



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PERFIL DEL EJERCICIO DE LA DOCENCIA CON ÉNFASIS EN
INVESTIGACIÓN SITUADA REQUERIDO EN MONTERÍA**

**Trabajo presentado para optar al grado de Doctor en Ciencias
de la Educación**

Leonardo José Rivera Varilla

Geovanni Antonio Urdaneta Urdaneta

Panamá, Octubre 2018

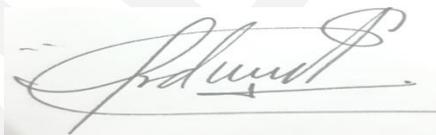


**Perfil del ejercicio de la docencia
con énfasis en investigación
situada requerido en Montería**

Aprobación del tutor

En mi carácter de tutor de la Tesis Doctoral intitulada: **Perfil del ejercicio de la docencia con énfasis en investigación situada requerido en Montería**, presentado por el MSc. Leonardo José Rivera Varilla, extranjero con Pasaporte N° , para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación; considero que este trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le asigne.

Panamá, a los 20 días del mes de octubre de 2018



Dr. Geovanni Urdaneta Urdaneta

Dedicatoria

Doy infinitas gracias...

A Dios, por ser mi guía, mi compañía, por estar a mi lado cada instante de este doctorado y acompañarme en este proyecto, por darme fe, fortaleza, salud y esperanza para terminar esta investigación. ¡Yo confié en Ti!

A mis padres José y Nubia, quienes ya no están de manera presente conmigo, pero fueron los que me educaron en valores y enseñaron a nunca rendirme

A mi hermano, con quien siempre he ido de la mano para seguir hacia adelante con nuestra familia

A mis hijos, Jorge Leonardo, Cristian Leonardo, Carolina Nileth y Juan Marcos, quienes son la principal razón de mi existir y para los cuales quiero ser un ejemplo de que todo lo que uno se proponga lo puede lograr.

A Diana Cristina, quien en esta etapa de mi vida ha luchado junto a mí para lograr esta meta.

A todos mis amigos que hicieron parte de este proyecto de vida, por sus aportes, por cada enseñanza, por cada huella, por enseñarme que la entrega y la humildad acompañan cualquier meta alcanzada.

Detrás de cada meta surgen nuevos desafíos y detrás de cada desafío siempre habrán personas que me motivaran. GRACIAS

Agradecimiento

A nuestro Padre Celestial que por su infinita misericordia me dio la sabiduría, constancia, salud y los medios para realizar y culminar este proyecto de vida.

A la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología por abrirme las puertas para mi formación y crecimiento académico y personal.

A mi familia, quienes fortalecen día a día mi deseo de superar las dificultades y me acompañan incondicionalmente en cada una de las metas que me propongo.

A mi Tutor de Tesis Dr. Geovanni Urdaneta, quien orientó metódicamente mis pasos en esa aventura de investigar; por su paciencia, sus palabras, sus consejos, sus correcciones valiosas y oportunas, por el ánimo infundido y la constante invitación a trabajar sin cesar.

Índice general

	Pág.
Aprobación del tutor	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Índice general	vi
Índice de Cuadros	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	xi
Introducción	xii
Momento I. Definición de la situación a investigar	
1. Exploración de la situación	2
1.1 Preguntas orientadoras de la investigación	3
2. Propósitos de la investigación.....	4
3. Razones e implicancias del estudio	4
4. Pertinencia institucional de la investigación	8
5. Descripción del escenario de investigación	8
Momento II. Teoría de entrada para la comprensión del fenómeno	
1. Investigaciones previas.....	23
2. Conceptos definidores y sensibilizadores	26
2.1 Bitácora de la profesión y el ejercicio docente en Colombia	27
2.2 Momentos de desarrollo de la profesión docente	35
2.3 Aproximación y posicionamiento que asumen los docentes	43
2.4 Desempeño de los docentes en las instituciones educativas	46
2.5 Reconfiguración de la profesión docente	47
2.6 Profesionalización del ejercicio de la docencia	56
2.7 Profesión docente	56
2.8 Formación docente	59
2.9 Estatuto docente	64
III. Ruta epistémica y metodológica	
1. Postura epistémica del investigador	99
2. Método o tradición cualitativa asumida en el estudio.....	102

3. Diseño de la ruta metódica del estudio	106
4. Triangulación	108

Momento IV. Entrada al campo

1. Selección del escenario y grupo de estudio.....	110
2. Trámites para el acceso al escenario y grupo de estudio	111
3. Técnicas e instrumentos para la recolección de las evidencias	112
4. Unidades de análisis cualitativo	116
4.1 Análisis de la información cualitativa recolectada a través de la entrevista En profundidad.....	118
4.1.1 Descripción categorial.....	123
4.1.2 Análisis de entrevista y diagrama develado del especialista en el campo De la educación (E1).	128
4.1.3 Análisis de entrevista y diagrama develado del especialista en el campo De la educación (E2).	131
4.1.4 Análisis de entrevista y diagrama develado del especialista en el campo De la educación (E3).	134
4.1.5 Análisis de entrevista y diagrama develado del especialista en el campo De la educación (E4)	137
4.1.6 Análisis final para develar el significado de los datos	139
4.1.7 Triangulación: Detección de congruencias y divergencias.....	144

Momento VI. Constructo teórico emergente

1. Constructo teórico heurístico que tribute al establecimiento del perfil del ejercicio docente con énfasis en investigación situada para el municipio de Montería.....	152
Conclusiones	158
Recomendaciones	163
Referencias bibliográficas	165
Anexos	169

Índice de Cuadros

Cuadros	Pág.
1	Cubrimiento de los cupos respecto a solicitudes en programas de formación docente.....	42
2	Aspectos relevantes de los momentos por donde ha discurrido la profesión docente.....	54
3	Tipos de promoción horizontal.....	67
4	Procedimiento para el acceso a la función directiva.....	70
5	Estructura del escalafón nacional docente del Decreto 2277 de 1979	72
6	Estructura del escalafón nacional docente del Decreto 1278 de 2002.....	75
7	Cronología del posicionamiento del docente y la profesión docente en Colombia.....	78
8	Aspectos significativos de los estatutos docentes 2277 de 1979 y 1278 de 2002.....	94
9	Niveles de análisis del ejercicio docente.....	113
10	Caracterización de los informantes clave.....	116
11	Categorías y subcategorías (Especialistas del Campo de la Educación).....	119
12	Análisis interpretativo de relatos (Especialistas del Campo de la Educación).....	120
13	Reducciones fenomenológicas de datos y generación de categorías de Entrevistado 1 (E1).....	127
14	Reducciones fenomenológicas de datos y generación de categorías de Entrevistado 2 (E2).....	130
15	Reducciones fenomenológicas de datos y generación de categorías de Entrevistado 3 (E3).....	133
16	Reducciones fenomenológicas de datos y generación de categorías de Entrevistado 4 (E4).....	136

Índice de figuras

Figuras	...	Pág.
1	Momentos del desarrollo de la profesión docente.....	36
2	Diseño de investigación asumida por el investigador.....	107
3	Convergencia y divergencias de pareceres	108
4	Diagrama integrador de convergencias y divergencias del Entrevistado N° 1	128
5	Diagrama integrador de convergencias y divergencias del Entrevistado N° 2	131
6	Diagrama integrador de convergencias y divergencias del Entrevistado N° 3	134
7	Diagrama integrador de convergencias y divergencias del Entrevistado N° 4	137
8	Estructura integradora derivada	139
9	Triangulación	146
10	Perfil del ejercicio docente con énfasis en investigación situada	153

Rivera Varilla, Leonardo José. **Perfil del ejercicio de la docencia con énfasis en investigación situada requerido en Montería.** Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Doctor en Ciencias de la Educación. Panamá. 2018.

Resumen

El propósito de esta investigación fue develar el perfil del ejercicio de la docencia con énfasis en investigación situada requerido en el Municipio de Montería, Colombia, para la generación de un constructo teórico heurístico que tribute al establecimiento de dicho perfil. Se fundamentó en los postulados teóricos de autores como: Zabalza, (2011), Martínez (2010), Quiceno (2010), Bautista, (2009) Peñuela y otros (2008), Álvarez y León (2008), entre otros. Se trata de un estudio asociado al paradigma cualitativo interpretativo, asumiendo un enfoque epistemológico introspectivo vivencial apoyado en el método fenomenológico hermenéutico como tradición cualitativa. Se seleccionó un diseño cíclico, heurístico flexible, refinado en el transcurrir del estudio. Los informantes clave fueron seleccionados con base a criterios propuestos por el investigador, quedando conformada por cuatro (04) especialistas en el campo educativo, a quienes se les aplicó una entrevista en profundidad, organizada en cuadros de análisis para proceder a la categorización, reducción fenomenológica, deposición de la data, estructuración, apoyados en el análisis hermenéutico de publicaciones oficiales que regulan la praxis educativa nacional y el diseño de diagrama para cada informante. El alcance de los propósitos permitió concluir que existen debilidades en el perfil del ejercicio de la docencia, develado como un fenómeno complejo entramado en cuatro dimensiones medulares: (a) Personal, asociada a la formación académica y ética ecológica; (b) Promoción social; (c) Organizativa - institucional e (d) Investigativa, que demanda la intervención y transformación de la sociedad; así como, falencias en cuanto a la búsqueda constante del conocimiento para la resolución de problemas desde una visión situada pluridisciplinaria. Se recomienda validar el constructo teórico heurístico generado como oportunidad de mejora para el establecimiento del perfil del ejercicio de la docencia requerido en las organizaciones educativas de Montería, del Departamento de Córdoba, Colombia.

Palabras clave: Perfil, Ejercicio de la docencia, Investigación situada, Formación docente, Profesión docente.

Rivera Varilla, Leonardo José. Profile of the teaching exercise with emphasis on located research required in Montería. Metropolitan University of Education, Science and Technology. Doctor of Education Sciences. Panama. 2018.

Abstract

The purpose of this research was to reveal the profile of the teaching practice with emphasis on research located in the Municipality of Montería, Colombia, for the generation of a theoretical heuristic construct that taxes the establishment of said profile. It was based on the theoretical postulates of authors such as: Zabalza, (2011), Martínez (2010), Quiceno (2010), Bautista, (2009) Peñuela and others (2008), Álvarez and León (2008), among others. This is a study associated with the qualitative interpretive paradigm, assuming an experiential introspective epistemological approach based on the hermeneutical phenomenological method as a qualitative tradition. A cyclic, flexible heuristic design was selected, refined in the course of the study. The key informants were selected based on criteria proposed by the researcher, consisting of four (04) specialists in the field of education, to whom an in-depth interview was applied, organized in analysis tables to proceed with the categorization, phenomenological reduction, deposition of data, structuring, supported by the hermeneutical analysis of official publications that regulate the national educational praxis and the design of a diagram for each informant. The scope of the purposes allowed concluding that there are weaknesses in the profile of the exercise of teaching, unveiled as a complex phenomenon woven into four core dimensions: (a) Staff, associated with academic training and ecological ethics; (b) Social promotion; (c) Organizational - institutional and (d) Investigative, which demands the intervention and transformation of society; as well as shortcomings in the constant search for knowledge to solve problems from a multidisciplinary perspective. It is recommended to validate the theoretical heuristic construct generated as an opportunity for improvement for the establishment of the profile of the teaching exercise required in the educational organizations of Montería, of the Department of Córdoba, Colombia.

Key words: Profile, Teaching practice, located research, teacher training, teaching profession.

Introducción

La profesión docente, es un status que se da históricamente a un determinado grupo de personas, que debido a sus conocimientos y el lugar donde se desempeñan son considerados docentes. En Colombia, esta profesión está regulada por una norma denominada, Estatuto Docente, concebida como el accionar contextual, donde se conjugan el saber y la actividad de enseñar, lo que implica que las condiciones para la enseñanza sean orientadas por la pedagogía con relación interdisciplinaria y dialéctica al conocimiento científico y las realidades del contexto.

Desde esa construcción de saberes se reflexiona desde la acción, anclados en las experiencias; permitiendo advertir, por su conciencia social, la contradicción entre los fines, los medios, los usos sociales y éticos del aprendizaje, posibilitando así, el diálogo múltiple entre los saberes universales y los saberes locales; así como, entre los saberes y diálogos intergeneracionales; además de las formas argumentativas propias del discursar académico y las narrativas venidas de los medios de comunicación.

En el mismo orden de ideas, la profesión docente se define por las condiciones, los conocimientos y las prácticas que se relacionan en el contexto de la institución escolar y la perspectiva de la formación de los estudiantes desde los ámbitos intelectual, social, cultural y político. Vista así, el desarrollo de la profesión docente y su ejercicio es compleja y no se reduce o enmarca solamente dentro de un Estatuto Docente, aunque éste trate de hacerlo, porque cada acto educativo realizado por un profesional de la educación, es un acto de creación, una auténtica poiesis que propicia interacciones humanas de gran riqueza mediadas por el conocimiento, permitiendo y estimulando la libertad creadora de vida y constructora de sociedades democráticas.

Esta vinculación entre profesión docente, su ejercicio y Estatuto docente se manifiestan durante el desarrollo del presente estudio doctoral, que busca comprender la existencia de un condicionamiento por parte del estatuto docente con el ejercicio de la docencia, ya que el docente es sujeto de políticas educativas, que las asume, interioriza y/o exterioriza. Ese proceso de interiorización y/o exteriorización de las normas y modo cómo se asume, terminan reflejándose en el ejercicio docente, por medios de la praxis desarrollada los profesionales de la docencia.

Con base a lo antes planteado, se parte de la existencia de una vinculación entre los Estatutos Docentes 2277 de 1979 y 1278 de 2002, con el ejercicio del docente en Colombia, donde existía un tipo de docente y de formación implícita en ellos. Teniendo en cuenta los requerimientos establecidos en cada uno de ellos, específicamente en el proceso de ingreso y del ejercicio de la profesión.

Es por ello, que esta investigación se centre en un proceso de reflexión fenomenológica, que ubican a los actores involucrados, en unos momentos históricos, para replantear una serie de ideas, generar dudas, inquietudes, preocupaciones, que permitan ser reconstruidas, convirtiéndose en un primer insumo o elemento de análisis para la organización sindical; apoyados en entrevistas a sujetos expertos que permitan develar el fenómeno vinculado al perfil del ejercicio de la docencia en Montería.

