualización de créditos del 2277. Al grupo le daban los cursos, al interior se ponía en consideración, eso se convertía en un instrumento de investigación y estudio para crear el contenido y plan de trabajo. Entre todos armaban y estructuraban el desarrollo de los cursos. Los cursos se convirtieron en insumos para los procesos de investigación”* (profesor AL, 2020)

Entender la investigación también implica reconocer el papel del investigador como un sujeto dispuesto a activar todos sus sentidos, explorar y leer la realidad que lo rodea. Uno de los maestros expresa su percepción del maestro investigador:

*“un investigador es un buscador, un indagador desde los fundamentos y herramientas. Un investigador tiene que estar en un movimiento continuo, no solo del contexto local sino también a nivel global”*. (profesor DC, 2020)

Lo anterior, permite entender al maestro investigador como un aventurero tal y como lo plantea Fernando González (1995, citado por Rodríguez, 2013): “Aventurero es aquel que realiza su corazón por el mundo; el tipo lleno de vida que crea las circunstancias y cuya llegada produce una transformación del ambiente” (p. 45). La práctica investigativa significa una aventura que complejiza la relación entre teoría y práctica. Es el viaje que busca transformarnos y transformar desde el territorio nuestro lugar. Su finalidad no es solamente la elaboración de talleres, entrevistas a la comunidad, informes con el fin de dar cuenta de otro totalmente ajeno a mí. Sino que invita a deconstruir en relación directa con las comunidades discursos a propósito de la educación, de la



---

pedagogía, la resistencia y de la cultura misma, para someterlos a la reflexión y constituir otras prácticas en diferentes espacios y contextos.

Los relatos de los maestros presentados anteriormente develan prácticas y discursos que permiten evidenciar el interés por vincular los procesos formativos con la investigación. Dicha investigación no se entiende como una actividad más para agregar al ideal del maestro en respuesta a las demandas del mercado, sino como una vía que potencia al maestro como trabajador de la cultura.

El profesor Rodríguez (2013) resalta en la revista Educación y cultura N°100, la experiencia del CEID ADIDA como uno de los colectivos de maestros que más ha apropiado los aportes del Movimiento Pedagógico de los 80 y que ha encontrado otros sentidos de hacer investigación. Para el profesor León Vallejo, ex director del CEID ADIDA, fue de gran importancia investigar la investigación, esto condujo a un debate sobre los fundamentos de eso (la investigación). Aquí se realizaron unos espacios que se llamaron “jueves pedagógicos”, grupos de maestros que tenían cosas que exponer y en qué exponerse. El relato del profesor Vallejo (citado por Álvarez, 2013) da cuenta, de las discusiones que se dieron sobre la investigación en el CEID:

El primero de esos temas era qué es un maestro y qué es la pedagogía y de la mano de eso aparece el otro debate, cual es la relación conocimiento-investigación y descubrimos que nadie investiga sin ninguna postura ni nadie es maestro sin alguna postura...nos preguntamos usted investiga para qué y a servicio de quien...nosotros develamos el mito del investigador neutro que no se compromete (p. 44)

---

La investigación como se muestra en el relato anterior permite comprender la importancia de ir más allá del objeto de estudio, es necesario definir aquel sujeto que investiga, para qué, cómo lo hace, además de definir desde qué postura se desea investigar. Paralelo a ello, se puede identificar dos tipos de investigación en los relatos de los maestros del CEID, por un lado, se destaca una “oficial”, adscrita a las lógicas de COLCIENCIAS y, por otro lado, “una militante” que los ha llevado a la publicación de textos en torno a la filosofía y las corrientes pedagógicas contemporáneas, a los aportes de pedagogos como Vygotsky y Paulo Freire y la importancia del método y las metodologías en la investigación educativa.

Dentro de la dinámica del CEID Adida se evidencia una apuesta investigativa centrada en áreas disciplinares en donde se destacan grupos de investigación en matemáticas, Ciencias Sociales, estudios afrocolombianos, pero también otros grupos que se orientan a ejes problemáticos que abarcan distintas áreas, por ejemplo, el grupo de investigación sujeto pedagógico y prácticas materiales de la investigación escolar y el grupo de investigación modelo pedagógico alternativo y crítico. Todos los maestros tienen la posibilidad de ingresar a esas líneas o al interior del grupo pedagógico y cultural. De acuerdo con Rodríguez (2013), “esta es una importante disputa en el campo del saber al poder hegemónico y desde el estudio de un currículo oficial dar cuenta de un currículo de resistencia creado por los mismos maestros” (p.44).

De acuerdo a lo dicho hasta ahora, se puede ver a la investigación como un lugar común que permite una mirada desde donde los maestros asumen una actitud crítica que convoca a repensar la práctica investigativa y a ejercer otras prácticas, ya sea desde lugares institucionales, para resistir desde otras institucionalidades creadas por los maestros y sectores sociales; ello significa dar cuenta de la investigación como práctica de libertad, esta práctica de libertad es

---

entendida desde la perspectiva de Rodríguez (2013), como una actitud con la vida misma, que ponga a los maestro en relación consigo mismos, con los otros y con el mundo. También implica pensarse desde la investigación misma, pero también pensar en su entorno social, económico, político y cultural. Aquí no se asume a los grupos de investigación a manera de comunidades o grupos cerrados en sí mismos y en la academia, como sectas, figura predominante en la escena académica colombiana, sino más bien se visualizan como grupos abiertos, afectados por el deseo de ir más allá de las fronteras del conocimiento.

En definitiva, los relatos de los maestros que han participado en los procesos de investigación en el CEID Adida muestran una tendencia a considerar la investigación como opción de vida, en la medida en que ésta es un acto que permite no sólo el conocimiento de discursos y prácticas disciplinares sino también conduce al conocimiento y a la transformación de sí mismos. Aquí lo que interesa es comprender la realidad dentro de un contexto, como un todo unificado, a partir del conocimiento previo y experiencia acumulada de los maestros.

### **Legislación**

Los procesos de formación y las experiencias que han vivido los maestros del CEID no son ajenas a las directrices legales que rigen el sistema de formación de maestros. De hecho, algunas de las actividades que se han promovido son respuesta a la demanda de reformas educativas que han afectado a los maestros, prueba de ello, fueron los cursos de ascenso al escalafón docente para los maestros del estatuto 2277 de 1979, los cuales tuvieron una gran acogida por parte de los afiliados al sindicato Adida. Algunos de los maestros dan testimonio de dicho acontecimiento,

*“Muchos de los maestros del 2277 participaron en los cursos que daba el CEID, los cuales estaban avalados por algunas Universidades. Esto era para que los maestros*

*ascendieran en su escalafón, porque el ascenso de los maestros anteriores era distintos al de nosotros, entonces esos cursos se preparaban para que llegaran maestros y pudieran presentarlos como créditos y ascender. Eso era un eje importante del CEID y desde allí mucha gente se cualificó desde diferentes grupos como matemáticas, etnoeducación, entre otros”. (profesor DP, 2020)*

*“Un momento de alegría es que las propuestas de formación presentadas al comité fueran aprobadas y que hubiesen incidido en miles de maestros del 2277, que lograron ascender en el escalafón y mejoraron sus condiciones de vida. Eso es algo que para nosotros como grupo de investigación representa un gran aporte a la educación en Antioquia”. (profesor JC, 2020)*