De allí, que se inicia un análisis crítico documental, que permitió registrar información relevante acerca de la profesión docente y su ejercicio durante diferentes momentos históricos; apoyado en entrevistas en profundidad a expertos en el campo educativo, de quienes se aprovechó su sabiduría experiencial, aportando su percepción acerca del ejercicio de la docencia en

Montería. Esta metódica, le permite al investigador, mantener un hilo conductor que le irá transportando durante todo el proceso investigativo hasta develar el significado impregnado por los actores involucrados, a la realidad abordada,

Se parte de una contextualización muy general de la manera cómo se posiciona el docente, cómo es visto y cómo se abre paso la profesión docente. Si bien, no existía un Estatuto Docente, ya imperaban normas que regulaban en cierta medida el quehacer de la labor docente y como esa norma conminaba al docente para que respondiera a los intereses y necesidades del Estado acatando unos requerimientos de orden formativo e incluso social.

Desde ese contexto, se conceptualiza acerca de las categorías predeterminadas de la investigación (Estatuto Docente y Profesión Docente), resaltando la importancia que tienen en el campo educativo y su posicionamiento a nivel nacional e internacional; además, se conceptualiza la formación docente y rol de investigador comunitario, como categorías emergentes dentro de la configuración de la profesión docente, por ser esta un elemento esencial en el momento de comenzar a crear identidad docente.

Se establecen los nexos que tienen estas categorías y la manera cómo los Estatutos Docentes inciden notablemente en la profesión, la investigación, la formación y el ejercicio docente, hasta el punto de permitir otros tipos de connotaciones en ellas; también, se analiza cómo se ha venido construyendo, configurando y reconfigurando la profesión docente y cómo los Estatutos Docentes vigentes en Colombia, tienen una incidencia en ella. La manera cómo la profesión y el ejercicio docente es permeado, hasta el punto de determinar un tipo de formación docente investigador y una visión de la misma, interiorizada y exteriorizada desde su praxis por los mismos docente.

Visto así, surge la necesidad de develar el perfil del ejercicio de la docencia que se desarrolla en el Municipio de Montería, desde la experiencia de los actores involucrados; proceso cualitativo fenomenológico que permitió generar un constructo teórico que explica el fenómeno o evento objeto de estudio. En este orden de ideas se estructuró la investigación desde el paradigma cualitativo de la siguiente manera:

El Momento I: Descripción de la Situación a Investigar, constituido por el esbozo de presunción problemática, la visión compleja del problema desde los supuestos hermenéuticos fenomenológicos, preguntas orientadoras del estudio, propósitos de la investigación, las razones e implicancias del estudio, la descripción de los escenarios y la pertinencia institucional.

Momento II, asociado a las teorías a fines que poseen similitudes con aquellas emergentes del fenómeno y que dan sentido al proceso de reflexión, interpretación y comprensión; siempre desde la idea de referencia y de asignación de mayor valor a lo propio, específico o particular. En este momento se precisa el inicio de recolección de la data que desde el análisis hermenéutico se develan hallazgos relevantes en el estudio.

En cuanto al Momento III, Ruta epistémica y metodológica, conformado por la postura epistémica de investigador, método o tradición cualitativa asumida, diseño de la ruta metódica del estudio y la triangulación para la detección de convergencias y divergencias de pareceres.

Conexo a ese entramado metodológico, se presenta el Momento IV, intitulado Entrada al campo, donde se seleccionó el escenario y grupo de estudio, se concretan los trámites para el acceso al escenario y grupo de estudio, se seleccionaron las técnicas e instrumentos para la recolección de las evidencias; así como, las unidades de análisis cualitativo centradas en la

descripción categorial y el análisis e interpretación de la data aportada por los informantes clave. Se basa en los procesos cualitativos de codificación - categorización, estructuración, y la triangulación.

Por último, se desarrolló el Momento VI. Constructo teórico emergente, donde como valor agregado se generó un constructo teórico heurístico que tribute al establecimiento del perfil del ejercicio docente con énfasis en investigación situada para el municipio de Montería, basado en la comparación constante, refinando la teoría de entrada con base a los hallazgos obtenidos, postura gnoseológica del investigador y las vivencias de los actores involucrados

Momento I
**Definición de la situación a
investigar**

Momento I

Definición de la situación a investigar

1. Exploración de la situación

La profesión docente es una actividad especializada que se le da históricamente a un determinado grupo de personas, que debido a sus conocimientos, y el lugar en donde se desempeñan son considerados docentes. En Colombia, esta profesión está reglada por una norma denominada, Estatuto Docente.

Esta profesión es entendida como el ejercicio de la docencia en las instituciones educativas, donde el saber y la actividad de enseñar implican que las condiciones para la enseñanza sean orientadas por la pedagogía con relación interdisciplinaria y dialéctica al conocimiento científico y las realidades del contexto; saber con el cual se reflexiona, se expone a experiencias, vincula a las generaciones y permite advertir, por su conciencia social, la contradicción entre los fines, los medios y los usos sociales y éticos del aprendizaje haciendo posible el diálogo múltiple entre los saberes universales y los saberes locales, entre los saberes y diálogos intergeneracionales; y entre las formas argumentativas propias del discursar académico y las narrativas venidas de los medios de comunicación.

Por eso, el ejercicio de la docencia está condicionado por los conocimientos y las prácticas que se relacionan en el contexto de la institución escolar y la perspectiva de la formación de los estudiantes desde los ámbitos intelectual, social, cultural y político, aunque existan normas que busquen regular este ejercicio.

Desde hace unos años el gobierno ha tratado de regular, automatizar, desconociendo la complejidad del ejercicio de la docencia y tratando de enmarcar sus funciones dentro de un Estatuto Docente, lo cual no es tan simple, porque cada acto educativo realizado por un profesional de la educación es un acto de creación, una auténtica poiesis que propicia interacciones humanas de gran riqueza mediadas por el conocimiento, permitiendo y estimulando la libertad creadora de vida y constructora de sociedades democráticas.

De allí que se requiere conocer el perfil del ejercicio de la docencia en el Municipio de Montería, con el fin de conocer el posicionamiento que ejerce el docente en su labor, como un profesional de la educación que es y al mismo tiempo nos será útil para poder aportar en la consolidación de esta profesión.

1.1 Preguntas orientadoras de la investigación

Del esbozo de la problemática planteada, surgen las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el perfil del ejercicio de la profesión docente requerido en el Municipio Montería del Departamento de Córdoba Colombia?

¿Cuál es la legislación que rige la profesión docente en Colombia?

¿Cuáles son los fundamentos filosóficos, humanísticos y tecnológicos que sustentan el ejercicio de la docencia en el Municipio de Montería

¿Qué percepciones acerca del ejercicio de la docencia existen por parte del Municipio de Montería, con el objeto de que sean asumidas por los docentes?

2. Propósitos de la investigación

2.1 Propósito Central

Develar el perfil del ejercicio de la docencia que se desarrolla en el Municipio de Montería.

2.2 Propósitos Derivados

Describir el tipo de perfil del ejercicio de la docencia en el Municipio de Montería.

Analizar la legislación que rige el ejercicio de la docencia en Colombia.

Comprender los fundamentos filosóficos, humanísticos y tecnológicos del ejercicio de la docencia en el Municipio de Montería.

Interpretar las percepciones acerca del perfil del ejercicio de la docencia existentes el Municipio de Montería.

Generar un constructo teórico basado en un sistema de invariantes conceptuales, estructurales, actitudinales y axiológicas que direccionen establecimiento del perfil docente con énfasis en investigación colaborativa en el Municipio de Montería

3. Razones e implicancia del estudio

El docente, no es un mero profesional, es más bien un profesional sujeto de políticas educativas, que las asume y las interioriza y/o exterioriza. Ese proceso de interiorización y/o exteriorización de las normas y la manera en que se asume, terminan reflejándose en actos, en prácticas, en el quehacer docente, lo que determina un perfil. Pero además es miembro de un gremio,

el cual en Colombia se encuentra organizado en unos sindicatos regionales, los cuales a su vez se reúnen en una federación, conocida con el nombre de Fecode, la cual durante muchos años viene luchando por la dignificación de la profesión docente. Esta ambivalencia entre lo que manifiesta la normatividad y lo que plantea la organización sindical asociado a las condiciones de un contexto hacen que el actuar del docente esté condicionado a factores internos y externos que terminan condicionando su ejercicio como docente.

Estas tensiones entre el gobierno nacional y la organizacional sindical se han centrado en concreción de un solo Estatuto Docente, ya que los docentes de Colombia poseen dos estatutos docentes que regulan esta profesión. Todo esto nos lleva a pensar acerca de los intereses que circulan alrededor del Estatuto Docente y como este puede incidir en el perfil del ejercicio de la docencia en Colombia y en Montería.

Teniendo en cuenta estos elementos, partimos de las siguientes premisas:

La existencia de una relación entre los Estatutos Docentes 2277 de 1979 y 1278 de 2002, con la configuración del perfil del ejercicio de la docencia en Colombia y en Montería, en donde cada estatuto tiende a la creación de un perfil el cual aunque no está explícito se puede hacer una lectura de ello. Por ejemplo, el Estatuto Docente 2277 de 1979, tiene cuenta los planteamientos que se vienen haciendo a nivel internacional sobre los criterios que se deben tener para que una persona sea un profesional docente y el 1278 de 2002 lo modifica, no solo con la entrada de otros profesionales a la carrera docente, si no limitando la labor docente a través de unas funciones explícitas.

Adicionalmente, se le da otra connotación a la pedagogía y a la misma formación. En tal sentido, la formación inicial deja de ser importante para el ingreso a la carrera docente y por ende la pedagogía puede ser vista como

algo mecánico, que no necesita de un proceso cualificado y continuo de estudio, sino que a través de unos cursos, que no sobrepasan las 480 horas de estudio, se puede adquirir, o sea, se instrumentaliza.

Peñuela y otros (2008) que Y la segunda, es que los Estatutos Docentes pueden ser una norma homogeneizante¹, que generan unas visiones y unos posicionamientos por parte del Estado para tener un perfil del ejercicio docente, con el objeto de que sean asumidas por los docentes. Visiones, tales como, del Estado hacia el docente, la sociedad hacia el docente, la escuela hacia el docente, del docente hacia el otro docente, el docente hacia la evaluación, el docente hacia el contexto donde labora, el docente hacia el reconocimiento, este tipo de visiones tratan de regular y homogeneizar las formas de vida de los docentes.

No obstante, en última instancia es el docente quien las reafirma o abandona, creándose así una caracterización de él y asumiendo un posicionamiento que en la mayoría de los casos terminan en unas tensiones. Tensiones que en los últimos años ha sido asumido por la organización sindical y en estos momentos gira en torno a que el Magisterio Colombiano tenga un solo Estatuto Docente, que responda a los intereses y necesidades de la sociedad, que trasciende más allá de lo salarial, laboral y prestacional, sin limitar la autonomía curricular.

Es por ello, esta investigación permite desde el punto de vista teórico, analizar la existencia o no de las normas que regulan la profesión docente con la creación de un perfil oculto del ejercicio de la profesión docente en Montería y Colombia, para que en esa medida, se aplique un proceso de reflexión,

¹Maiguashca, J. la define como la capacidad de crear y difundir “valores, conocimientos y símbolos reforzadores de sentimientos de nacionalidad que tienden a legitimar el sistema dominante establecido, factor clave en la consolidación del estado como institución, en la conquista del orden.

análisis y construcción, que permita dilucidar acerca de cuál es el perfil del ejercicio de la profesión docente en Montería, contribuyendo a que en un futuro cercano se redefina el perfil a nivel nacional.

Desde una perspectiva axiológica y social, el estudio busca comprender la realidad sociocultural de las organizaciones educativas seleccionadas como unidad de análisis, develando el marco de principios, valores, creencias, ideas, sentimientos y voluntades de esas comunidades institucionales que definen su cultura organizacional.

Desde el punto de vista gnoseológico y epistémico, esta investigación cualitativa con método hermenéutico fenomenológico, busca generar conocimiento desde la información aportada por los informantes clave, que apoyado en la observación participante y el análisis hermenéutico, develó un constructo teórico, ampliando el conocimiento con base en los aportes de las diferentes fuentes: actores involucrados, teoría de entrada para la comprensión del fenómeno y la postura gnoseológica del investigador, que al triangularse, vinculando sus significados para develar el perfil del ejercicio de la docencia en Montería, desde una visión global.

Las implicancias metodológicas están determinadas por la generación de técnicas cualitativas propias, basadas en la comprensión de las expresiones de los informantes, organización de la información con base a un proceso heurístico flexible hasta llevar a develar significados de la vida individual y colectiva de los actores involucrados.

4. Pertinencia institucional de la investigación

Esta investigación es pertinente debido a la serie de cuestionamiento que existe hacia el docente por los resultados poco satisfactorios que vienen teniendo los estudiantes en las pruebas internas y externas, ya que lo consideran como el responsable de estos resultados.

Acerca de esta responsabilidad se vienen elaborando diferentes estudios que vienen planteando conclusiones que van desde el mejoramiento de la cualificación del docente hasta la mejora salarial.

En esta investigación se profundiza y se busca desentramar el sentir del docente, su posicionamiento en lo laboral, sin desconocer lo normativo y como esto último puede limitar o permitir su accionar en el ejercicio de la profesión.

5. Descripción del escenario de la investigación

El Municipio de Montería cuenta con 60 Instituciones Educativas oficiales, distribuidas en la zona urbana y rural y con 2.750 docentes. Montería y toda Córdoba tuvo una época marcada por la violencia en donde los docentes jugaron un papel muy importante. Por eso, además de la normatividad vigente es necesario conocer la historia para poder así contextualizar el accionar del docente en Montería, el cual es muy parecido al de todo el departamento.

5.1 Desarrollo del ejercicio docente en el Municipio de Montería del departamento de Córdoba

Para esto vamos a tomar voces que estuvieron inmersas en el proceso de masificación de la educación, en el desarrollo e innovación, en los movimientos políticos y pedagógicos y hasta en la misma violencia provocada por los

grupos al margen de la ley. Datos que permiten reconstruir la historia de algunos momentos que marcaron la conciencia cordobesa.

El poder escuchar muchas voces silenciadas deja aflorar una serie de emociones, que no por subjetivas carecen de validez. Estas voces permiten conocer vivencias en las que confluye el regocijo de la labor realizada por muchos docentes de aquellas décadas hasta el horror de conocer tan duras situaciones en las que fueron sacrificados y acallados modos de pensamiento de muchos maestros, profesionales al servicio de la comunidad.

5.2 Contextualización de la zona donde se desarrolla el estudio

La actual región del departamento de Córdoba, inicia sus primeras manifestaciones de independencia en los inicios del siglo XX, hacia la década de los años 20 y 30, teniendo como causa el abandono en que tenían esta región sabanera, en los aspectos económicos y políticos. Dado a sus riquezas naturales características de una sábana, muchos colonizadores provenientes del interior del país y extranjeros, llegaron a través del río Sinú, principal vía fluvial de comunicación de ese entonces, como consecuencia de esta migración, se empieza a notar un crecimiento en la zona ribereña Sinuana, específicamente Santa Cruz de Lorica, siendo esta la ciudad más antigua de la sabana, y más cercana a la zona costanera (San Bernardo del Viento), por donde llegaban las embarcaciones comerciales, convirtiéndola en un paso obligado de los colonizadores.

Cuando se inició la inversión de recursos por parte de los colonizadores y en unión con los terratenientes, se da origen a varios movimientos políticos, entre ellos, el que lidera uno de los grandes caudillos de la región: Libardo López. Dicho movimiento fue el gestor de la Ley tramitada en el congreso para la independencia de la región Sabanera de la Depresión Momposina. Esta

colonización también se vio reflejada en el surgimiento de poblaciones como Tierralta, colonizada por antioqueños, al igual que otras poblaciones colonizadas por albaneses y árabes, en la jerga popular llamados turcos. Dentro de este movimiento político se tenía pensado establecer a Loricá como capital del departamento, pero por acuerdos internos, de la comisión, no fue así, sino que se constituye a Montería como capital del departamento de Córdoba, centrándose aquí el control político y administrativo, lo cual generó discrepancias en los pobladores de toda la sabana, llevando a una separación liderada por un señor apellido Preciado, en donde todo el sector de la sabana desde Sampués para adentro se independiza y da como resultado el departamento de Sucre.

Durante todo este proceso, se destaca uno de los colegios más prestigioso de ese entonces: El colegio Nacional José María Córdoba, siendo este el primero de carácter nacional y por estar ubicado en la capital del reciente departamento de Córdoba, donde se concentraba el poder político y económico, recibía la mayor influencia de docentes prestigiosos del interior del país y como no había más centros educativos, confluían todos los estratos sociales de la época. Fue tan importante este colegio que Elías Bechara Zainúm, de procedencia libanesa, quien tenía el poder económico, la formación intelectual y gran prestigio en la sociedad académica de Bogotá, “monta”, la Universidad de Córdoba, la cual inicia labores académicas en los predios de dicho colegio.

Cuando el Colegio Nacional se hizo muy pequeño para toda la población, la Curia (entidad de carácter católico) aprovecha esta situación para crear colegios privados: entre ellos La Presentación y el Seminario Juan XXIII. En Loricá, al igual que en Montería, el colegio Lácides C. Bersal toma importancia por recoger toda la población del bajo Sinú. A raíz de este crecimiento de

colegios privados y públicos surge la necesidad de instituciones formadoras de maestros, dando origen a las Normales Femeninas de Montería y Lórica y las Normales de Varones: “Guillermo Valencia” en Montería y “Lácides Iriarte” en Sahagún. El auge educativo en el departamento estuvo acompañado de un auge económico basado en la ganadería y la agricultura extensiva. Para ese entonces la Curia, siendo la entidad con más poder, crea la Sagrada Familia, el Colegio Juan Pablo II y en esta medida se fue dando el crecimiento educativo, convirtiendo a Montería en el centro académico superior de toda la sabana.

El primer brote de violencia que se da en Córdoba se refleja en la Guerra de los Mil Días que azotó al país. En el departamento se dieron dos grandes focos: en la zona limítrofe con Antioquia, lo que hoy día es Uré, Buena Vista, Ayapel, La Apartada, entre otras, y en la zona del medio Sinú: Pelayo, Cereté, Cotorra, en las cuales se enfrentaron liberales y conservadores. Esta guerra provocó que muchas familias se cambiaran los apellidos. Superada esta guerra viene otro brote de violencia inspirado en el grupo de campesinos de Marquetalia, lo que hoy día es la FARC, inspirándose en un líder ideológico español llamado Camilo Torres. Derivado de este proceso empiezan a aparecer los grupos al margen de la ley, de tendencia izquierdista, entre ellos, el que en su momento se denominó Ejército Popular de Liberación, EPL y paralelo a este se forman otros grupos como el ELN, mucho más popular, que aunque no se originó en Córdoba, tuvo un radio de acción muy grande en este departamento.

Comienzan esos grupos, los unos y los otros a atacar a las familias pudientes, y en consecuencia de estos hechos aparecen los grupos paramilitares, que salen a la luz pública, en la masacre de “El Tomate” en la década de los 80, liderados por los hermanos Castaño, Mancuso y García. Se

creó la primera institución educativa 100% auspiciada y financiada por los paramilitares ubicada en el Municipio de Valencia, específicamente en el corregimiento de Villanueva, sector “El Pueblito”, cuyo nombre se identifica como Colegio de Bachillerato de Villa Nueva, y de aquí empiezan a construir más instituciones privadas en el resto del país y al servicio de sus ideales. Empezaron a adueñarse de la administración de instituciones públicas y privadas, alcaldías, Senado, entes descentralizados, apropiándose de la educación, en nuestro caso la Universidad de Córdoba en la década de los noventa.

En ese entonces, algunos docentes eran obligados a asistir a reuniones con jefes de estos grupos: Fidel Castaño y Carlos Castaño, en la hacienda “Las Tangas”. Luego trasladaron estas reuniones a la hacienda “Los Troncos”, ubicada frente al corregimiento de Leticia, al lado de la hacienda “La Vorágine”; reuniones que tenían como fin hablar sobre la influencia que tenía la guerrilla en las poblaciones, los daños que provocaban, el desalojo de tierras, los asesinatos en las comunidades, aprovechando lo desprotegido que estaba el pueblo del Estado. Con este discurso vendían la idea de que sus ideales eran la lucha por el pueblo. Muchos de estos maestros asistentes a estas reuniones fueron asesinados, por ser considerados desleales con el grupo paramilitar.

El Sindicato de Maestros de Córdoba (ADEMACOR), surge como influencia de las comunidades europeas especializadas en la formación de sindicatos. Es allí, en la década del 60, cuando un grupo de maestros invaden un terreno baldío, ubicado en lo que es hoy el barrio Buenavista, organizando unos cambuches, para reunirse y, posteriormente, el Municipio de Montería les adjudica el terreno para que comenzase a funcionar “La Casa del Maestro”, lo que hoy conocemos como ADEMACOR.

En la década de los 80 y 90 se desarrolla una escala terrorista en contra de los maestros, los paramilitares comienzan a torturar y a asesinar a todos aquellos que tuvieran o de los cuales se sospechara vínculos con la guerrilla. Luego, con la muerte de Manuel Ruiz Álvarez, sindicalista de la directiva de ADEMACOR, respetado y querido por la base de maestros, se desata una serie de asesinatos selectivos a los docentes. Ejemplo de ello, en la vereda de “Las Palomas”, los paramilitares sacaban a los docentes de sus casas, se los llevaban para los campamentos, los torturaban, los abrían, les sacaban los órganos y los rellenaban de piedras, tierra o arena, para luego tirarlos al río; algunos nunca fueron encontrados.

Testimonio No. 1. La historia que a continuación se relatará es un testimonio y, como tal, proviene del conocimiento que da el haber vivenciado el conflicto bélico. Es la experiencia de un maestro que sintió en su propia carne los designios de quienes tenían el poder. Por obvias razones no se revelará su identidad. Al profesor T. de Santa Fe, zona rural del medio Sinú, le ocurrió lo antes descrito. “Ser docente era sentirse discriminado”. Docente en ejercicio/Varón/Montería.

En los años 90, época en que el terror y la violencia por parte de los paramilitares se encontraba en pleno apogeo, la situación era tan difícil que la mayoría de los docentes que trabajaban en la zona rural, negaban la profesión, sobre todo para trasladarse. En ese entonces no se realizaba ningún tipo de manifestación ni sindical, ni social, ni referente a la lucha de los maestros; inclusive, nadie quería asistir a ningún tipo de reunión ya que eran tildados de sindicalistas o guerrilleros.

Un docente en épocas pasadas, fue simpatizante de la izquierda a nivel ideológico y saliendo de su trabajo para coger el bus fue víctima de un atentado

que casi le cuesta la vida, ante lo cual las autoridades respectivas tomaron la decisión de trasladarlo; suceso que aumentó el miedo y la zozobra, perdiendo el compromiso con la academia y con la parte investigativa ya que llegada la tarde había que salir corriendo antes de que oscureciera, perdiendo la normalidad académica. Se dictaban las clases sin preocuparse por la parte pedagógica, lo que trajo como consecuencia acciones denigrantes como la pérdida del respeto, la burla y hasta el desconocimiento del papel significativo en el proceso educativo, hasta el punto de que los areneros, los ayudantes de bus, los comerciantes informales y, en general, cualquier persona, de cualquier oficio informal y una zona popular, se trataban de “profesor” en un sentido despectivo, producto de la misma situación planteada anteriormente. Un maestro era tratado peor que cualquier otro trabajador.

Otra situación que recuerdo es que en las fiestas del 11 de noviembre que se festejaban en Cartagena, al igual que en Córdoba, se disfrazaban con capuchones, situación que era aprovechada por los grupos al margen de la ley para sembrar terror en la población. No se sabía quiénes eran los malos o los buenos. Imperaba e impera aun el departamento la ley del silencio. En el peor de los casos, los docentes que convivían con los jefes paramilitares eran presionados por estos grupos insurgentes. Existían los reclutadores, estos se encargaban de reclutar a los jóvenes, haciendo esto como negocio “para mejorar su estilo de vida”, generando con ello deserción escolar porque los jóvenes veían en esta actividad una oportunidad para mejorar su calidad de vida y la de sus familias.

Testimonio No.2. En el año 1996 fui asignada como docente en el corregimiento de Leticia. Allí tenían el modelo educativo Escuela Nueva. De esta experiencia resalto la complejidad de la situación. Por un lado el difícil acceso y la falta de transporte para trasladarme a mi sitio de trabajo; tanto así,

que en épocas de lluvias (la carretera destapada que conduce al pueblo está entre región de ciénagas y en invierno estas se desbordan inundándolo todo) me tocaba usar una vestimenta peculiar: overoles y botas pantaneras. Ellas generaban suspicacias entre la población. Sin saber lo que estas connotaban entre los habitantes y demás personal con el que me cruzaba en el camino, las usaba porque eran lo más práctico en tal terreno, o mejor, lodazal. Lo que no sabía era que esta prenda era asociada al estamento de la guerrilla en una región abiertamente paramilitar. Hasta que un día uno de los profesores que ya llevaba años en el pueblo se me acercó a advertirme sobre la situación.

En el colegio había precariedad de salones. Se utilizaban los patios aledaños a la escuela para el momento del recreo y las clases de educación física. Recuerdo que se cocinaba colada o mazamorra de maíz para todos los estudiantes en lo que otrora fue la cocina de una casa vecina y que para ese entonces funcionaba como el despacho del Corregidor. Esta situación motivó a los docentes a realizar una campaña de recolección de materiales que sirvieran para construir y dotar la escuela.

Varios profesores, entre ellos yo, fuimos a lomo de caballo a las diferentes fincas de la región a pedir todo aquello que sirviera para edificar. Sin saber que en muchas de ellas sus verdaderos dueños habían sido despojados y ahora los predios estaban en manos de paramilitares. ¡Qué ingenuos y quiijotes éramos!

Sumado a ello, la comunidad se reunió para pedir la mejora del colegio. Logramos construir dos aulas más y un rancho grande, de palma, con la ayuda de mano de obra de algunos padres de familia. A otras personas se les pagó por su trabajo. Compramos unas láminas de zinc para hacer canales y acopiar agua lluvia para así suplir las necesidades básicas de los estudiantes en la

parte sanitaria. La comunidad se mostraba muy exigente pero poco convencida de la labor docente, como si fuese tarea y obligación de los docentes la construcción y dotación de las aulas que hacían falta.

Como dato anecdótico recuerdo que en esas conversaciones entre espontáneas y curiosas que suelen suscitar las personas nativas de un pueblo con el forastero (por ejemplo, saber de qué familia es uno, qué apellidos tiene, de dónde son oriundos, etc.) llegué al feliz descubrimiento de que mi abuela materna, Josefa Pérez Osorio, La “niña Pepa”, había sido la primera maestra que tuvo el pueblo. Hasta me mostraron el sitio donde había estado la casa en la que habitó. Mi abuela materna fue una maestra de gran trayectoria y reconocimiento, muy acogida por la población, condecorada por el departamento con la “Orden al Mérito Camilo Torres” como la docente más antigua del departamento de Córdoba. Creo que en la memoria de los que la sobrevivían, fue una especie de conexión entre el pasado y el presente. Quizás una reserva de gratitud y aprecio y a la cual me aferré como buscando una continuidad en la labor que entonces desempeñaba.

Uno de los episodios que relacionó con el pueblo y la situación de violencia que allí se vivía se suscitaron a raíz de la fiesta de celebración de quince años de la hija de una de las docentes de primaria, nativa de la región. Era un fin de semana y fuimos invitados todos los profesores pero no teníamos los recursos suficientes para el desplazamiento desde Montería (ello implicaba contratar un carro para ir y volver a la hora en que nos apeteciera). En ese entonces el Departamento se demoraba en pagar los salarios. La gran mayoría pertenecíamos a la llamada “Nómina Departamental”. Creo que solo uno de los docentes fue a la fiesta -tenía motocicleta y hacía ya varios años estaba laborando allí; por lo tanto, conocía bastante la región y sus habitantes, tenía

la confianza que da el conocimiento del contexto y su peculiar situación-. En fin, que no pudimos asistir.

El lunes, al retornar a nuestras clases, nos encontramos con la fatal noticia de que en dicho quinceañero hubo una incursión paramilitar y fueron asesinadas tres personas. Alrededor del colegio había velorios. Fueron velorios sin velación de cuerpos. Estos fueron llevados por sus asesinos a otros lugares y enterrados sin ninguna misericordia cristiana. Hoy aún me pregunto si sus dolientes habrán podido cerrar ese duelo.

A pesar de la gravedad de lo sucedido no se hablaba ni comentaba nada sobre los hechos. En las aulas los estudiantes parecían compartir todos unos códigos: el código del silencio. Ni qué decir de los vecinos, padres de familia la gran mayoría. Nosotros también callábamos.

Yo sentía que éramos vigilados y hasta presionados por los paramilitares, especialmente cuando se iniciaron las supuestas entregas (no sé si de tierras o de miembros de los grupos) en la hacienda ubicada en la cercanía de la vereda “El Tronco”, por parte de los hermanos Castaño.

Recuerdo que la fecha en que se iba a protocolizar la supuesta entrega sobrevolaban los helicópteros de las fuerzas militares por la zona y varias volquetas llenas de uniformados pasaban por la carretera levantando la polvareda. La región estaba militarizada. Con otro de los compañeros, contemporáneo en la fecha de nombramiento y llegada a la escuela, salimos hacia Montería en una moto de su propiedad. Queríamos huir de allí. Yo quería salir de ahí cuanto antes. Viendo todo ese cuadro en medio de la amplia región cuyo hábitat es de ciénaga, a mí se me antojaba estar en Vietnam.