En la actualidad, algunas de las actividades del CEID se ven influenciadas por la dinámica del decreto 1278 (2002), esto con el fin de atender a las necesidades que tienen algunos de los maestros. De esta manera, parte de los programas que realiza el CEID y sus grupos de investigación tiene en cuenta el interés de algunos maestros que requieren capacitación para los concursos de ascenso, para ingresar a la carrera docente y otros que participan de los programas de formación anuales, como evidencia de su proceso de actualización que se requiere al momento de ser evaluados en cada institución donde laboran. Algunos de los maestros relatan,

*“varios compañeros estábamos concursando para el ascenso del 1278, entonces se organizaron 3 eventos de capacitación, también se llenó el teatro. Es eso lo práctico y el contenido”. (profesor JA, 2020)*

*“También quiero mencionar que nosotros como grupo de estudio e investigación hemos tenido presencia de los compañeros del 1278, especialmente en la preparación para el examen de ingreso. Nosotros tratamos de hacer presencia para decirles para dónde van.*

*Hemos hecho un estudio de las Guías que se plantean desde el Ministerio de Educación, para responder a la pregunta ¿qué están buscando con el docente del 1278? y hemos hecho cursos de formación para el ingreso”. (profesora DP, 2020)*

*“También cuando nos hacían un llamado a la evaluación de competencias hacíamos un curso de formación de competencias, ahí varios grupos participábamos y ayudábamos con algunos elementos, desplegábamos aspectos políticos e ideológicos y hacer un análisis crítico de la educación y el papel del maestro”. (profesora DP, 2020)*

Ante la demanda de necesidades impuestas por lineamientos legales como el estatuto 1278 para la formación de maestros, una de las actividades que hacen los maestros al interior de los grupos de investigación y trabajo pedagógico es reflexionar, cuestionar y debatir sobre dichos lineamientos que expide el Ministerio de Educación y el impacto que tiene en su práctica pedagógica. En este orden de ideas, algunos han cuestionado también la existencia de dos estatutos, por ejemplo:

*“En este panorama el Estado fractura esos distintos tipos de maestros que existen en el país. Si el país tuviera una visión integral de la educación, no deberían existir estatutos para maestros mestizos, indígenas y afrodescendientes... Eso lo ha generado la falta de visión. Tampoco tendrían porque ver dos estatutos vigentes, debería haber un solo estatuto de la profesión docente. Eso aportaría a fortalecer el gremio de maestros y su cualificación”. (profesor JC, 2020)*

Asimismo, el marco legal que tiene lugar en Adida respalda los procesos pedagógicos y formativos del CEID. Esto se evidencia en los Estatutos que se realizan durante las Asambleas de Adida, como prueba de ello, uno de los maestros afirma:

---

*“Lo otro es que también se tiene que dar cuenta que la dinámica del Ceid da fundamento a los estatutos y a las Asambleas estatutarias de Adida. Entonces, la forma como se trabajaba el Ceid en la historia de Adida, también ha sido acorde a los Estatutos que se aprobaban en las Asambleas. Cuando el Ceid ha estado en crisis se ha salvado porque desde la parte estatutaria lo respalda”.* (profesor AL, 2020)

*“Para nosotros es muy importante que todos los grupos tengan 3 elementos clave: la investigación, formación y extensión. El año antepasado reformamos y redefinimos los estatutos del Ceid, están muy bien hechos, incluso sirvieron de referencia para otros Ceid como el Eje cafetero, Pasto”.* (profesor AL, 2020)

En el marco de las experiencias que han vivido los maestros en torno a la formación surge también una invitación por parte de uno de los maestros del CEID, que de una u otra manera incentiva a trascender la mirada de la normativa e incluso es un ejemplo de unificación del gremio de maestros sin pensar a qué estatuto pertenecen,

*“Antes los cursos y talleres estaban dirigidos a profesores del 2277, ahora eso no importa. Lo que se mira es la necesidad del maestro, independiente de qué decreto está. Se busca que el maestro se lleve herramientas para el aula. El maestro necesita un apoyo para su quehacer pedagógico, de hecho, en mis talleres una de las preguntas más frecuentes es ¿cómo hacer que les llegue el concepto, por ejemplo, de los polinomios? ‘¿cómo hago para que presten atención a algo tan abstracto?’”* (profesor DC, 2020)

A partir de las diversas reformas educativas que ha atravesado el país, la formación maestros se ha convertido en una situación problemática para el Estado colombiano, en dos

sentidos; primero, el maestro es parte esencial de una estrategia para alcanzar la calidad educativa en el país; segundo, en tanto el Estado es considerado como una matriz de individualización, en consecuencia, el elemento que lo une con el maestro es el tipo de individualización que se quiere imponer. De esta manera, la política pública no debe ser entendida solamente como un acto legislativo aislado, sino como la materialización de toda una postura sociopolítica, en cuanto a la subjetividad del maestro.

En este orden de ideas, lo que ocurre en los procesos de formación de maestros constituye un reflejo de las situaciones económicas, políticas, sociales y culturales propias de la sociedad colombiana. La normativa involucra a diferentes actores implicados en los procesos de formación, aquí no sólo se parte de las necesidades de los maestros, sino también de lo que requieren los estudiantes, funcionarios administrativos, padres de familia, entre otros. En esta perspectiva, se construyen relaciones complejas en las que además de reproducir las relaciones de poder propias de las lógicas de los poderes dominantes, también integran espacios de resistencia.

La apuesta del CEID Adida dentro de este marco legislativo se centra en gestionar e implementar acciones y proyectos que permitan fortalecer los procesos formativos de los maestros, para ello requiere el apoyo permanente del sindicato, que bajo la figura de la asamblea se encarga de aprobar anualmente los proyectos y dar aval económico para lograr desarrollar todas los programas y actividades que organiza cada uno de los grupos de investigación y trabajo pedagógico.

Asimismo, dentro de la dinámica del CEID los maestros que participan en los grupos de investigación y trabajo pedagógico hacen resistencia a las diferentes reformas y políticas educativas, a partir de la construcción de propuestas alternativas y acciones concretas adecuadas a

los contextos y realidades que viven, esto va de la mano con la reflexión y pensamiento crítico constante, esto en definitiva es aportar a la visión de una formación para la vida que trasciende los dilemas e imposiciones de la política del momento. Por ello, es necesario que la junta de Adida continúe fortaleciendo sus estructuras administrativas, de tal manera que sus propósitos políticos mejoren las condiciones de la formación de maestros.

#### **4.4.3. Más allá de la lucha reivindicativa: una Institución formadora**

Hablar del CEID Adida implica comprender los hilos de la historia del sindicato, el recorrido que se ha caminado con todas las luchas y transformaciones, para lograr los procesos actuales, especialmente en el campo pedagógico y educativo. En esta ocasión centraremos la mirada en algunos momentos que los maestros relataron y han marcado su paso por este espacio. También se destaca el apoyo y el trabajo en colectivo con otras instituciones académicas que han contribuido a fortalecer los procesos formativos y han dado lugar a experiencias valiosas para los maestros y su práctica profesional. Asimismo, se develan reflexiones en torno al impacto que ha generado este espacio en la vida de los maestros y del mismo sindicato.

#### **Tras las huellas de la historia**

Dentro de los relatos de los maestros y el análisis de los documentos legislativos se pueden destacar varios acontecimientos históricos que han tenido efecto en los modos en los que se han configurado las experiencias de los maestros en torno a la formación. Es importante señalar, que, aunque esta investigación no pretende hacer un análisis histórico de hechos que han marcado al sindicato y específicamente al CEID Adida, sí reconoce el papel de la historia como aspecto fundamental para comprender el presente, las acciones y dinámicas que se han llevado a cabo



---

dentro de este espacio. A continuación, enunciaré los acontecimientos más relevantes que fueron nombrados por los maestros entrevistados y que también se presentan en el análisis de documentos.