Sé que entré en una profunda depresión y acudí a la Secretaría de Educación para exponer mi situación. No quería volver a la escuela. En las dependencias gubernamentales me daba la impresión de que me miraban como alguien alienado, enajenado. Solo conseguí una licencia no remunerada hasta que, finalmente, renuncié a mi cargo. (Docente universitaria/mujer/Montería).

Testimonio No. 3. El señor Rafael Suárez, nativo de San Pelayo, departamento de Córdoba, tuvo allí la fortuna de aprender las primeras letras con su padre y luego lo mandaron a hacer la primaria en la ciudad de Montería en el colegio Nacional. Estudió hasta el quinto grado; fue un autodidacta porque le gustaba mucho la lectura y todo libro que llegaba a sus manos por cualquier medio lo “devoraba”. A la edad de 18 años se casó con Dioselina, una joven del corregimiento de Guasimal, donde se quedó a vivir. Tuvieron 12 hijos. Mientras criaban y crecían los mayorcitos, todo transcurría en la normalidad de la vida y el trabajo en el campo.

La preocupación se inició cuando la hija mayor, Martha, cumplió los 7 años y aún no ingresaba al colegio; tampoco había colegios en la vereda ni en las cercanías y el gobierno no mostraba intención alguna de solucionar la problemática en esa zona.

Transcurría la década de los 60 y el señor Suárez inicia dando clase a sus tres hijos mayores para que por lo menos “aprendieran las primeras letras mientras decidíamos qué hacer, pues las cosas no estaban fáciles pa’ mandarlos a Montería”. Al ver que “Rafa” estaba enseñando a sus hijos en casa, los vecinos más cercanos empezaron a pedirle el favor de incluir a los suyos en el proceso. Él lo hizo con agrado. Cuando finalizó 1964 ya tenía 10

muchachos que se reunían en el rancho que usaba como sala para aprender de su “maestro”.

Fue así como los vecinos al ver los resultados de sus hijos, le convencieron de ampliar su accionar y le ofrecieron un pequeño pago a fin de que acogiera de manera “formal” la enseñanza de sus hijos. Rafael recuerda que en marzo de 1967 inició “oficialmente” como maestro y en un aula improvisada que los vecinos ayudaron a organizar con palma y unos palmitos que cortó para cercar, empezaron las primeras clases con 24 muchachos; al año siguiente tenía 30 y el cuarto año ya tenía 60 estudiantes y cuatro grados.

“Usted sabe que en ese tiempo uno lo que tenía era muchachos, cada familia tenía mínimo 10 e iban uno detrás del otro. Fue muy duro el inicio porque cada vez que un grupo terminaba un grado, yo empezaba a tratar de recordar qué había visto yo en el grado siguiente. Venía a Montería y compraba textos, que no eran muy fáciles de conseguir, pero había una papelería, que si mal no recuerdo se llamaba “Padrón” y allí se encontraban algunos. En religión utilizaba el catecismo del padre Astete”.

Mi otro reto fue dar clase a varios grados al tiempo. Pedí ayuda a la comunidad y las señoras se turnaban para venir a cuidar a los grupos que ya tenían tareas y actividades, mientras yo trabajaba en los otros grados.

¿ Tuvo formación para docente? No, yo como te dije, hice hasta quinto de primaria en el colegio Nacional y luego mi papá me fue a buscar y me llevó nuevamente para el pueblo porque, según él, ya sabía lo que necesitaba y tenía que aprender a trabajar; luego empecé a mirar muchachas, me enamoré de mi señora y hasta ahí llegó toda mi formación, pero como te dije, yo leía mucho, y siempre me cuidé de tener buena ortografía.

Llegó el momento donde los niños que en promedio eran 70 a 80 no cabían en el rancho que habíamos construido en la comunidad. Entonces nos reunimos y empezamos a tocar puertas para que el gobierno hiciera la escuela. Nos dijeron que sí pero no lo hicieron ni ese año ni en los 10 siguientes, por lo que los vecinos hicieron lo que habían hecho en la primera ocasión, unirse y poner todos, un granito de arena para ampliar el rancho. La certificación legal de los muchachos que salían de mi escuela era un examen que les hacían (en algunas ocasiones...ni eso) para pasar al grado que aspiraban. Durante los casi 19 años que estuve en Guasimal nunca se me exigió papelería para el colegio, lo que sí me tocó hacer después en “El Quemao”, otra población cerca de Montería.

En una ocasión, un político llegó buscando votos y me ofreció un nombramiento con el gobierno como maestro. No acepté porque me parecía que no tenía las condiciones y que como estaba me sentía bien. Cuando cumplimos quince años de funcionamiento, por iniciativa de ese mismo político, se consiguió la construcción de dos aulas que serían la Institución Educativa en Guasimal. Mandaron dos maestros y yo seguí dando clase en mi propia escuela, y nunca me faltaron estudiantes.

En el año 1989 se da una incursión paramilitar en la población y esto llena de miedo a mucha gente. Varias familias fueron despojadas de su tierra y obligadas al desplazamiento forzado, entre ellas, la mía, que tuvo que abandonar 20 hectáreas cultivadas con arroz, maíz y yuca y un buen número de animales de corral. Mi señora se tuvo que venir primero con los muchachos para donde su familia que para ese entonces ya vivía en “El Quemao” y yo me quedé viendo qué podía salvar y traerme, luego seguí a mi esposa, y se imagina ¿en qué me ocupé? Monté una escuelita en la casa que mis suegros nos organizaron, y volví a empezar en el patio de la casa en una especie de

troja. No pensé que me fueran a llegar tantos estudiantes, pero en el primer año tuve 40 estudiantes, lo que es mucho si se piensa que en “El Quemao” había iniciado ya la escuela de “El Retiro de los Indios” que quedaba cerquita.

Aquí mi hija mayor se unió a la causa y mientras yo trabajaba con los grados segundo, tercero, cuarto y quinto, ella me atendía los niños de preescolar y primero, aún lo sigue haciendo. Hasta hace 5 años, no tuve problemas con los niños que salían del colegio. En el colegio de “El Retiro”, los recibían sin ningún obstáculo. Recibí una visita de la Secretaría de Educación de Cereté y me dieron un plazo para legalizar todo. Ahí fue cuando aprendí que era un PEI, no sabía por dónde iniciar, me pusieron muchos problemas y estuve a punto de cerrar, pero la gente del pueblo me animó y al final, hace apenas 3 años, se le dio reconocimiento a mi escuela como Centro Educativo. Tuve que contratar docentes de verdad, pero los padres quieren que siga dando clase porque dicen que la disciplina que aprenden conmigo no la aprenden con ningún otro docente.

Todavía añoro los tiempos de Guasimal, por lo que significaron en mi vida, la ayuda y unidad de la gente, la solidaridad, el querer salir adelante aún sin la ayuda del gobierno. Aquí todo el mundo quiere que el gobierno solucione los problemas. También es cierto que ya muchos de aquellos no están, los que no han muerto, huyeron por la violencia y hoy son otros los que viven en esa zona. Tengo 74 años, mi señora me dice que ya debo retirarme, pero yo amo esto y creo que voy a ser maestro hasta que Dios disponga otra cosa>

Momento II
Teorías de entrada para la
comprensión del fenómeno

Momento II

Teorías de entrada para la comprensión del fenómeno

En este aparte del estudio se presentan investigaciones vinculadas a las categorías preestablecidas, al igual que los conceptos sensibilizadores y definidores que fungen como teoría de entrada que se aborda para la comprensión de la problemática en cuestión: Perfil del ejercicio de la profesión docente requerido en el Municipio de Montería, Departamento de Córdoba Colombia, donde se debe un constructo teórico orientado al manejo de esta habilidad.

Desde esa perspectiva, se expresan las proposiciones teóricas generales y específicas desde diferentes puntos de vista; así como las investigaciones previas vinculadas con las categorías y subcategorías que han de servir de referencia para ordenar el cúmulo de los hechos empíricos concernientes al fenómeno en cuestión.

1. Investigaciones previas

Para documentar esta tesis doctoral, se abordarán diferentes investigaciones previas relacionadas con las categorías propuestas para este estudio, las cuales permitirán visualizar la originalidad de temática en cuestión; así como, el abordaje hecho por diferentes investigadores desde posturas epistémicas diversas, el cual constituye una fuente de consulta primaria relevante para la fundamentación teórica del estudio. A continuación se esbozarán los antecedentes seleccionados por el investigador:

Laporte (2007). En su trabajo “Aproximación a la identidad profesional de docentes rurales de la provincia de Valdivia a través de relatos de vida”, En

esta investigación se describen una serie de elementos recurrentes en los relatos de vida, que nos hablan de la presencia de una identidad profesional que posee características específicas y a la cual podemos aproximarnos de acuerdo a diversos niveles de especificidad. Primeramente, los entrevistados son profesores, luego son profesores primarios (o básicos), además, han estado o están insertos en escuelas rurales, y finalmente pertenecen a la Provincia de Valdivia.

En el mismo orden, se seleccionó el estudio realizado por Forero (2013) titulado “El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado”, Esta investigación da lugar a la comprensión y sentido de la gestión escolar rural en el entorno seleccionado como objeto de la misma, en cuanto componente de la realidad socioeducativa y cultural y de las relaciones que se establecen en lo que en el país se ha dado por llamar “la ruralidad”, en donde la labor de la escuela y del docente adquieren una dimensión y un significado especiales que requieren ser revisados, para comprender cómo incide en la gestión de procesos educativos individuales y comunitarios propios de un medio en el que las prácticas y el mismo estilo de vida, le dan una connotación especial y diferente a la labor de quien como educador se localiza en las que se denominan área urbanas.

Asimismo, Parra (2014) en su trabajo titulado “Las prácticas educativas de los docentes del centro educativo bachillerato en bienestar rural (CEBBR) y su articulación a los lineamientos del programa de educación rural (PER)”, da cuenta de las prácticas educativas que evidencian la manera como se ve la educación y la enseñanza en el contexto rural en el departamento de Risaralda en el trabajo de aula de los docentes del Centro Educativo Bachillerato en Bienestar Rural (CEBBR), asumiendo que una práctica educativa es aquella acción intencional atada al sistema utilizado para educar. La investigación en

su análisis concluye que en Risaralda el sistema escolar viene desarrollando la implementación de un discurso pedagógico, que, poco a poco incorpora los saberes de la cultura rural al mundo escolar; en el plan de estudios, en las asignaturas tradicionales y en la cotidianidad misma de las relaciones sociales que establecen los estudiantes, los docentes, los padres y la comunidad en general, al interior de la escuela y fuera de ella.

En la misma línea de pensamiento, Rodríguez (2015) en su trabajo titulado “la educación rural y el empoderamiento en el Municipio de Dosquebradas”, La motivación principal para realizar esta investigación se basó en el deseo de conocer la contribución por parte de las y los docentes, desde su accionar docente para generar conciencia en los estudiantes de la importancia de su rol como actores que pueden lograr transformaciones sociales, en beneficio del campo y sus gentes.

Desde la historicidad, se puede afirmar que las preocupaciones por la profesión docente, iniciaron durante los años ochenta en el marco conocido como la crisis de la educación, denunciada por la revista Educación y Cultura, que desde el momento de su publicación en 1984, insistió en la crisis de la identidad docente y fundamentó las primeras bases para su análisis. Criterios como la escasez de formación y la situación laboral de los educadores se hacen presentes en artículos como: “La defensa de la educación pública. Una bandera nacional y popular” de Rodríguez (1984), “El maestro y la calidad de la educación” elaborado por Zubieta y González (1986), y “La calidad de la educación y el Movimiento Pedagógico” del CEID (1987); estos son algunos ejemplos en los que se manifiesta, inicialmente, el tema de la profesión docente desde el ángulo político.

Es necesario tener en cuenta que la emergencia surge de las circunstancias socioeconómicas en las que se desenvolvía, y se desenvuelve, la situación de la educación y de los educadores en el país. El agotamiento del modelo de desarrollo y el ascenso del modelo neoliberal constituyen el caldo de cultivo en el que la profesión y el ejercicio docente empezó a ser pensada como una necesidad educativa. En ese sentido, la implementación del modelo neoliberal y sus afecciones sobre el sector de los docentes como trabajadores de la cultura propiciaron las primeras denuncias. Es por ello, que planteamos que su emergencia obedece primordialmente a planteamientos hechos desde el sindicato, especialmente FECODE, que luego fueron pensados desde la academia a partir de los años noventa.

Estas investigaciones nos permiten contextualizar y entender cuál es el perfil del ejercicio del docente monteriano, en donde si bien tenemos claro que la profesión docente está regida por unas normas de carácter nacional, también debido al sitio en donde se desarrolla pueden existir unas especificidades. No podemos desconocer que el Municipio de Montería y todo el departamento de Córdoba ha venido siendo azotada por la violencia, la cual lo único que cambian son los actores; inicialmente los partidos políticos, posteriormente, la guerrilla, después los paramilitares y en la actualidad las bacrim. Todo esto unido a las políticas educativas que día a día vienen cambiando crea unas particularidades en el perfil del ejercicio de la profesión docente.

2. Conceptos definidores y sensibilizadores

En una investigación cualitativa el abordaje teórico se constituye en el punto de partida para interpretar un conjunto de datos referido a procesos sobre los cuales el investigador social no tiene una idea definida. Éstos sugieren

direcciones en las cuales indagar. Estos conceptos expuestos como teoría de entrada según criterios de Martínez (2011) permiten al investigador cualitativo, sensibilizarse acerca de las categorías descriptivas que emergen de los datos, de las cuales se conoce muy poco inicialmente. Esto permitirá identificar problemas e hipótesis relevantes.

2.1 Bitácora de la profesión y el ejercicio docente en Colombia

La literatura sobre el tema presentó un aumento considerable en lo que se ha recorrido en el presente siglo, siendo en este momento, uno de los temas de mayor interés y discusión en el ámbito académico en cuanto al tema educativo se refiere. Podemos decir que la profesión y el ejercicio docente se ha configurado, y lo continúa haciendo, como un campo cada vez más específico que, si gana la autonomía suficiente y se enriquece desde el debate por medio de la investigación y modelos teóricos diversos, puede llegar a cumplir una profunda función política y social, ofreciendo las herramientas necesarias para la comprensión de los problemas educativos y la participación de la sociedad civil en los asuntos políticos.

A continuación se presentará de forma muy general como ha surgido y avanzado la Profesión y el ejercicio Docente, la cual va asociada a la categoría de Estatuto Docente y lleva de manera inherente el proceso de formación docente.

En el año de 1870 en Colombia, es promulgado el decreto orgánico que señala, de manera clara, las cualidades que debía tener el maestro o director de escuela, estos, *“por la importancia y la santidad de las funciones que ejerce, es el primer funcionario del Distrito y tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos”* (Art. 51). Lo que se exigía era entonces buena conducta.

Al respecto, Martínez, A. (2010) refiere

Los maestros vinculados a la labor educativa no eran maestros normalistas, eran maestros empíricos que no tenían título profesional, pero poseían una gran vocación y dedicación a la educación. Además la norma no exigía título para ejercer la docencia. Aquí lo importante no era el título sino la virtud y el problema de su virtud, de su enseñanza, estaba íntimamente ligada a la emulación de lo que hace el docente, en razón de ello debe dar cuenta de cómo se enseña y si se enseña uniformemente.

Respecto a las prácticas pedagógicas. éstas se caracterizaron por castigos y una concepción empírico positivista de los contenidos a enseñar, el fundamento pedagógico estuvo basada en el modelo lancasteriano que formó a un alumno dócil, obediente, respetuoso de las tradiciones, propias todas estas concepciones de la teoría heteroestructurada.

En esta época existía una educación difusa por cuanto no había claridad y estabilidad en los fines y propósitos de formación debido a la promulgación de normas con corta vigencia, lo cual hacía que estos cambiaran constantemente, produciendo confusión en el docente a tal extremo que se encuentran choques entre las prácticas y lo que la ley ordenaba. Asimismo, lo que encontramos en esta época es una educación elemental de instrucción pública que fomentaba los valores, la nacionalidad y en general la ciudadanía.

El docente en esta época, según Álvarez (2004) es aquel sujeto consiente, que movido por una supuesta voluntad natural, racional o divina, habría llegado a ocupar un puesto en la historia, reconocido luego por la sociedad y avalado por las instituciones modernas, o sea que es considerado como un espacio o figura, que es cubierta o llenada por cualquier sujeto, según las necesidades y urgencias de la población, que son sobre todo de transmisión

de saberes, disciplinas y códigos (Quiceno, 2010), en donde la experiencia y/o la intuición son suficientes para ejercer el trabajo docente.

Si bien, durante este lapso de tiempo surgieron otras normas que tenían que ver con el campo educativo, ninguna de ellas tocaban a fondo la función del docente, razón por la cual algunas no serán mencionadas.

En la década de los años 50, Según Martínez Boom (2004), en América Latina, se da una alta ponderación y proliferación discursiva en torno a la educación y comienza un crecimiento acelerado de los sistemas educativos, período que el autor denomina como la etapa expansiva de la escuela. Para el caso colombiano, se masifica la educación secundaria y proliferan las facultades de educación, institucionalizándose la formación de docentes para secundaria y media en las universidades y la formación de docentes de Primaria en las escuelas normales, bajo la premisa, que en Secundaria y Media, parte de la formación se ocuparía de darles fundamentos en una disciplina y otra parte de esta, en pedagogía y didáctica.

En la misma línea de pensamiento Álvarez (2010) señala que para la Primaria, los niños tendrían un solo docente que los acompañaba en el desarrollo de las principales habilidades, matemáticas, lingüística, científicas y humanísticas, o sea, recibían conocimientos generales en las disciplinas y lo concerniente a pedagogía y didáctica. Por consiguiente, este esfuerzo por comenzar a formar personas para desempeñarse en la docencia, no fue suficiente, y no se alcanza a cubrir la demanda de docentes para atender a la población en edad escolar, lo que motivó al Estado colombiano a nombrar personas con algunas características mínimas para desempeñarse en dicha labor.

Con este proceso de formación, comienza a concebirse otro tipo de docente, un docente reflexivo y preparado a desempeñar su labor, a través de unos conocimientos y herramientas de orden pedagógico. Este docente se organiza, se agrupa, terminando en lo que Peñuela *et al.*(2008) han llamado una sindicalización masiva del magisterio Colombiano, desembocando en la conformación de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en el año de 1959. Desde ese momento comienza una lucha por el mejoramiento de condiciones de orden salarial y prestacional del Magisterio.

Esta lucha, trae consigo diferentes movilizaciones que terminarían en la concertación entre el gobierno y el magisterio de una norma que regulara la labor docente. El estatuto docente 2277 de 1979.

En cuanto a la profesión docente, se podría afirmar que hasta ese momento, no existía, era más bien vista como un oficio o actividad. Solo con la promulgación del estatuto docente 2277 de 1979, es que emerge esta categoría la cual le reconoce un status al docente, al contemplar la carrera de régimen especial y regula el ingreso a ella, elevándola así a una profesión (Ibarra, 2006).

Con la promulgación de un Estatuto Docente², como reforma educativa, se comienzan a proponer un determinado número de regulaciones en torno a la profesión docente y por ende estos aspectos comienzan a incidir en el ejercicio y en la formación, al igual que las condiciones sociales en que se gesta y se ha ido configurando el oficio del docente en nuestra formación cultural (Peñuela *et al.*, 2008, p. 1).

² El Estatuto Docente expedido por el Ministerio de Educación Nacional por decreto 223 de febrero 21 de 1972 y el expedido en 1977, decreto 128, fueron rechazados por el magisterio colombiano.

Al respecto, el Estatuto Docente 2277 de 1979, establece que:

La carrera docente es el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector oficial, garantiza la estabilidad de dichos educadores en el empleo, les otorga el derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanente, establece el número de grados del escalafón docente y regula las condiciones de inscripción, ascenso y permanencia dentro del mismo, así como la promoción a los cargos directivos de carácter docente. (art. 26).

A partir de este momento, se comienza a gestar y desarrollar otro tipo de docente, con un status de profesional de la educación, con un determinado fuero, que le permite tener mayor capacidad de liderazgo, autonomía, desarrollo y ejercicio de habilidades sociales, expresadas en prácticas que logran articular educación - transformación de la cultura, educación - desarrollo de comunidades y desarrollo local (Martínez M., 2008, p. 27), alejándose de la visión de ser el encargado del moldeamiento físico y mental de los menores asociado a su virtud, donde se sancionaba más su condición de virtuoso que de erudito y se convierte en un intelectual transformador que apropia la educación como emprendimiento ético dado de poder, dedicado a potenciar la democracia y a ampliar la justicia social.

La promoción en este Estatuto Docente (2277/79), está asociada a la formación del docente, existiendo dos tipos de promoción: horizontal y vertical [tema que se desarrollará a profundidad en el capítulo de conceptualización relacionado con cómo se desarrolla el proceso de promoción]. De manera horizontal, la promoción se da a través de un escalafón nacional docente, el cual contempla el ascenso que automáticamente determina un aumento de la remuneración salarial. Estableciéndose ascensos por: tiempo de servicio, procesos de formación (inicial, pos gradual o permanente) o producción académica. Y la vertical, por experiencia docente, aunque a partir de la

expedición de la Ley 115 de 1994 se adiciona la presentación de un concurso. El decreto 2277 de 1979 plantea, en cuanto al Profesional Docente:

Las personas que ejercen la profesión docente se denominan genéricamente educadores. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educando, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional en los términos que determine el reglamento ejecutivo. (Art. 2)

Además, el decreto 2277/79 en el capítulo II, artículo 5, establece que solo podrán ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación quienes posean título docente o acrediten estar inscritos en el Escalafón Nacional Docente.

Lo contemplado en el artículo anterior, le permite al magisterio contar con sujetos que han recibido una formación inicial, idóneos, con una serie de conocimientos y elementos de orden pedagógico que les permite ejercer la labor docente, oficio que en otros tiempos era aprendido de manera empírica, con la misión de reproducir el rol docente configurado por tantos años. Cursos de Psicología, pedagogía, didáctica, comunicación y ética, son tomados durante el proceso de formación inicial, proveyendo de los primeros, elementos con miras a la construcción de una “identidad profesional”³ a su rol

³Según Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía

educativo; los conocimientos disciplinares dentro de estos estudios tales como biología, física, química e historia entre otros, se conciben como el mecanismo a través del cual los docentes formarán a sus estudiantes en la escuela (Bautista, 2009).

Para el año 2002, surge un nuevo estatuto docente en Colombia, en un contexto que tiene referentes tanto en la escala internacional como en la escala nacional, caracterizada por los siguientes aspectos:

1. Las transformaciones que dieron en la economía a nivel mundial, a principios de los 90, establece unos lineamientos sobre política educativa, en lo referente al papel de la educación en el proceso de globalización capitalista, apreciándose una orientación hacia las llamadas competencias básicas y los modelos de financiación basados en la demanda, para lo cual se necesitaba la conveniencia de configurar un entorno institucional adecuado a esos propósitos. En ese sentido, los nuevos conceptos de política educativa se mostraban como desarrollo de las políticas del “Consenso de Washington”, que preveía avanzar hacia la desregulación de las economías y el fortalecimiento de los mercados (Estrada, 2002, p.p. 26).

2. En Colombia, la racionalización del gasto trajo consigo una serie de cambios en materia educativa, dentro de los que resaltamos la descentralización educativa y la financiación basada en la demanda, lo que llevó a la configuración de los colegios, bajo la figura del “nuevo colegio” y la introducción de “parámetros técnicos” tales como número de alumnos por maestros, o en la definición de la asignación por estudiante y la “flexibilización” del magisterio, todo esto enmarcado bajo una lógica tecnócrata⁴.

⁴ Estos aspectos o dinámicas están consagrados en el Plan de Desarrollo del Doctor Andrés Pastrana. “Cambio para construir la paz”, en donde hacemos énfasis en el capítulo relacionado con la educación

Toda esta lógica y estas nuevas dinámicas requieren por parte del Estado de un “*nuevo docente*”, en donde las características laborales estén marcadas por la lógica de la empresa, en donde la creatividad y la capacidad de trabajo en equipo hacen parte de las formas de producción inmaterial propias de esta sociedad (Peñuela *et al.*, 2008, p. 9), produciéndose así un nuevo estatuto docente, el 1278 de 2002. Un estatuto docente que fue promulgado de manera unilateral y que desconoce a la carrera docente como de régimen especial⁵, al no dejar explícitamente qué es una carrera con algunas consideraciones, lo que si lo contempla el 2277 de 1979. El decreto 1278,

Regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias, como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (Art.1).

Además, considera a Profesionales de la Educación a todos aquellas personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de Educación Superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores (art. 3), con lo cual se modifica sustancialmente lo planteado en el 2277 de 1979.

Su promoción está ligado a lo presupuestal (art. 36), lo que indica que los ascensos dependerán de la disponibilidad presupuestal, lo que dificulta el

pública y establecemos los elementos con que se puso a funcionar la educación en una lógica distinta, “lógica tecnocrática”

⁵ El artículo 125 de la Constitución Política Colombia prevé como regla general, que “los empleos en los órganos y entidades del estado son de carrera...” y el legislativo tiene la potestad de darle otros beneficios y excepciones de la carrera administrativa. En este caso habla de regular y no especifica si es un régimen especial, exceptuado, que son categorías que le ha venido dando el legislativo a los docentes del 2277 de 1979.

proceso de ascenso y en cierta medida no estimula los procesos de formación permanente, de investigación y de producción académica.

En la actualidad en Colombia existen dos Estatutos Docente en condiciones diferentes, tanto en el ingreso, la promoción, la estabilidad, el retiro; así como en lo referente a la jubilación. Esto ha hecho que en la lucha sobre aspectos reivindicativos ubique a los maestros en escenarios distintos, hasta aquí resulta comprensible, pero en nuestra identidad y ejercicio docente, ¿será que la razón de ser, nuestra esencia, lo que hacemos, para lo que nos dedicamos ha cambiado?

Ahora bien, siendo la profesión docente una sola y que su desarrollo se está dando en el país que nos atañe, Colombia, ¿qué sentido tiene la existencia de dos estatutos docentes, que a simple vista da la impresión que responden a intereses y necesidades diferentes?, ¿qué incidencia tiene en la construcción de la profesión y el ejercicio docente? Y ¿cómo esta ha podido y puede afectar los procesos de formación docente?, ¿o es que los Estatutos Docentes son unos dispositivos con tanto poder que de manera implícita o explícita construyen el perfil del docente?

2.2 Momentos de desarrollo de la profesión docente

Existen momentos que nos permiten visualizar el grado de incidencia o de transformaciones que han tenido los estatutos o normas reinantes en Colombia, para lo cual, lo dividiremos en tres (3) momentos como se muestra en la figura 1.

Figura N° 1: Momentos del desarrollo de la profesión docente



Fuente: Elaboración propia (2018)

2.2.1 Dignificación Docente

En esta etapa, hay una lucha fuerte del magisterio por conquistas de orden reivindicativas y de status de su quehacer docente, donde sus principales banderas fueron: el mejoramiento económico, la existencia de un reconocimiento de su labor como Profesión y la de intelectual de la educación.

Se toma el decreto orgánico de 1870 como punto de referencia, porque es la norma más cercana a lo que hoy en día conocemos como Estatuto Docente y para resaltar el deseo del legislador de dejar explícito e implícito el tipo de docente que desean. En esta norma se plantea al docente como aquella persona virtuosa, sensata, honrada, humilde y patriota. Su primera función metodológica está relacionada con el papel esencialmente moral de ser el labriego de la virtud y la civilidad entre los hombres. Aparece en estas palabras un docente vinculado al proyecto de formación del buen vasallo y por tanto se le asegura un papel y una función como elemento de poder; pero a su vez subordinado por el poder (Martínez, 2010, p. 140).

La Identidad Docente es construida por el Estado y la Iglesia y le es asignada a una persona que inicialmente desarrollaba un saber rudimentario concentrado básicamente en la Ley, las normas, los diez mandamientos, el pecado, la moral y la piedad. Esta Identidad es un acto, una acción y un saber previo al acto de educar y enseñar, es un lugar vacío que se ocupa.

Ese lugar vacío fue ocupado por el saber y la experiencia de la Iglesia católica, por el Estado y sus Leyes, por la Moral y sus formas de conducta, por la Pedagogía y sus contenidos sobre el educar. Ese lugar vacío es el docente. Ese lugar vacío es también un lugar simbólico, imaginario y real. Alguien ocupa un lugar que le espera previamente. Una vez lo ocupa, adquiere una identidad, como lugar simbólico y finalmente cumple una función, que es el imaginario.

Las tres asignaciones, lugar vacío, lo simbólico y lo imaginario producen lo real, "el docente". Lo cual quería decir, que el docente en este momento histórico no es de carne y hueso, sino un componente con tres sentidos, la identidad, la función y lo imaginario. El docente se podría definir como aquel lugar, espacio, función y oficio de ir a la escuela a educar niños (Quiceno, 2010, pág. 65), de allí surge la Visión del docente Apóstol, que todavía en la actualidad sigue emergiendo como imaginario social.