En primer lugar, se identifica un acontecimiento que ha marcado la dinámica de los maestros y sus procesos formativos: **el estatuto docente 2277 de 1979**. La mayoría de los maestros entrevistados menciona constantemente el estatuto 2277 de 1979 como uno de los aspectos que ha configurado las experiencias en torno a los programas de formación del CEID. Como ya se mencionó en capítulos anteriores, los maestros que están acogidos por este decreto requieren una serie de créditos para poder ascender de escalafón; dichos créditos se obtenían en la realización de cursos ofrecidos por diferentes instituciones, el CEID fue una de las instituciones autorizadas para ofertar estos cursos con aval de algunas Universidades.

Posterior a la creación del estatuto 2277, se desarrolla uno de los hechos más importantes que ha tenido el gremio de maestros en Colombia: **el Movimiento Pedagógico**, el cual surge en un momento de grandes cambios económicos, sociales y políticos, que incidieron en la educación en el país. Éstos se manifestaron en las políticas estatales, en el quehacer de las escuelas o los maestros, y en la dinámica de su organización gremial.

El Movimiento Pedagógico sigue siendo el referente crucial que define la tarea intelectual y cultural para los educadores y las comunidades académicas y educativas del país, esto se evidencia, por ejemplo, en la misión los CEID referenciada por FECODE (2007) en el documento Diez Tesis sobre la naturaleza y funcionamiento de los CEID, “los CEID son organismos institucionales de la Federación Colombiana de Educadores y de sus sindicatos filiales que tienen por objeto el desarrollo del Movimiento Pedagógico sobre la base de la defensa de la educación pública” (s.p).

En este contexto, el Movimiento Pedagógico concebido en la década de los años 1980, representó en su momento la oportunidad para que los educadores pensaran su organización y su papel, como movimiento de lucha, resistencia y oposición a la hegemonía de las políticas del momento. Entre los avances más importantes del Movimiento Pedagógico se destaca la forma en que definió una concepción sobre el maestro y erigió una triple dimensión que precisaba los horizontes y el sentido de su quehacer, su función y su papel: la concepción del maestro como trabajador, intelectual y ciudadano.

El papel del Movimiento Pedagógico de 1980 y su vigencia, teniendo en consideración sus discursos y prácticas que hoy están presentes en los CEID y que dentro de un ejercicio político buscan reposicionar el lugar de la academia y de la investigación desde un compromiso con la transformación de las condiciones materiales e intelectuales del maestro hoy. Los maestros, a partir del surgimiento y del impulso dado al movimiento pedagógico han continuado la lucha, esta vez por reivindicaciones culturales, a partir de las cuales se propone ganar el derecho de que sea el maestro quien construya una alternativa pedagógica y educativa diferente a la oficial.

Sin duda alguna, el Movimiento Pedagógico ha hecho y seguirá haciendo historia en la Educación colombiana, es referente obligado a tener en cuenta en las propuestas y políticas serias que pretendan, como dice Freire (1971) “cambiar la cara a la Escuela” (p. 48). No obstante, los cambios de contexto y de época le exigen al Movimiento Pedagógico, redefinir la función del maestro en las nuevas condiciones sociales, políticas y culturales, generadas por el contexto actual de la sociedad globalizada y capitalista, y su capacidad de transformar la cultura y los entornos de la vida cotidiana. Estas transformaciones y su incidencia en el mundo de la política educativa y la educación pública han dado lugar a redefiniciones del papel del maestro y su formación.

Continuando con otro acontecimiento histórico que relatan los maestros del CEID Adida, se resalta **el XII congreso de FECODE**, en Bucaramanga en 1982, en donde se establece la idea del maestro como intelectual, como trabajador de la pedagogía y la ciencia, como trabajador de la cultura. Dicho congreso aprueba el Movimiento Pedagógico, bajo la consigna “Educar y luchar por la liberación nacional” y considera que el magisterio no sólo debe luchar por reivindicaciones salariales y prestacionales, sino que requiere una preocupación por aquello que es de su quehacer diario, la enseñanza y su teoría: la pedagogía. Uno de los resultados más importantes de este congreso fue la creación de los CEID. Inicialmente fue creado el de FECODE y luego éste sirvió de referencia para el resto de los sindicatos regionales. Uno de los maestros entrevistados resalta este acontecimiento,

*“Después del Congreso Nacional de Bucaramanga, surgió la necesidad de que no solo se necesitaban las marchas, sino que también se tenía que profundizar en pedagogía porque de alguna manera los docentes se estaban quedando sin formación y la formación que se estaba recibiendo era solo desde el gobierno y se estaba quedando sin pensamiento crítico y la FECODE arranca un proceso que es retomado de otros sindicatos de países vecinos”.*

(profesor CA, 2020, p.3 párrafo 6)

Este congreso incentiva la creación de los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes CEID como equipos de investigación y asesoría, estos son claves para poner a circular análisis y críticas a las políticas educativas, mediante grupos de trabajo y estudio; al mismo tiempo, estos grupos, su permanencia, continuidad y sistematicidad en el trabajo y la organización, representan la condición para permitir propuestas alternativas. Esto requiere definir el papel que los CEID deben cumplir en el sindicato, sus funciones, y la manera como contribuyen a desarrollar las

---

políticas de la federación. Esto implica también, precisar su independencia y autonomía en la decisión y en la gestión, condiciones necesarias para que cumplan su papel de deliberación, investigación y trabajo pedagógico, sin que esto signifique que se aparten de las políticas y perspectivas de crítica y lucha educativa por la defensa de la educación pública.

Posterior a la creación de los CEID, algunos de los maestros entrevistados coinciden en destacar la primera **publicación de la Revista correo pedagógico** en 1991. Esta se convirtió en un hito para el CEID Adida, puesto que desde su creación ha sido un medio de expresión y comunicación de experiencias de los maestros que pertenecen al sindicato, de los grupos de investigación y otros invitados que se interesan por las problemáticas y temas centrados en educación. Actualmente, cada grupo de investigación publica anualmente un artículo de acuerdo con las reflexiones o investigaciones que hayan realizado. De allí, también la necesidad de promover la escritura en los maestros que participan en los procesos de formación.

Continuando con este recorrido histórico, también es importante señalar la ley General de educación en el año 1994; considerada como el fruto del Movimiento Pedagógico. En un primer momento la ley fue elaborada por el Congreso de la República y, después de un debate interno con FECODE, se decidió aceptarla y defenderla. Lo que le dió verdaderamente vida a la Ley fue el Movimiento Pedagógico, primero a que se lanzara la idea, y segundo, que permitiera un debate intenso en el Comité Ejecutivo de FECODE y en diferentes Juntas Nacionales. Esta ley General de Educación continúa siendo el pilar para la defensa de los derechos de los maestros y de la educación pública, por ello, es tan importante para el CEID Adida, quienes dentro de sus reflexiones y apuestas investigativas la tienen presente, muestra de ello, son los diferentes artículos publicados en la revista Correo Pedagógico de Adida.

---

En este recorrido histórico, se continúan presentando diversos cambios en materia educativa y en la formación de maestros. La mayoría de los maestros entrevistados resaltan la creación del **decreto 1278 de 2002** como el hecho histórico más relevante que ha influenciado notablemente los procesos formativos hasta la actualidad. Con este decreto se reconfiguró la mirada al maestro y su formación. Aquí se le dá mayor importancia a la evaluación y las competencias de los maestros, además de la implementación de los concursos para ascender de escalafón. En este decreto aparece la formación avanzada (programas de posgrado) como uno de los aspectos que posibilita ascender en el escalafón docente, por ello el sindicato Adida expone en el pliego de peticiones (2021) el apoyo económico para los maestros del departamento. Desde el CEID, los maestros continúan promoviendo cursos para aquellos maestros que van a ingresar a la carrera docente, además de la oferta formativa de los grupos de investigación que cuenta para los maestros como una formación válida para presentar en la evaluación anual que hace el rector en las escuelas.

Por otro lado, es importante destacar el **Sistema de formación de educadores y lineamientos de política en 2013**, el cual continúa vigente y orienta los procesos de formación de maestros de todos los niveles. Es importante destacar que este documento logró integrar todos los niveles de formación (inicial, en servicio y avanzada) y articularlos de manera que pueda complementarse y fortalecerse entre sí. En la escritura de estos lineamientos es poco visibilizado el sindicato y el espacio del CEID, no obstante, se enuncia el apoyo interinstitucional de las Universidades para que avalen las propuestas de los CEID y logren desarrollar formaciones, entre los cuales se destacan cursos y seminarios.

Este documento es complementado por otro texto: el **Subsistema de formación de educadores en servicio: lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación**

**docente**, el cual fue publicado en el 2015 entre el MEN y un equipo de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional. En este documento se exponen los sentidos y significados que tiene la evaluación en la acción docente. Es importante recordar que dentro del decreto 1278, la evaluación ocupa uno de los ejes centrales, por ello, este documento sirve para profundizar y entender con más detalle este concepto, centrado específicamente en la formación de maestros en servicio. En esta perspectiva, el texto propone cuatro criterios a tener en cuenta en el proceso de formación y su relación con la evaluación. En primer lugar, el contexto, el cual corresponde al análisis de las realidades del territorio, la comunidad educativa, académica y pedagógica. En segundo lugar, se encuentra el currículo y la pedagogía, aquí entra el análisis del plan de estudios y las relaciones entre conocimiento y pedagogía. El tercer criterio, se enfoca en la praxis pedagógica, en donde se identifican los diferentes procesos didácticos, enseñanza y aprendizaje. El último criterio, lo nombran como convivencia y diálogo, el cual apunta a las acciones comunicativas que se tejen alrededor la escuela, los maestros y las políticas educativas.

Estos cuatro criterios propuestos para la formación de maestros en servicio orientan los procesos que ofertan diferentes instituciones, incluidos los sindicatos. No se consideran un “recetario” o listado que debe ser seguido tal y como se establece, sino que es una herramienta que puede contribuir, en este caso, a fortalecer las miradas en torno a la formación del CEID Adida.

Finalmente, dentro del recorrido histórico es importante destacar la proyección que tiene el CEID Adida en la actualidad, dicha proyección se expone en la Asamblea de delegados que hace el sindicato, donde se determinan objetivos para desarrollar en cada dependencia, en este caso el CEID corresponde a la secretaría de asuntos pedagógicos, uno de los maestros expresa al respecto:

---

*“En la asamblea del 2019 se estableció el mandato de la creación de los Ceid municipales, eso depende de los que quieran hacerlo, pero poco a poco estamos avanzando en eso. Por ejemplo, se han creado Ceid descentralizados en Turbo y hay un avance importante en el municipio de Andes”.* (profesor JA, 2020, p. 4 párrafo 4)

Aquí es claro que hay un interés en ampliar el horizonte del CEID, también es una necesidad descentralizar el CEID para expandirlo a otros municipios del departamento. Esto se convierte en un acontecimiento significativo dentro de los procesos formativos, ya que posibilita crear otros grupos de investigación y otras ofertas acordes al contexto y los territorios en donde se encuentran los maestros.

Después de identificar los acontecimientos que han dejado huella en los procesos formativos del CEID Adida, se reconoce en la historia esa posibilidad de cuestionar y reflexionar sobre los hechos que inciden en los modos de pensar al maestro que involucran a su vez las formas como se materializa la formación de maestros en las actuales circunstancias históricas, que exigen cambios y transformaciones. Al respecto Viñao (2016), dice “la historia es un campo disciplinar que se replantea repetidamente sus contenidos y sus finalidades, que responden a su vez a los contextos específicos, intereses, disposiciones de orden político y académico, que la hacen una especie de «comodín» o de herramienta propicia para justificar proyectos, investigaciones y posibilidades de lucha y reconocimiento” (s.p).

En ese recorrido por los hechos históricos se puede evidenciar también una ruptura en los modos de pensar el sindicato, puesto que éste no se vé sólo como un espacio de reivindicación de derechos, sino que ha entrado a debatir el tema de la cultura, la pedagogía y del saber propio de los maestros. La historia ha posibilitado reflexionar sobre la incidencia de la normativa, el movimiento

pedagógico, los congresos y asambleas del sindicato para la promoción de procesos formativos en este espacio. Esto ha marcado una formación diferente, en donde el maestro reconoce la importancia social y cultural de su oficio, se atreve a investigar, escribir y formar a otros. Algunos de los maestros entrevistados lo expresan así:

*“Encontramos en el sindicato un espacio que además de queja, que es el deporte favorito, un espacio académico y que necesitaba dimensionar la exigencia de los grupos. Nosotros en la tendencia de ser más pedagogos que licenciados, encontramos que sería bueno validar la investigación del maestro, la investigación de la escuela, sobre la escuela desde el Sindicato y Ceid”.* (profesor AL, 2020)

*“Desde la conformación de los sindicatos el Ceid, estos se han convertido en una estructura supremamente fuerte. Desde el mismo Fecode se dice que el Ceid es una unidad operativa y orgánica supremamente fuerte, que incluso en las asambleas que se hacen del sindicato validan la importancia del Ceid, desde la escuela sindical que es la formación política del maestro y el Ceid que es la línea académica. La participación ha sido libre y espontánea, por eso elegimos estar allí”.* (profesor AL, 2020)

En definitiva, los espacios de formación de maestros que se han creado en el CEID Adida han tenido presente la historia para construir propuestas formativas acordes a la realidad e intereses de los maestros. Al mismo tiempo, se identifican tres tensiones claras que se ven reflejadas en los hechos marcados por la legislación y los relatos de los maestros. En primer lugar, la tensión con relación a los lineamientos del Ministerio de Educación nacional, decretos de profesionalización docente y los maestros, en el marco de la educación vista como un sistema y modelo económico, en el que se destacan los tipos de nombramientos, salarios, modelos pedagógicos, concursos para



ascender, pruebas, evaluación y procesos de formación. En segundo lugar, el sindicato y los maestros, sus actos reivindicativos y políticos en relación con las formas de lucha y procesos de formación. Y, en tercer lugar, la formación docente como acto político en relación con el acto pedagógico, esta se inscribe en la lógica de una pedagogía crítica y liberadora.

El CEID necesita continuar fortaleciendo el gremio de maestros a partir de la defensa por la pedagogía, la investigación y la reivindicación de los maestros como sujetos de saber pedagógico. Es importante visibilizar los procesos de formación que se han creado en el transcurrir de los años, los cuales han posibilitado, cambios, transformaciones y la comprensión de conceptos, prácticas y procesos organizativos desde el escenario sindical y que hoy en día son muestra de la lucha y resistencia de los maestros como un acto político pedagógico.