Según María Cristina Martínez (2008), el docente era visto como una especie de "salvador moral", especialmente por el carácter de las exigencias que la sociedad le formulaba con relación a su dedicación y entrega personal al oficio. Esta visión [del docente Apóstol], remite a la imagen de un individuo capaz de dar ejemplo social; por ello su actuación era vigilada y mediada por la influencia de la Iglesia Católica, esencialmente del sacerdote, quién encarnó el ideal del docente para esa época. Tal como describe Martínez, Noguera y

Castro (1989), el docente surge y está sujeto a los constantes avatares, vicisitudes, miserias, luchas y esperanzas de esta nueva figura, quedando enmarcados en el ámbito de lo público y se exponen así como un individuo con un oficio definido, sujetado “al control de su ejercicio y a la mendicidad de un estipendio”

La imagen de este docente lleva mucha relación con el papel que cumplieron los apóstoles de Jesús, y se podría sintetizar en: *“dictar la clase, poner la tarea, fijar la previa, hacer el examen, dar una nota. Pero no orienta, guía, inquieta, ni estimula”*. (Torres, 1985)

El docente de esa época se caracterizaba por una débil relación con el saber, pero, eso sí, virtuoso, de buena conducta, intachable, que sabía leer y escribir y por tal razón era digno de realizar ese oficio.

La mayoría de los docentes vinculados no eran normalistas, eran docentes empíricos, docentes que no tenían título profesional, solo una gran vocación y dedicación⁶, sus prácticas pedagógicas se caracterizaron por castigos y una concepción empiropositivista⁷ de los contenidos a enseñar, el fundamento pedagógico estuvo basada en el modelo lancasteriano que formó a un alumno

⁶Decreto Orgánico de 1870, artículo 51, las cualidades que debía tener el maestro o director de escuela: “por la importancia y la santidad de las funciones que ejerce, es el primer funcionario del Distrito y tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos”

⁷ Debe cumplir las siguientes condiciones: a) número grande de enunciados observacionales que constituyen la base de la generalización; b) las observaciones se deben repetir en una amplia variedad de condiciones; c) ningún resultado observacional debe entrar en contradicción con la ley general. El criterio de demarcación es la verificabilidad. Las teorías científicas deben ser verificadas por los hechos.

dócil, obediente, respetuoso de las tradiciones, propias todas estas concepciones de la Teoría Heteroestructurante.

Este periodo, en términos generales, podemos calificarlo como el de una educación difusa por cuanto no había con claridad y de manera estable, la presencia de fines y propósitos de formación debido a la promulgación de normas con corta vigencia, lo cual hacía que estos cambiaran constantemente, produciendo confusión en el docente a tal extremo que se encuentran choque entre las prácticas y lo que la ley ordenaba. Así mismo, lo que encontramos en esta época es una educación elemental de instrucción pública que fomentaba los valores, la nacionalidad y en general la ciudadanía.

En la década de los cincuenta, el docente comienza a asumir otro tipo de posición, dejando de ser objeto de la acción, a sujeto político⁸ de la misma, lo cual puede apreciarse por el proceso de sindicalización masiva que se da, que culmina con la conformación de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, en el año de 1959. Según Martínez (2008), se hace visible, entonces, un docente que se agremia y sindicaliza para luchar por su salario pero sin el desarrollo de una conciencia social y política que le distancie, como intelectual, de otras protestas y que posibilite su reconocimiento como profesional. Asociarse emerge aquí como un imperativo, no sólo para lograr reconocimiento social, sino como una necesidad de supervivencia.

Es así, como el magisterio sindicalizado comienza a sentir la necesidad de contar con un instrumento que regulara las relaciones de los docentes con el gobierno nacional. En este proceso de conquistas encontramos movilizaciones por parte de los docentes, intentos de concertaciones, imposiciones, pero en

⁸ Que participa en la construcción de políticas que orienten la institución escolar, el currículo y su profesión.

últimas, vemos que termina expidiéndose un Estatuto Docente concertado con los docentes, el 2277 de 1979. El proceso no fue fácil, podemos destacar los intentos del gobierno por establecer de manera unilateral unos Estatutos Docentes, tales como el 223 de 1972 y el 128 de 1977, los cuales fueron rechazados por los docentes, al considerar que no garantizaban las condiciones de profesionalización deseadas, y por parte del magisterio, las huelgas históricas como las de 1972, 1973 y 1977 de carácter indefinidas y paros escalonados en 1976, que se prolongaron por muchos días y meses, en los cuales se produjeron despidos, agresiones y actuaciones heroicas de muchos docentes y sindicatos.

El Estatuto Docente 2277 de 1979, se convierte en una de las mayores conquistas del magisterio colombiano, pero al margen de eso, se convierte en el instrumento o la norma que le da status a la profesión docente y se inicia una transformación en la calidad de la educación colombiana y el avance intelectual y de reconocimiento del profesional docente colombiano.

2.2.2 Reconocimiento de la Profesión Docente.

En esta etapa se consolida la profesión docente y se reconoce al docente como un intelectual de la educación y trabajador de la cultura. Para una mejor comprensión de esta, se dividirá en un componente estructural o circunscrito, un componente de apropiación y posicionamiento y un componente de desempeño en las instituciones educativas.

2.2.3 Delimitación de la Profesión Docente

Con el surgimiento del Estatuto Docente 2277 de 1979, encontramos, por primera vez, una delimitación de la profesión docente, al establecer las condiciones para ingresar a ella, su promoción y retiro.

En este ámbito, el Decreto 2277 de 1979 se caracterizó por la presencia de un régimen especial que pretendía “regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo Nacional, excepto el nivel superior que en su momento se estipuló que se regiría por normas especiales” (Peñuela y Rodríguez, 2008, p. 29).

En lo relacionado con el ingreso, contempla que solo los que estaban inscritos en el escalafón, pueden hacer parte de esta. Lo que limita el ingreso, solo a aquellas personas que recibieron una determinada formación inicial. Esta formación inicial debía contener dos saberes, un saber disciplinar, referido al conocimiento que debe tener el docente en las diferentes áreas que se desarrollan en la escuela y un saber específico, el cual tiene que ver con el conocimiento pedagógico que debe adquirir y que le permite comprender la realidad, reflexionar y saber llegarle al estudiante, tanto en lo disciplinar como en lo formativo. Esta formación inicial solo es impartida por las Normales y las universidades, a través de las facultades de educación y permite comenzar a construir una identidad profesional, en este caso docente, la cual va ligada con la adquisición de una serie de normas, reglas y valores específicos que se van adquiriendo en ellas y que denominaremos identidad de base.

El Estatuto Docente establece un nexo indisoluble con la formación docente, al ser un requisito para su ingreso y su promoción. Para su ingreso, desde el momento que exige que sea normalista o licenciado (formación inicial) y para su promoción, porque posee un escalafón docente que exige unos niveles de formación para el ascenso. La formación es la espina dorsal de este estatuto docente y eso se puede apreciar en la manera en que está diseñado, en la medida de que la formación permite un ascenso más rápido en el escalafón y

en los estímulos que establecen, aun por fuera de este, tales como el mejoramiento académico⁹ y el año sabático¹⁰.

Es importante resaltar que los niveles de formación de los docentes en la época en que surge el Estatuto Docente 2277/79 no eran muy altos, prueba de ello fue que se tuvieron que aprobar dos grados transitorios en el escalafón nacional docente, el grado A y B11, y la Ley 60 de 1993¹², le da una prórroga a las personas que venían ejerciendo la profesión sin tener el título para ello.

Todo esto trajo consigo un incremento significativo, en la demanda de programas de pregrado, tal como lo plantean Calvo, Rendón y Rojas (2004), después del año de 1995 pasaron de 380 programas de pregrado en Educación a 617 y algo más de 200 especializaciones y para el 2001, la cifra de pregrados se acercaba a los 650. Hasta el punto que el número de cupos sobrepasa al de las solicitudes (Ver cuadro N° 1).

Cuadro N° 1: Cubrimiento de los cupos respecto a las solicitudes en los programas de formación docente, nivel pregrado y postgrado.

AÑO	CUPOS	SOLICITUDES
1992	43079	37055
1993	51132	54872
1994	44029	41298
1995	55742	53614

⁹ Reconocimiento de tres (3) años de servicio por alcanzar un nivel superior de formación. Por ejemplo: de normalista a licenciado.

¹⁰ Este nunca se reglamentó, ni aplicó.

¹¹ Grado A: Personas que se desempeñaban como docentes y no habían terminado el nivel de Educación Media Académica y el grado B: para personas que eran meros bachilleres.

¹² Artículo 6. **Parágrafo 1º.**- Los docentes temporales vinculados por contrato a los servicios educativos estatales antes del 30 de junio de 1993 que llenen los requisitos de la carrera docente, serán incorporados a las plantas de personal de los departamentos o de los distritos en donde vienen prestando sus servicios, previo estudio de necesidades y ampliación de la planta de personal.

1996	58832	55320
1997	80360	78578
1998	75134	64788
1999	49888	43069
2000	55182	46558
2001	61073	53721

Fuente: Histórico del Ministerio de Educación Nacional. Calvo, Rendón y Rojas (2004)

2.3. Apropiación y posicionamiento que asumen los docentes

El Estatuto Docente 2277/79, por las circunstancias en que fue concebido, podría decirse que fue concertado entre los docentes y el gobierno, aunque algunos sectores afirman que una de las grandes conquistas que ha tenido el magisterio colombiano, por las grandes movilizaciones que realizó Fecode para tal fin. Este proceso permitió ver emerger otro tipo de docente, un luchador, un líder social, un trabajador de la cultura como sujeto con una responsabilidad social, histórica, política y pública, que le permitió ir construyendo un reconocimiento intelectual a través de la valoración de su territorio, el medio ambiente y el arraigo por su región, rompiendo con el paradigma del docente apóstol.

Tal como lo plantea Martínez (2008), esta imagen de líder social abre visos de cumplimiento de una función social, y señala huella de potenciación de una voluntad de acción social que en términos de Zemelman(1997), encarna una subjetividad en proceso de ampliación: “conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real [...] se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto”. Reconocido como agente principal de socialización, que diera cuenta de las acciones que realiza en relación a su contexto, a la formación de los ciudadanos y al fortalecimiento de las comunidades locales.

Ese docente intelectual lo podemos ver al desempeñarse en diferentes roles en un mundo de posibilidades que le ayuda a actuar y tomar compostura, reflejándose este posicionamiento en la participación activa en diferentes movimientos y actividades que inciden en la política Estatal, dentro de las que se pueden resaltar:

1. El Movimiento pedagógico, que surge como movimiento de lucha, resistencia y oposición de las políticas del momento, convirtiéndose en un espacio de discusión pedagógica y escuela de autoconstrucción profesional, con el fin de reflexionar acerca de la práctica educativa del docente, sobre su compromiso social, cultural y político en la transformación de la realidad.

Este movimiento planteó la necesidad de una radical renovación de la educación centrada en la recuperación de la pedagogía como disciplina central del acto educativo, reguladora del sistema y saber fundante de la profesión docente, cuyo estatuto intelectual debía ser reconocido como condición para la renovación educativa. Fue clave en el campo educativo en la construcción de la Constitución Política de Colombia de 1991 y en la Ley General de Educación.

2. La Asamblea Nacional Constituyente que dio origen a la Constitución Política de Colombia de 1991, en donde FECODE presentó una propuesta de reforma constitucional sustentada en los siguientes puntos: 1) La educación es un derecho, 2) La educación es un servicio público a cargo de la nación; 3) Los derechos de los educadores: ciudadanía completa y libertad de cátedra; 4) Libertad de enseñanza; 5) Libertad religiosa; 6) Autonomía universitaria y 7) Facultad reglamentaria de la educación a cargo del Congreso de la República y no del Ejecutivo (FECODE, 1991).

Francisco Cajiao anota que cuatro de las cinco comisiones de trabajo de la Constituyente se ocuparon de la educación analizándola como un derecho, como competencia de las entidades territoriales, como responsabilidad de los órganos nacionales del Estado y como asunto de la economía y la hacienda pública; y destaca la presencia de importantes actores de la vida educativa, cultural y científica del país en la Subcomisión de Derechos Humanos que trabajó el tema del “Derecho a la educación, fomento a la cultura, la ciencia y la tecnología”, de la cual surgió un grupo que se ocupó exclusivamente del tema educativo.

A pesar de que otros asuntos como la violencia, el terrorismo, la corrupción, el clientelismo terminaron desplazando la educación a un plano secundario, el que cuarenta (40) de los trescientos ochenta (380) artículos de la nueva Constitución Política salida de la Asamblea Nacional Constituyente (ANC) se ocuparon de la educación fue una muestra de la importancia que tuvo el tema en las deliberaciones: *“A través de la normativa, la educación se asume como elemento esencial de la dignidad humana y como una actividad inherente a la finalidad social del Estado”*. (Cajiao, 2004).

3. La Ley General de Educación, 115, que definió un horizonte de largo plazo para la educación colombiana, tarea urgente pues desde 1903, al final de la Guerra de los Mil Días, no se expedía una Ley General de Educación por el Congreso de la República. Durante este lapso la regulación de la educación había quedado a cargo del Ejecutivo; y fue mérito de la Constitución de 1991 haber transferido la facultad centenaria del Presidente de regular y de ejercer la Inspección y vigilancia de la educación al Congreso de la República. En este sentido, la Constitución de 1991 exigió la expedición de una ley que regulara la educación.

Quizá ninguna otra Constitución anterior, del país había sido tan explícita con la educación como la de 1991. Más allá de consagrarla como un derecho y como una obligación del gobierno y del Estado, las constituciones procedentes no habían profundizado mucho en su carácter o en sus fines. (Trujillo García, 1992).

La expedición de la ley fue un importante logro de concertación entre el magisterio y el Gobierno Nacional. Marcó un punto de llegada del ascenso del Movimiento Pedagógico que logró incluir en la agenda de las discusiones nacionales el tema de la educación con énfasis en el derecho, la pedagogía y el papel central de los maestros, hasta el punto que el gobierno a través del Decreto 272 de 1998, establece en su artículo 2 que: *“en los programas académicos de educación, la pedagogía es el saber fundante, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimientos propios que se articulan interdisciplinariamente”*, lo que constituye la consolidación de la profesión docente al dejar explícito la importancia del saber específico para el desarrollo de esta.

Adicionalmente a esto, encontramos al docente conformando redes pedagógicas y participando activamente en la expedición pedagógica, como medios de expresión intelectual y autoformación.