### **Tejiendo redes: la Inter institucionalidad**

Es importante destacar el apoyo y el trabajo en colectivo con otras instituciones académicas que han contribuido a fortalecer los procesos formativos y han dado lugar a experiencias valiosas para los maestros y su práctica profesional. El CEID ha contado con el respaldo y el aval de Universidades para poder realizar diferentes cursos que han necesitado los maestros del estatuto 2277 para ascender en el escalafón, atendiendo no sólo a la necesidad de obtener créditos sino también a los intereses pedagógicos, didácticos, y metodológicos de acuerdo con el contexto que los rodea. Asimismo, se han realizado diferentes eventos académicos locales, nacionales e internacionales en cooperación con diversas instituciones de la ciudad, lo que ha fortalecido los procesos formativos de los maestros. Algunos de los maestros comparten su punto de vista frente a este aspecto y mencionan las Universidades que han apoyado al CEID:

---

*“Los centros de investigación no son entes autónomos, no poseen una personería jurídica, entonces la ley aclara en el decreto 709 la formación y capacitación docente. Estos centros pueden formar docentes, pero siempre y cuando sus propuestas de formación tuviesen aval de una Universidad o facultad de educación. Aquí nace el nexo entre los Ceid y las facultades de educación. Eso generó muchas resistencias, porque en las organizaciones sindicales a veces se cree que interactuar con el estado, de alguna manera, es debilitar la organización sindical. Yo creo que hay que hacer sinergias, y esas sinergias son las que permiten avanzar”.* (profesor JC, 2020)

*“Nosotros también contamos con el apoyo de la Universidad de Antioquia y la Universidad Autónoma Latinoamericana en la realización de algunas actividades. En este momento tenemos activa la posibilidad para los docentes que no hayan ascendido en el escalafón con el concurso de ellos puedan avanzar en eso”.* (profesor CA, 2020)

*“También ya hemos hecho trabajos con la Universidad Bolivariana, con la Uniminuto, investigando todo el tema de diversidad cultural en la ciudad de Medellín”.* (profesor CA, 2020)

Las relaciones interinstitucionales y la cooperación con el CEID han fortalecido los procesos formativos de los maestros, se han configurado experiencias valiosas, reflexiones frente a la práctica pedagógica, la investigación y la escuela. Aquí surge una duda metodológica frente a ¿cómo funciona la cooperación entre el CEID Adida y las Universidades? Uno de los maestros relata ese proceso:

*“El Ceid entrega las propuestas de formación a la Universidad, en este caso se hizo convenio con la Universidad de Antioquia y Unaula, para que las avalara, luego pasaban al comité departamental y allí eran aprobadas. Se les otorgaba la resolución departamental para que lograran realizarla. Esas resoluciones le dan vida jurídica a los proyectos. Entonces, de acuerdo con el estatuto docente, en este caso el 2277 de 1979, les permitían a los docentes acceder a esos cursos, los cuales tenían diversos créditos”.*  
(profesor JC, 2020)

Por otro lado, es importante destacar el Encuentro internacional de Pedagogía, Investigación y experiencias educativas, que se realiza anualmente con la participación de organizaciones sindicales como ADIDA, ASDEM y USDIDEA, además de la alcaldía de Medellín, por medio de MOVA<sup>13</sup>. Las voces de diferentes instituciones sindicales y colectivos de maestros se encuentran en este escenario de reflexión y de análisis de la realidad educativa, que busca proponer miradas alternativas acerca del significado que tiene la Escuela y los maestros. El espacio busca ampliar el conocimiento de otras realidades y perspectivas escolares y pedagógicas para fortalecer el desarrollo de procesos de innovación y cambios en las Escuelas Públicas. Sin duda alguna, este evento se convierte en un espacio de formación para los maestros del departamento y de actualización de conocimientos que contribuyen a pensar los modos de pensar, sentir y actuar en los contextos educativos y territorios. Además, los integrantes de los grupos de investigación del CEID Adida también tienen la oportunidad de compartir sus experiencias y trabajos

---

<sup>13</sup> Mova es el programa de la Secretaría de Educación a través del cual se materializa la Política Pública de Formación de los maestros, los directivos docentes y los agentes educativos de la ciudad de Medellín (Acuerdo Municipal No. 019 de septiembre de 2015). A través de sus procesos de formación propicia, promueve e integra el ser, el saber, el crear y el reconocer y, a su vez, posibilita experiencias personales y profesionales encaminadas a la generación de prácticas educativas diversas y contextualizadas. Es un programa para la gestión de propuestas y acciones, generadas desde y para los maestros.

investigativos, esto permite visibilizar las vivencias de los maestros y el aporte del sindicato desde el CEID.

Por último, el trabajo cooperativo no solo se realiza con Universidades, también al interior de cada grupo de investigación se han gestionado otros espacios y contactos con otros colectivos de maestros a nivel internacional que han posibilitado tejer una red de apoyo y compartir de experiencias, lo que permite visibilizar los procesos formativos que se llevan a cabo. Por ejemplo, uno de los maestros relata:

*“Con el trabajo sobre Modelos pedagógicos nos dio pautas para vincularnos con redes externas y eso conlleva a que en el 2008-2010 aparece la red de maestros iberoamericanos que hacen investigación en la Escuela, son encuentros de grupos de investigación consolidados, eso dio pie para que el grupo participara en un Encuentro en Venezuela y en Argentina”. (profesor AL, 2020)*

Sin duda alguna, los efectos que tienen las relaciones interinstitucionales fortalece los procesos formativos de manera positiva de modo que enriquece los diálogos y las experiencias de los maestros. Además de posibilitar la construcción de conocimientos y alternativas pedagógicas a las situaciones que se presentan en la escuela y en la cotidianidad de los maestros, como lo señalan Dabas y Najmanovich (1999), “las redes son la manifestación de dinámicas que se tejen no sólo a partir de reconocer problemas comunes, sino también desde nuestra manera de pensar y de vivir” (p.15). Dar continuidad a este trabajo colaborativo fortalece el gremio de maestros que de una u otra forma se ha visto dividido por las reformas educativas, como por ejemplo los decretos de profesionalización vigentes. Asimismo, fortalece la dinámica de los procesos de formación del CEID Adida.

## Impactos

Las experiencias de formación que se han configurado en el CEID Adida posibilitan un repensar de la labor docente, una resignificación de los actos reivindicativos y políticos, una interpretación que contribuye en la transformación de las prácticas pedagógicas en la lógica de un pensamiento crítico y por supuesto, una visibilización del CEID como un espacio formativo que dentro de un sindicato lucha por el estatus del maestro como sujeto productor de saber pedagógico y trabajador de la cultura, un legado del Movimiento Pedagógico que se viene defendiendo en la actualidad desde cada acción y actividad del CEID Adida, esto se evidencia en los relatos de los maestros.

Como parte de este proceso, cabe preguntarse en primera instancia, ¿qué ha significado este espacio para los maestros participantes? Ante esta pregunta se pueden identificar un sentido de pertenencia que le da identidad a los maestros, allí se sienten seguros para hablar sobre lo que les sucede, cuestionar sus prácticas, compartir experiencias en la escuela y construir conocimiento desde los grupos de investigación. A continuación, se destacan algunas de las voces de los maestros:

*“Yo he formado allí un nicho que ha sido un proceso de formación muy importante para mí. “MUY” con mayúsculas, en negrilla y subrayada”.* (profesora DP, 2020)

*“Cuando uno ha pasado por el Ceid ya uno encuentra un espacio donde uno puede discutir lo que nos pasa”.* (profesor JP, 2020)

*“El Ceid ha servido como ayuda, por un lado, porque estamos en contacto con la discusión pedagógica, nos ayuda, estar actualizando elementos de acuerdo con el momento real, de*

---

*controvertir, de ver dónde está el problema para tratar de solucionarlo. Es ahí donde estamos retomando esa discusión que tiene que ver con la parte pedagógica, didáctica, la cuestión curricular, los planes de trabajo. El grupo apunta a la investigación y la investigación necesita de una discusión, para plantear alternativas”* (profesor JP, 2020)

Cuando los maestros se identifican con la dinámica del CEID, participan activamente en las actividades formativas y por supuesto, en los grupos de investigación. Esta constancia tiene impacto en las prácticas pedagógicas y en el trabajo en el aula con los estudiantes. Prueba de ello, se evidencia en los testimonios de los maestros entrevistados,

*“Lo que discutimos en el grupo lo utilizamos como laboratorio en las instituciones donde trabajamos”.* (profesor AL, 2020)

*“Con los estudiantes aplico muchas cosas que conversamos en el grupo de investigación. Además, me gusta profundizar sobre los temas que hablamos, entonces voy y busco más información”.* (Profesor DC, 2020)

*“Los impactos han sido en las 9 instituciones educativas de Medellín y Copacabana que hicimos los talleres del modelo de deconstrucción del modelo pedagógico, fueron 7 talleres. Otro impacto fue el seminario de experiencias pedagógicas y el seminario taller De Freire que lleva 8 versiones”.* (profesora LE, 2020)

Por otra parte, es importante considerar dos perspectivas que impactan los procesos de formación de los maestros. Por un lado, está el impacto personal o individual, en donde cada docente que pertenece a los grupos de investigación reflexiona sobre su propio quehacer pedagógico, fortalece sus habilidades y conocimientos y asume la formación como un proceso de continuo aprendizaje y transformación permanente. Por otro lado, está el impacto colectivo,

---

centrado en la oferta formativa para todos los maestros que integran la dinámica interna del CEID, como para aquellos externos que participan de las actividades que realizan anualmente los grupos de investigación (seminarios, cursos, talleres, encuentros nacionales e internacionales). Dentro de lo colectivo, también se destacan la diversidad de participantes que aportan desde sus diferentes realidades y contextos, además de los diversos puntos de vista que enriquecen el diálogo de saberes y contribuyen a la construcción de alternativas de enseñanza y aprendizaje. Para comprender lo dicho anteriormente se presentan las voces de los maestros:

*“Puedo decir que para los maestros que participamos en el grupo ha sido un espacio de formación colectiva que valoro mucho, porque hay una diversidad de compañeros: artistas, de lengua castellana, educadores especiales, de matemáticas. Este grupo es muy rico en maestros, son de diferentes áreas y eso nos ha fortalecido mucho en la discusión. Bueno, toda esa variedad de maestros es muy rica y aporta a la formación. Eso también tiene una implicación en la manera como nos vinculamos con los estudiantes y la comunidad educativa, porque desde ahí a entender un montón de cosas, eso le da a uno una postura más humana”. (profesora DP, 2020)*

*“El impacto de las actividades ha sido positivo en la medida que son muchos compañeros que se nutren y les sirve para su vida académica. Poder ofrecer un seminario con expertos nacionales e internacionales, poder interlocutar con ellos. A los compañeros que hacen parte del CEID en los grupos de trabajo es mucho más el nivel de impacto, porque ellos están directamente asumiendo objetos de aprendizaje, de estudio, problemas, analizándolos, estudiándolos. A la organización el impacto es que nos posicionamos. A nivel Nacional, lo que estamos produciendo lo retoma la Fecode, nos invitan a eventos*

---

*internacionales, se ha recorrido municipios de Antioquia a nombre de la organización, es decir, mostrar esa cara de carácter académico e investigativo”.* (profesor JA, 2020)

Las experiencias que han vivido los maestros en el CEID y sus impactos en el quehacer pedagógico han posibilitado que el maestro se actualice, forme y reflexione sobre sus prácticas. Como lo han expresado los maestros en sus relatos, sus experiencias en los procesos formativos del CEID se enriquecen a partir del permanente diálogo, producción académica e investigativa, de búsqueda teórica y cuestionamiento constante que posibilitan el desarrollo propuestas pedagógicas que, a su vez, llevan a una participación periódica en eventos académicos para que le sea posible tener una dimensión sobre el estado de los paradigmas educativos y de los discursos que incursionan en la escuela.

A la manera de Dewey (1989), los procesos formativos que han vivido los maestros en el CEID se han configurado como una experiencia valiosa sólo cuando han sido pensados, esto es, “cuando se reconoce como producto de un saber o de una cultura” (s.p). Por lo general, se tiende a creer que cualquier acto de la vida produce experiencia, o que toda información se convierte en conocimiento. Así como lo plantea Dewey para que esta se configure como una experiencia se requiere aprehenderla como saber, es decir, que se incorpore como un acto de pensamiento. Con ello, se entiende que la experiencia es singular y única y que no se puede confundir con lo que ha sido llamado conocimiento general.

A la luz de este planteamiento, se puede evidenciar las experiencias que se producen en los encuentros que realizan los maestros dentro de los grupos de investigación del CEID, las cuales pasan por un acto de pensamiento y reflexión. Los maestros dialogan sobre su quehacer, sus



prácticas pedagógicas y producen conocimiento a partir de la escritura y en los intercambios académicos que se realizan en los eventos anuales.

## 5. Conclusiones y reflexiones

Hablar del maestro, sus experiencias y los procesos formativos dentro de un escenario sindical implica reflexionar sobre los múltiples modos de ser, pensar y comprender ese sujeto maestro. No existe una sola definición, por el contrario, son diversas las miradas, perspectivas y significados que aparecen en un contexto que cuestiona y lucha por los derechos de los maestros y la educación pública. En este sentido, desde la oficina de asuntos pedagógicos de Adida se resalta el espacio del CEID como lugar de encuentro, debate y formación de maestros. Allí las voces de los maestros dotan de sentido las experiencias que tienen lugar en los procesos formativos que allí se realizan y permiten visibilizar al maestro que se configura en este escenario, es así cómo aparece el maestro escritor, investigador, formador de formadores, sujeto político y productor de saber pedagógico, todo ello se entreteje con las múltiples relaciones consigo mismo, los procesos investigativos, el saber pedagógico, formación académica, la misma escuela y comunidad.

De acuerdo con lo anterior, los diversos espacios que promueve el CEID Adida (grupos de investigación, trabajo pedagógico, escritura, seminarios, talleres) son escenarios de formación y de construcción de experiencia en tanto el sujeto maestro se encuentra con lo otro, aquello que es exterior, extraño, pero que se devuelve, en tanto es el mismo sujeto quien responde a esa exterioridad con preguntas, con asombro, con duda, con la misma escritura, que le conduce a no seguir siendo el mismo; y esa experiencia/reflexión da lugar a una transformación de sí mismo, de su quehacer, de su saber, por tanto se produce otro saber sobre el mundo y sobre sí. Esta manera de comprender la experiencia se entrelazada con la mirada de Larrosa (2006), quien la define como,

el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi

---

saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. [...] Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera (p. 45).