2.4 Desempeño del docente en las instituciones educativas

Estatuto Docente 2277 de 1979 y la sindicalización del magisterio permitieron un posicionamiento del docente en las Instituciones Educativas, en la que hizo uso de la autonomía para hacer una construcción colectiva del currículo, un currículo que responda a las necesidades del entorno, en donde se tenga en cuenta los intereses de los estudiantes, las necesidades de los padres de familia y se dé una resignificación del saber pedagógico, a través

de una cohesión social que contribuya a recuperar la memoria histórica y ampliar las miradas hacia otros horizontes en la adquisición de un pensamiento crítico.

Y, es a través de ese saber pedagógico que permite la recontextualización del conocimiento científico con el humanismo para ponerlo al alcance de los estudiantes. Es la pedagogía la que relaciona la enseñanza con el aprendizaje y proporciona los fundamentos necesarios para que el docente pueda articular su condición de intelectual y el acumulado académico de su formación, con el ejercicio de su práctica real en el trabajo cotidiano, en su experiencia diaria en el aula.

Fue así como se comenzaron a construir proyectos pedagógicos alternativos que respondieran a las necesidades del contexto de la Institución Educativa, en la que la pedagogía se reconoce situada, conectada con unos territorios y unas condiciones de vida particulares.

Docentes profesionales, intelectuales, reflexivos, que llevan a cabo procesos complejos de análisis y toma de decisiones orientados a la formación integral del estudiante.

Según Barbosa (2004) el docente debe tener un reconocimiento hasta el punto de ser considerado un profesional reflexivo, para lo cual plantea que la profesión docente debe contener cuatro aspectos fundamentales: (a) la manera en que los docentes construyen el conocimiento, (b) la concepción de escuela como contexto de trabajo, (c) la identidad docente; y (d) el conocimiento necesario para la transformación de las prácticas pedagógicas. Todo esto inexorablemente debe ir ligado a los procesos de formación inicial y continua, lo cual nos conduce a las facultades de educación de las

universidades y las normales superiores que son los sitios por excelencia en donde se prepara al futuro profesional de la educación.

2. 5 Reconfiguración de la Profesión Docente

En esta etapa hay una fuerte pugna entre el Estado y los docentes, debido a un Estatuto Docente instalado de manera unilateral por parte del Estado, el cual a juicio de los docentes lo desprofesionaliza y a juicio del Estado lo profesionaliza y lo acerca a las necesidades Colombianas.

2.5.1 En cuanto a la delimitación de la Profesión Docente

El Estatuto Docente 1278 de 2002 establece otros parámetros para el ingreso, la promoción y el retiro, dentro de los que resaltamos el régimen especial que desaparece en el Decreto 1278 de 2002, inclinándose más hacia el control de las relaciones entre el Estado y los educadores. Se enuncia la educación como un servicio que prestan los educadores en torno a los procesos de gestión dentro del sistema educativo.

Los efectos del 1278 de 2002 se concretan en dos aspectos básicos, por un lado, estimula la competencia por el ingreso al “servicio educativo estatal”, y por el otro, “dificulta la inscripción en el Escalafón Docente”, debido a que se instaure un período de prueba que debe ser sustentado con evaluaciones de desempeño laboral y de competencias:

Inscrito en el Escalafón, el docente tendrá la presión permanente de las evaluaciones ordinarias de desempeño anual, pues de su resultado depende su permanencia en el servicio. Dos pérdidas consecutivas de tal evaluación llevan al despido fulminante. Las evaluaciones de competencias, por su parte, determinarán la posibilidad de movilidad salarial o de ascenso en el escalafón. (Estrada, 2002, p. 9)

Teniendo en cuenta lo anterior, Álvarez y León (2008) se preguntan si es necesaria la formación de los maestros en Colombia a partir de la ponencia “¿Para qué formar maestros?”. Una de las polémicas más fuertes en torno al Decreto radica en este punto, pues al establecer que un profesional de cualquier formación tiene la facultad para ejercer el oficio, se lesiona profundamente el saber docente como una categoría fundante del oficio mismo.

Los autores encuentran en el Decreto que, además de contradecirse semánticamente, “esboza un proyecto político pedagógico que va en contravía de lo que en el mundo entero se considera debe ser la profesión docente. ¿Cómo es posible que en un decreto que habla de Profesionalización docente, se establezca que un Profesional de la educación puede ser un profesional con título diferente?”. (Álvarez y León, 2008, p. 59)

La contradicción hallada en el Decreto parte de lo que el mismo establece como “idóneo” para ejercer ejercicio docente, pues al establecer que cualquier título profesional es suficiente para ingresar al servicio educativo estatal entra en contradicción con lo que establece el Decreto mismo y la Constitución Nacional: “pues el decreto habla todo el tiempo de la necesidad de que los docentes sean idóneos para el ejercicio de la profesión, tal como lo establece, además, la Constitución Nacional. Y la primera condición para que alguien pueda ser idóneo en el ejercicio de una profesión es que sea profesional en su campo de acción” (Álvarez y León, 2008, p. 60). Los autores asumen que la formación de maestros como *un asunto político* y no un asunto gerencial, pues las decisiones que se tomen alrededor del tema podrían generar el detrimento, no sólo del docente como sujeto, sino de la misma calidad de la enseñanza.

Por último este Estatuto Docente se inclina más hacia el control de las *relaciones entre el Estado y los educadores, en donde se enuncia la educación como un servicio que prestan los educadores en torno a los procesos de gestión dentro del sistema educativo. De acuerdo a ello “se pasa de hablar de profesión docente en el primer Estatuto a hablar de función docente en el segundo”. (Peñuela y Rodríguez, 2008, p. 30)*

El término función docente trae implicaciones de orden estratégico muy fuertes, pues la función se entiende desde la formalización del carácter ocupacional que retrae las implicaciones políticas del régimen especial propuesto por el anterior Decreto, implica además la automatización de la labor docente dentro del marco de los procesos enseñanza – aprendizaje entendidos como un proceso sistemático: “lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos”. (Peñuela et al., 2008, p. 30)

2.5.2 Apropiación y posicionamiento que asumen los docentes

En este momento contamos con dos estatutos docentes el 2277/79 y el 1278/2002, aplicándose de manera paralela a la profesión docente, con diferencias sustanciales entre uno y otro (véase la Cuadro N° 6), ante ello, cabe la pregunta ¿no es acaso la profesión docente una sola?. Si la respuesta es afirmativa, entonces, ¿por qué existen dos en nuestra legislación educativa?, un interrogante más complicado de responder, pero la realidad es la existencia de un docente nombrado a la luz del 2277 de 1979, normalista o licenciado que tiene unas condiciones de ingreso, permanencia y promoción

diferentes a los nombrados con el 1278 de 2002, que adicionalmente compite para su ingreso con cualquier profesional.

Esto nos lleva a un panorama más amplio en cuanto al proceso de apropiación y posicionamiento, ya que a diferencia de la etapa anterior, encontramos:

La existencia de un docente Normalista o licenciado amparado bajo la figura de carrera de régimen especial y teniendo como saber fundante la pedagogía (2277/79), todo esto le da mayor autonomía y le ha permitido tener un posicionamiento como intelectual de la educación, tal como lo desarrollamos en la etapa anterior.

El docente Normalista o licenciado que debe cumplir una función docente (1278/2002), la que trae consigo implicaciones de orden estratégico muy fuertes, pues la función se entiende desde la formalización del carácter ocupacional que implica además la automatización de la labor docente dentro del marco de los procesos enseñanza – aprendizaje entendidos como un proceso sistemático, que tiene como punto de referencia los Estándares Básicos de calidad, los lineamientos curriculares, las evaluaciones censales. Lo que conduce al accionar docente a una perspectiva administrativa – eficientista, reduciéndolo a ejecutor de programas, objetivizar e instrumentalizar la práctica, quedando atado a un oficio tecnológico, facilitador de aprendizaje (Martínez y Álvarez, 1990)

Según Martínez (2008) el docente se convierte en un mero funcionario, que repite, instruye y transmite conocimientos, de acuerdo a los fines impuestos por la política Estatal, invisibilizando su papel de intelectual, al convertirse en un individuo controlado, desprovisto y diseccionado por el Estado, sin la opción de generar resistencia.

Es importante resaltar que dentro de este grupo podemos encuadrar algunos docentes del 2277 de 1979, quienes por situaciones de confort prefieren limitarse a las funciones de aula.

El tercer grupo es el de los profesionales, quienes la universidad no los preparó para desempeñarse como docentes.

Su identidad profesional hace alusión al título que ostentan y durante el desarrollo de su carrera universitaria no vieron nada que tuviera que ver con pedagogía. Para ellos su primer elemento metodológico para enfrentarse a un aula de clases es su experiencia, la manera en cómo le enseñaron: “Si yo aprendí de esta manera, ellos también lo pueden”. Estos docentes se dedican a realizar actividades de planificación y control, tal como está contemplado en el artículo 4 del 1278 de 2002, instrumentalizando así la profesión docente y convirtiéndose en operadores de la educación, asumiendo una estructura burocrática de tipo tecnocrático. Tal como lo contempla Díaz & Inclán (2001):

Podemos identificar otra tendencia que ritualiza o mejor dicho burocratiza el trabajo docente, ésta surge de la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del Estado. En último término el docente actúa en función de un proyecto estatal —con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada— esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión, contrariamente el docente debe cumplir con tiempo, horario, entrega del diario de clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo ello recibe un salario (...) Lo más grave es como el docente ha internalizado el rol de empleado, esto es de quien debe cumplir —a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario— con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El docente actúa como empleado y lamentablemente podemos afirmar que internaliza este rol. (P. 3)

No se puede obviar que este docente todos los años es evaluado y debe tener una carpeta en donde contenga todas las evidencias de los procesos realizados.

2.5.3 Desempeño del docente en las instituciones educativas

En términos generales encuentra al docente sujeto,

... a las macropolíticas externas e impuestas, y el alejamiento de las posibilidades de pensar por sí mismo y desde las condiciones singulares de región y país, se afirma una tradición según la cual el maestro se convierte en un repetidor, instructor y transmisor de conocimiento, una actuación a tono con los fines impuestos. Por lo tanto, sigue invisible su función como intelectual, porque es un individuo controlado, desprovisto y diseccionado por el Estado, sin la opción de generar resistencia, por ejemplo, a la conversión de la educación como empresa, en la que su práctica pedagógica pasó a ser evaluada atendiendo a indicadores de eficiencia y eficacia, valga decir, costo-beneficio. (Martínez, 2008, p. 59)

Docente que termina inmerso en el día a día en el desarrollo de las actividades que le atañe la función docente. Todo esto sin desconocer la existencia de un grupo de docentes pro activos, con deseos de superación que viven constantemente formándose, aliados en red con otros colegas y produciendo propuestas pedagógicas alternativas.

Las condiciones que establecen uno y otro ubican a cada uno de los grupos de docentes en escenarios distintos de profesionalización, debido a que su desarrollo y estabilidad dentro de la docencia están mediados por elementos distintos, de acuerdo al estatuto docente que los rija (Bautista, 2009). Además, el ingreso de otros profesionales genera dinámicas distintas en términos de la relación del docente con el conocimiento, la capacitación, con las disposiciones frente al trabajo colectivo, la movilidad dentro del escalafón docente e inclusive con la organización sindical.

Estas dinámicas traducen la *resignificación* de la profesión docente, la que algunos han llamado desprofesionalización docente. En la que los docentes

de los diferentes estatutos realizan la profesión docente a partir de las diversas expectativas, imaginarios y representaciones que elaboran unos y otros. Su acción educativa se relaciona de una u otra manera con los procesos del conocimiento y con los procesos sociales de posición de grupo e individuos en una cultura determinada. Finalmente, en la Cuadro N° 2, se resumen estos tres aspectos claves de los momentos por donde ha discurrido la profesión docente.

Cuadro N° 2. Aspectos relevantes de los momentos por donde ha discurrido la profesión docente

Momentos Etapas	Aspecto coyuntural que permite el surgimiento de los Estatutos Docente	Relación de los Estatutos con la Profesión Docente	Apropiación y posicionamiento que asumen los docentes	Papel que desempeñan en las Instituciones Educativas
Dignificación Docente	<p>Existían intensos debates por la promulgación de la libertad de enseñanza desde 1850, involucrándose todas las fuerzas vivas de la Nación, como la Iglesia, el mismo Estado, los rectores de colegios y universidades.</p> <p>Fue un verdadero debate nacional, liberales y conservadores discutieron profusa y profundamente el problema; cuyo desenlace</p>	<p>En este momento no existía la Profesión Docente, por dos razones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La enseñanza, el educar era considerado como un arte. 2. El docente como aquella persona que se preparó para desempeñar esa labor no existía, era solo aquel lugar, espacio, función y oficio de ir a la escuela a educar niños (Quiceno, 2010, p. 65) 	<p>El Docente era considerado como un apóstol, individuo capaz de dar ejemplo social, virtuoso, de buena conducta, intachable, que sabía leer y escribir</p>	<p>El papel que asumía el sujeto de esa época era de dictar la clase, poner la tarea, fijar la previa, hacer el examen, dar una nota, o sea instrucción para el fomento de los valores, la nacionalidad y en general la ciudadanía.</p>

	deja ver como cae el Estado liberal radical con su proyecto educativo, en virtud de la enconada oposición que instrumentan los conservadores y la Iglesia.			
Reconocimiento de la Profesión Docente	<p>Proceso de sindicalización masiva, culminando con la conformación de la federación colombiana de educadores, Fecode, en el año de 1959.</p> <p>El docente comienza a luchar por sus reivindicaciones y por su reconocimiento como profesional de la educación.</p>	<p>Con la promulgación del Estatuto Docente 2277 de 1979, Se establece la profesión docente y las condiciones para ingresar a ella, su promoción y retiro.</p> <p>La formación es la espina dorsal de la profesión docente, por exigir un determinado tipo de formación para el ingreso y promoción</p>	<p>Con la consagración de la carrera docente de régimen especial, se comienza a configurar un docente con autonomía, Intelectual, luchador, líder social, trabajador de la cultura, sujeto con responsabilidad social, histórica, política y pública, que le permite ir construyendo un reconocimiento intelectual a través de la valoración de su territorio, el medio ambiente y su arraigo.</p> <p>Intelectual, reflexivo, que lleva a cabo procesos complejos de análisis y toma de decisiones orientados a la</p>	<p>Con los elementos que da el Estatuto Docente, el docente en la escuela se convierte en un ser autónomo, constructor de currículo, que responda a las necesidades del entorno, en donde se tenga en cuenta los intereses de los estudiantes, las necesidades de los padres de familia y se dé una resignificación del saber pedagógico, a través de una cohesión social que contribuya a recuperar la memoria histórica y ampliar las miradas hacia otros horizontes en la adquisición de un pensamiento crítico.</p>

			formación integral.	
Reconfiguración de la Profesión Docente	<p>Las transformaciones de la economía a nivel mundial, a principios de los 90, establece unos lineamientos sobre política educativa, en lo referente al papel de la educación en el proceso de globalización capitalista, apreciándose una orientación hacia las llamadas competencias básicas y los modelos de financiación basados en la demanda.</p> <p>En Colombia, la racionalización del gasto.</p>	<p>Con la promulgación del Estatuto Docente 1278 de 2002 se reconfigura la Profesión Docente, al permitir el ingreso de profesionales no licenciados a la carrera docente, establecer un sistema de promoción que está sujeto al orden presupuestal y desconocer el régimen especial que traían los docentes.</p>	<p>El 1278 de 2002, al tener consideraciones diferentes en cuanto a ingreso, promoción y estabilidad, crea varias situaciones:</p> <p>Crisis en la Identidad profesional Docente.</p> <p>Encontramos en la actualidad en ella sujetos (Normalistas y Licenciados regidos por el 2277; Normalistas y licenciados regidos con el 1278; y profesionales regidos con el 1278), con intereses y concepciones diversas, de lo laboral, como organizativo.</p> <p>Concepción de la profesión docente: Mera función.</p>	<p>El papel que desempeña el docente en las instituciones educativas es diverso, así como la concepción de su quehacer docente, de allí que podemos encontrar docentes inquietos, propositivos, lo mismo que docentes funcionarios y operarios, dedicados a transmitir los estándares y competencias establecidos sin tener en cuenta los verdaderos intereses de los estudiantes, padres de familia y la comunidad en general.</p>

Fuente: Elaboración propia (2018)

2.6 Profesionalización del ejercicio de la docencia

La profesionalización del ejercicio de la docencia ha sido aspiración de los docentes desde que se agruparon formándose la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, la cual tuvo eco con la promulgación del Estatuto Docente 2277 de 1979, a través del cual se regulaba la profesión y su relación con el Estado, existiendo unos requerimientos mínimos de ejercicio para la profesión; ingreso, permanencia, evaluación, escalafón, formación, derechos, estímulos y situaciones administrativas entre otros aspectos.