Los maestros participantes de esta investigación y sus diversas voces han enriquecido este trabajo, sus relatos dotaron de sentido y significado las reflexiones en torno a las experiencias que se han configurado en el CEID Adida, el cual se ha convertido en un escenario móvil y dinámico, un escenario sindical que va más allá de la lucha reivindicativa, que se preocupa por los procesos pedagógicos, busca alternativas educativas de acuerdo a los contextos que rodean a los maestros, genera diálogos, confronta las certezas con las que llega el maestro, además despliega oportunidades para reconocer esas otras preguntas, novedades, retos, tensiones, frustraciones, temores y posibilidades en el encuentro con otros maestros.

Es claro, que cada maestro vive el CEID de distintas maneras, pero también que éste tiene importantes consecuencias sobre sus propias vidas, permite vislumbrar nuevos horizontes, otros modos de pensarse a sí mismos y de realizar sus prácticas. Sin embargo, parecería que el CEID da una impronta, una marca que caracteriza a quienes participan en el mismo. En este sentido, el CEID bajo el legado del Movimiento Pedagógico ha posibilitado dentro de sus programas que el maestro se reconozca como sujeto intelectual de la pedagogía, de política, como actor y trabajador de la

---

cultura, pero también el CEID configura a los maestros y hace parte de su proyecto de vida, algunos maestros que aun estando pensionados lo viven y lo hacen posible.

De acuerdo con lo anterior, se resalta la participación de los maestros en el impulso y la propuesta misma de Movimiento Pedagógico, el cual es visto en ciertos relatos como resultado del empoderamiento de ellos mismos, para crear espacios de diálogo, encuentro y formación. En las voces que hicieron parte de este estudio se encuentra que los maestros no se ven como simples destinatarios o receptores de una iniciativa dirigida a ellos por parte del sindicato o de otros intelectuales que participaron en el movimiento y en la creación del CEID, sino como actores que hacen aportes confluyen, junto con otras fuerzas, en el movimiento.

En este orden de ideas, también es de gran valor reconocer la apuesta que ha tenido el sindicato con el CEID, en la medida que le ha permitido ocuparse de la escuela, los maestros, lo que sucede con la comunidad y su propia formación, y no solo de las reivindicaciones laborales, dado que los problemas pedagógicos y educativos también requieren ser visibles e incorporados a las luchas sindicales.

Por otro lado, es importante destacar que la formación dentro del CEID ha posibilitado generar un espacio de reflexión del que hacer pedagógico de los maestros, lo que contrarresta la mirada reduccionista de la formación enfocada en cursos o talleres de corta duración. Si bien, el CEID promueve diferentes eventos durante el año para maestros de todo el departamento, su foco de trabajo se centra en la promoción de espacios investigativos y pedagógicos que perduran en el tiempo, posibilitando la construcción en colectivo, el encuentro y el diálogo constante entre pares. Así mismo, el cuestionamiento y transformación de las prácticas pedagógicas, la escritura y el debate en torno a temas de interés acordes a la realidad que viven. Aquí surge un reto para Adida

---

enfocado en continuar fortaleciendo los procesos formativos del CEID y enriqueciendo las experiencias de los maestros dentro de este escenario.

De acuerdo con las voces de los maestros y el análisis de la información, también es importante considerar, en el marco de este trabajo, el papel político de la formación de maestros como un acto que contribuye en la sensibilización y posición política de los maestros en su práctica pedagógica y educativa. Es precisamente en el análisis crítico del contexto y las diferentes realidades, donde los maestros aprenden y comprenden su función social.

La recolección de la información a partir de la narrativa permitió la reflexión sobre sí mismos, el espacio de formación y su impacto en su práctica pedagógica. Esa narrativa expresada a través del relato oral y la conversación (mediada por la entrevista semiestructurada) permitió a los maestros recordar momentos, tiempos y lugares, lo que llevó a una comprensión dinámica de sus experiencias, evidenciando contrastes y puntos de encuentro entre los maestros participantes.

Para finalizar, quiero resaltar el proceso vivido como investigadora, a partir del cual tuve la oportunidad de acercarme a un escenario desconocido para mí como es el sindicato de maestros, comprender las dinámicas internas, conocer el proceso del CEID ADIDA, plantearme preguntas, entender el cómo, para qué y porqué de la formación de maestros, dialogar y aprender de las experiencias relatadas y sus apuestas por la investigación, la escritura y su formación continua. Debo confesar que fue un proceso complejo, especialmente por la dificultad de escuchar a los maestros desde el campo virtual, siento que las posibilidades que brinda el contacto presencial generan mayor confianza y apertura al diálogo, sin embargo, se logró la recolección de la información y los maestros estuvieron dispuestos al relato de sus experiencias. Disfruté escuchar a los maestros, leer sobre la historia, dialogar con autores y comprender que el sindicato ADIDA va más allá de la lucha reivindicativa de asuntos laborales, apostando al legado del Movimiento

Pedagógico en el que las necesidades formativas de los maestros, la escuela y la comunidad educativa también necesitan ser visibilizados en este espacio.

Es así, como esta investigación se convierte en un punto de partida, que requiere ampliarse y enriquecerse de otras miradas, reflexiones y construcciones acerca de lo que allí se producen y hacen los maestros.

### **5.1. Recomendaciones**

En el marco de este trabajo surgen varias recomendaciones que permiten proyectar el sindicato de Adida desde una mirada pedagógica y formativa, además de abrir otras posibles rutas o líneas de investigación.

Dentro de la dinámica de Adida y sus apuestas por las reivindicaciones de los maestros, es importante que como organización continúen apoyando las apuestas por otra práctica sindical, visibilizando mucho más los procesos formativos y las experiencias de los maestros dentro del CEID. Esta también es una manera de recuperar la confianza y credibilidad del sindicato como espacio de formación y demuestra la fusión entre lo reivindicativo, lo político y lo pedagógico.

Es importante también que desde la organización sindical se continúe ampliando los procesos del CEID en otras regiones del departamento y seguir apostándole a la descentralización, en donde se tengan en cuenta las necesidades e intereses específicos de cada contexto.

Con respecto al rastreo de antecedentes, se pudo observar que se encuentran pocas publicaciones de los maestros sobre sus procesos formativos dentro de los CEID, hace falta reconstruir la historia del mismo a partir de relatos y voces de maestros. Se recomienda continuar con investigaciones que permitan aproximaciones a una historia contada por maestros, esto permitiría, como se puede ver en este estudio, darle una mayor fuerza a procesos, transformaciones

o afectaciones en el plano de las prácticas pedagógicas, sus vidas y las de las escuelas, complementando así el énfasis que se le ha dado al debate conceptual sobre el maestro, su formación, su saber y las políticas educativas.

Dentro del proceso investigativo, también surgieron posibles líneas de trabajo, una de ellas es la opción de revisar la Revista Correo pedagógico, en la que aparecen diversos artículos de los maestros, lo que podría llevar a indagar en torno a cómo la escritura ha acompañado los procesos formativos del CEID. Hasta la fecha se han publicado 60 ediciones. Así mismo, otras publicaciones que han realizado los grupos de investigación en otras revistas y la producción de libros apoyados por el mismo CEID Adida.

Otra línea de trabajo que también amerita una investigación se centra en la posibilidad de sistematizar las experiencias al interior de cada grupo de investigación. Si bien, el presente trabajo se acercó a lo que han vivido los maestros dentro del CEID desde la narrativa, se evidenció la importancia de que cada grupo de investigación pueda organizar su propia historia desde su creación hasta las producciones escritas y transformaciones que ha tenido a lo largo del tiempo. En esta apuesta por sistematizar se recomienda que los propios maestros protagonistas del proceso (maestros de los grupos de investigación) inicien con la recopilación de todo el material que han construido y todas las experiencias que han vivido desde sus inicios. Esto será de gran valor para conservar la historia y los aportes que han hecho en el transcurso de los años.

### Referencias bibliográficas

- Abello, M., Calvo, G., Franco, M., Londoño, S., Vergara, M., Garavito, C. Zapata, F. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112
- Adida. (s.f). Historia de Adida, visión y misión. <https://adida.org.co/web/>
- Álvarez, J. Godoy, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México, Paidós.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Aldana, C. (2011). La diferencia entre sujetos políticos y políticos sujetos.
- Álvarez, A. (2011). Los maestros investigadores. De posturas, supuestos y campos. *Actualidades pedagógicas*. 57, 33-43.
- Ávila, J. (2012). Despedagogización y desprofesionalización de la profesión docente en Colombia: el Decreto 1278 de 2002. *Educación y Cultura*. FECODE, 95,19-28.
- Ávila, J. (2013). El concepto de cultura y la pedagogía crítica: una manera de volver a Paulo Freire para pensar el presente de la educación. *Educación y Cultura*. FECODE, 100,100-106.
- Bocanegra, H. (2013). El sindicalismo docente en el contexto socio laboral de Colombia: el estado del arte. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, 38, 27-42.
- Bocanegra, H. (2008). Magisterio colombiano: organización sindical y actor político. Antecedentes históricos, 1934-1958. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, 29, 35-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003611>.
- Calonje, P. (2013). El círculo del tiempo y los maestros. *Educación y cultura*, 100, 19-25.
- Clasco. (2019). *La formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas.* Clasco.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. UdeA.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.* Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Subsistema de formación de educadores en servicio: lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente.* Ministerio de Educación Nacional.



- 
- Colombia. Presidencia de la República. (1979). *Decreto 2277 de 1979: por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Diario Oficial.
- Colombia. Presidencia de la República. (2002). *Decreto 1278 de 2002: por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Diario Oficial.
- Conde, A. (2009). La educación popular y la formación de educadores. *La piragua, Revista Latinoamericana de Educación y política*, 30, 95-103.
- Contreras, J. Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata, Madrid.
- Dabas, E. Najmanovich, D. (1999). *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Paidós.
- Davís, J. Sparkes, A. (2004). *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. GHPP. Magisterio.
- Denzin, N. Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa vol. IV: métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Díaz, A. (2003). *Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política*. Universidad autónoma de Bucaramanga.
- Dubois, M. (2011). *Actividad educativa y formación del docente*. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/731/1485>
- Echavarría, G. Suaza, H. (1991). *Pensamiento sindical de los docentes afiliados a Adida en el área metropolitana de Medellín*. Tesis de maestría. Facultad de educación. Universidad de Antioquia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1454>
- Finocchio, S. Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. Centro de Estudios en Políticas Educativas.
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas? O ¿Las escuelas reforman las reformas?* Recuperado el 15 de noviembre de 2014, en <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.Pdf>
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. I. Sígueme.
- Girox, H. (1989). *Los maestros como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

- González M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- González, A. (2020). El maestro y la maestra como sujetos éticos y políticos. *Revista Educación y Cultura*, 139, 46-50.
- González, O. González, M. Ruiz, J. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *EDUMECENTRO*, 4(1), 1-5, [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742012000100001&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742012000100001&lng=es&tlng=es)
- Gutiérrez, G. Beltramino, L. (2017). Las políticas de formación docente como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar. *Educación, formación e investigación*. 3, 5.
- Ibarra, O. (2003). La educación y la cultura como misión del maestro. Encuentro internacional: el desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Lima, Perú.
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia y sus lenguajes. Ponencia presentada, Publicada en el Ministerio de Educación, Argentina. [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. *Aloma*, 87-112.
- Létourneau, J. (2009). La caja de herramientas del joven investigador. La Carreta.
- Lewin, K. (1988). La teoría del campo en la ciencia social. Barcelona.
- Londoño, L. (1988). El movimiento sindical de los maestros y las políticas educativas 1886-1970. Tesis de maestría. Facultad de educación. Universidad de Antioquia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1453>
- Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista iberoamericana de educación*, 25 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a03.htm>
- McEwan H. y Egan K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu.
- Marshall, C., & Gretchen, R. (2011). *Designing Qualitative Research* (Kindle ed.). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE
- Martínez, A. Rojas. F. (2013). Movimiento pedagógico: otra escuela, otros maestros. *Educación y cultura*, 100, 27-34.

- 
- Martínez, M. (2004). Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. *Heterotopía*, 26, 59-72.
- Martínez, R. (2006). Los estados de conocimiento de la investigación educativa. Su objeto, su método y su epistemología. *Ecos de la educación*, 2, 51-56. [www.geocities.ws/linea\\_grh\\_de/IS/Enfoque\\_Hermeneutico.doc](http://www.geocities.ws/linea_grh_de/IS/Enfoque_Hermeneutico.doc)
- Mendieta, G., Ramírez, J., & Fuerte, J. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 33(3), 435-443
- Mendoza, V. (2003). Hermenéutica Crítica. Razón y Palabra [Revista en Línea], 34. <http://www.razonypalabra.org.mx> [Consulta: 2008, febrero 28]
- Pereira, A. (2011). Reseña de “Tirándole libros a las balas. Memoria de la Violencia antisindical contra educadores de ADIDA, 1978-2008” de Guillermo Correa, Juan Diego González. En *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9 (2), 135-138.
- Pulido, O. (2019). Formación docente y pensamiento crítico en contextos de “calidad educativa” a la luz de los nuevos paradigmas. *CLACSO. La formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas*.
- Ricoeur, P. (2001). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica.
- Ríos, C. (1995). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y pedagogía*, 14 (15), 15-35.
- Rodríguez, H. Echeverri, J. (2004). Práctica y diario pedagógico. La escritura de la memoria. Narrar-se. *Colombia Alternativas* 9(35/36), 67-74. Serie: Espacio Pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional Universidad Nacional de San Luis.
- Rodríguez, V. (2013). Aportes del Movimiento Pedagógico para la construcción de proyectos pedagógicos alternativos. *Educación y cultural*, 100, 42-46.
- Rodríguez, V. Peñuela, D. (2007). Pertinencia del movimiento pedagógico colombiano hoy: otras escuelas, otros maestros, otras resistencias. *Educación y cultura*, 7, 50-56
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. ICFES. Bogotá.
- Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity. A relational and network approach. *Theory & Society*, (23), 635-649.

- 
- Soussa Santos B. (2006). De la mano de Alicia, lo social y lo político en la postmodernidad, Siglo del Hombre Editores, Uniandes.
- Suárez, D. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. MECyT / OEA.
- Suárez, P. (2010). Profesionalización docente y la noción maestro investigador: en perspectiva global-local. *Uni-pluri/versidad* 10(01), 43-52.
- Taylor, S.J. Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. Paidós.
- Tesch, R. (1990). Qualitative research: analysis types and software tools. The Falmer Press. New York.
- Terigi, F. (2012). ¿Qué debe saber un docente y por qué? Fundación Santillan.
- Torres, A. Torres, J. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Folios*, 12. UPN, Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16.
- Viñao, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 21-42.
- Zambrano, A. (2005). Didáctica, pedagogía y saber. Magisterio.
- Zambrano, A. (2005). La formación del profesor. Saber, experiencia y retorno de sí. Magisterio.
- Zea, Y. (200). ADIDA, 60 años de persistencia, insistencia y resistencia: 1951 -2011. *Revista Lexis*, 41-42 de noviembre de 2011, Medellín.