En la reciente historia educativa en Colombia, los estatutos docentes han venido regulando la profesión del docente y su relación con el Estado, concurriendo conflictos entre el magisterio y el Estado, debido a las diferencias en las visiones y posicionamientos de orden político y pedagógico que ambos desean que se asuman por parte del docente y por la búsqueda del reconocimiento de su profesión, bajo parámetros de dignificación, formación y mejoramiento de la educación.

Con la promulgación unilateral del Estatuto Docente 1278 de 2002, las pugnas se intensificaron. El gobierno plantea que se necesita un nuevo docente que responda a las dinámicas de la economía (Estrada, 2002) y el Magisterio sostiene que la visión del docente que tiene este estatuto es la de reproductor y aplicador de orientaciones que vienen de arriba, de los técnicos (Tamayo, 2012). Estas visiones están en total contradicción una de otra, pero al mismo tiempo generan una serie de posicionamientos divergentes por parte de los docentes.

2.7 Profesión docente

El concepto de profesión nos envía a una función del trabajo dentro de la sociedad, la que es realizada por un profesional; según el diccionario Larousse, la profesión es una “actividad habitual de una persona, generalmente para la que se ha preparado, que, al ejercerla tiene derecho a recibir una remuneración o salario”.

De esta manera, profesión nos remite a formación superior, dedicación, autonomía, nivel de desempeño, conocimiento específico, confiabilidad, campo propio de desarrollo y autoridad, entre otros.

Según Paredes (1995), una actividad es reconocida como profesión si cumple con requisitos relacionados con:

- Tener una formación específica cuya validez esté sancionada debidamente (título habilitante).
- Seguir determinadas reglas que marcan el desempeño eficaz (reglamento profesional).
- Aceptar y cumplir normas pertenecientes a un código ético propio de la actividad (deontología profesional).
- Los fines, estos deben ser beneficiosos para toda la sociedad, pues la profesión brinda un servicio social (responsabilidad social).
- Brindar una remuneración económica y cierto prestigio unido, a veces, al éxito personal (autoridad profesional).

Es decir que el concepto de profesión parte de categorías como función, profesión, formación profesional, conocimiento (especializado), actividad y trabajo. En palabras de Peñuela et al. (2008):

Una profesión es una función especializada del trabajo dentro de la sociedad realizada generalmente por un profesional. En un sentido más restrictivo, la profesión se refiere, a menudo, específicamente a los campos que requieren estudios universitarios a nivel de pregrado, donde se adquiere el conocimiento especializado respectivo [como el derecho, la medicina, la enfermería, la arquitectura o la ingeniería]. De alguna manera, esta categoría se liga al individuo que es capaz de desempeñar las funciones y actividades de un puesto de trabajo, en nuestro caso específico, al maestro (p. 27)

Teniendo en cuenta las teorías sobre el origen de las profesiones, Ibarra (2007, p.7), establece que una profesión se define a partir de dos elementos sustanciales, la ocupación: “como gestora de un saber especializado que se realiza laboralmente”; y el control de los servicios como “espacio de reconocimiento”. Con base en ello, la profesión del maestro puede establecerse como “dominio y control de conocimientos” dependiendo de la historicidad que establece lo que implica la importancia de la educación para una época determinada, en ese sentido, es necesario revisar los fines de la educación y la estructura legal de cada situación particular si se quiere estudiar la profesionalización del maestro.

De acuerdo al autor, el rol del maestro está íntimamente ligado a la profesionalidad, por medio de ella:

Se reconoce y se establecen los aportes de la ética, las ciencias y la tecnología en su formación, se determinan las finalidades sociales, políticas y culturales de su ejercicio, se establecen las instituciones que soportan su reconocimiento y desarrollo, y se define la manera cómo la sociedad legitima su ejercicio profesional. (Ibarra, 2006, p. 8).

Calvo (2007, p.1), plantea una serie de preocupaciones alrededor de la profesión docente dentro de las que resaltamos: las especificidades de su enseñanza en distintos contextos de pobreza, marginalidad y violencia; y, la diversidad cultural de los estudiantes además de las que estipula la misma

política educativa. Por tanto, la profesión docente va más allá del marco estrictamente legal, que entre otras ausencias “carece de una propuesta que permita la formulación de algunas directrices de política encaminadas a lograr un maestro como profesional”.

Podría decirse que la profesión docente pertenece a un estatus especial frente a otras profesiones, dada su función social y cultural. Para Ibarra J. A. (2006), la profesión docente debe ser entendida como un “*correlato de los imaginarios y las comprensiones que las sociedades y comunidades nacionales y regionales tienen de la educación*” (p. 1), ello en el sentido que, si el problema se observa desde una perspectiva histórica, cada sociedad ha creado sus propias identidades y perfiles de lo que es y debe hacer un docente.

A estos criterios, se suman el de status profesional, que en su historicidad es entendido como “el resultado positivo de una lucha política para legitimar diversos privilegios y recompensas económicas” (Peñuela *et al.*, 2008, p. 27). Este concepto otorgaría el sentido político del que carece comúnmente el concepto de profesión, aludiendo que la apropiación del título de profesión obedece a circunstancias políticas y sociales que posibilitan a un sujeto como profesional.

Ahora bien, si la Formación docente es algo inherente a la profesión docente, se hace necesario conceptualizarlo.

2.8 Formación docente

El concepto de Formación profesional, se entiende por todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el

conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida¹³. Esta se asume desde dos énfasis:

2. 8.1 Formación Profesional Específica o Inicial: destinada, en principio, al colectivo de personas que decide encaminar sus pasos hacia el mundo laboral, cuyo objetivo es la inserción laboral en una determinada profesión.

2.8.2 Formación Profesional Continua: destinada al colectivo de profesionales activos, cuyo objetivo es la adquisición de mayores competencias que le permitan una actualización permanente

Los lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios elaborados por la comisión mixta conformada por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación de Argentina (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales de Argentina (CUCEN), exaltan que la formación docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional.

En consecuencia, el trabajo caracterizado por la transmisión y la producción de conocimientos en torno a la enseñanza debe estar orientada a una formación crítica de los sujetos con los que interactúa, en donde se requiere comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que componen la complejidad de aquel proceso para el despliegue de prácticas educativas transformadoras de los sujetos participantes y de su realidad situada

¹³ Adaptado de: http://es.wikipedia.org/wiki/Formaci%C3%B3n_profesional

En el escenario colombiano, Torres J. (2008), en su ponencia titulada “La formación de docentes en el marco de la política de la revolución educativa”, trabajo presentado desde la Subdivisión de Mejoramiento y Desarrollo Profesional de Docentes y Directivos Docentes del Ministerio de Educación Nacional (MEN); establece claramente los tres ejes sobre los que se fundamenta la formación docente en el país: calidad, cobertura y eficiencia

El estudio especifica que, quienes pueden desempeñarse como educadores en Colombia son normalistas y profesionales de la educación donde ubica los profesionales con título diferente al licenciado, todo con miras a:

... preparar a los docentes con la más alta calidad para desempeñarse en todos los niveles y modalidades del servicio educativo, tanto en Educación Básica y Media como en Educación Superior. Todo esto, en últimas, apunta a fortalecer los establecimientos educativos en el tema de calidad, desarrollar las competencias en los estudiantes y cualificar el ejercicio del docente como el profesional de la educación que debe ser” (Torres, 2008, p. 19)

Por su parte, González (2008), en su trabajo titulado “Paradojas de la formación docente” partiendo del principio: “La formación del profesorado se constituye en uno de los principales factores dinamizadores y cualificadores de los sistemas educativos”, plantea que la formación docente es parte de un engranaje más amplio y complejo que el simple ejercicio docente, por tanto, el propósito del estudio es:

Levantar un mapa que ayude a identificar las condiciones actuales sobre las que se despliegan las propuestas de la formación en nuestro país, considerando los efectos que se producen tanto en la formación inicial como en la formación de docentes en ejercicio, las contradicciones y posibles oportunidades que se plantean en el marco del sistema educativo colombiano. (González, 2008, p. 12)

El estudio de Peñuela y Rodríguez (2008), realizado para el Foro Latinoamericano de Políticas en Educación es especialmente enfático en el criterio de historicidad que acompaña la formación docente en Colombia. Los autores proponen cinco esferas de análisis del problema docente como lectura de la categoría denominada “cuestión docente”:

1. La esfera de la formación y lo laboral, que involucra tanto los aspectos de las luchas y las reivindicaciones laborales desde la década del treinta hasta la segunda mitad del siglo XX como la “proliferación de las facultades de educación”.
2. Las formas de organización a la regulación estatal tendientes a analizar los sindicatos y las cooperativas.
3. Los aspectos relacionados con la salud pública y ocupacional respectivamente.
4. El tema de los incentivos laborales y
5. Las acciones de veeduría y análisis del sector, no necesariamente regulados por las instituciones del Estado; tales como los premios a la calidad y el trabajo docente.

Los autores identifican tres momentos de profesionalización docente en el país: el primero, relacionado con el proceso histórico del magisterio en la búsqueda de su identidad durante los años veinte, momento que está inscrito en el espíritu generalizado del progreso que caracterizó al país en aquella época extendida aproximadamente hasta 1950 con hechos trascendentales como: la promulgación del Primer Escalafón Nacional en 1936, la conformación de las Facultades de Ciencias de la Educación y posterior creación de la Escuela Normal Superior (1936-1951). (Peñuela y Rodríguez, 2008, p. 7)

El *segundo* y *tercer* momento están relacionados con la idea de desarrollo, y corresponden, el segundo a la consolidación de la sindicalización masiva del magisterio y por consiguiente al logro de las luchas y la consecución de las prestaciones laborales, en este marco, incluyen la formulación de los dos estatutos docentes, el 2277 de 1979 y el 1278 de 2002.

Por ahora, es necesario establecer que estos estudios reflejan el interés por el rescate de la pedagogía como saber fundante del maestro, y es ella la que lo diferencia tajantemente de las demás profesiones y disciplinas, posición también compartida por diversos autores, que aportan a la idea del saber pedagógico, criterios tales como la praxis propia del docente, su contexto social y su propia historia de vida. Entre estos aspectos, es de resaltar las ideas expuestas en la compilación realizada por Mireya González en el año 2009, en donde Clara Inés Chaparro (2008, p. 81) establece que el profesional docente:

Posee explícitamente un compromiso social, político y cultural con lo local”, y las tendencias globalizantes impiden “la posibilidad de dar sentido a la escuela y, por lo tanto, a la formación de docentes, porque lo que da sentido a lo que se hace en la escuela es la articulación de lo que se hace en la escuela, con su contexto, lo que se denomina cognición situada.

Castañeda (2009), por su parte, apunta que la profesión docente está relacionada con la configuración de subjetividad, pues:

“... a diferencia de otras profesiones, la docencia está fuertemente determinada por la historia de vida personal y social de los maestros y maestras, en la medida en que ésta se vive de manera endogámica, porque la formación no inicia necesariamente cuando los maestros ingresan a la escuela normal o a la facultad de educación, sino depende de sus procesos de socialización vividos a lo largo de su experiencia escolar” (P. 95).

Argumento también compartido por Marina Camargo, quien incluye la necesidad de reconocer y valorar la práctica pedagógica de los docentes, por ello si se quieren establecer procesos de formación docentes, se debe partir de las necesidades de los docentes mismos para construir “conocimientos sobre las realidades y necesidades de formación de los docentes, a partir de su visión, vivencia y experiencia de trabajo en las instituciones escolares y en el aula de clase”. (Camargo, 2009, p. 110).

Todo este proceso de formación que lleva implícito una construcción, aunque inicial de identidad profesional, es lo que ha venido consolidando la profesión docente, la cual adquiere su reconocimiento jurídico a través del Estatuto Docente, el cual veremos en estos instantes.

2.9 Estatuto docente

La palabra estatuto viene del latín "statutum" que quiere decir lo "resuelto, establecido". El diccionario Real de la Academia Española lo define como: "regla que tiene fuerza de Ley para el gobierno de un cuerpo". En general, se refiere a “una variedad de normas jurídicas cuyo rasgo común es que regulan las relaciones de ciertas personas que tienen en común la pertenencia a un territorio o sociedad. Por lo general, los estatutos son una forma de derecho propio”.

Peñuela y otros (2008), afirman que:

“La definición oficial del término Estatuto hace referencia a una regulación trabajada a partir del derecho. La palabra estatuto puede referirse a una variedad de normas jurídicas cuyo rasgo común es que regulan las relaciones de ciertas personas que tienen en común la pertenencia a un territorio o sociedad. Por lo general, los estatutos son una forma de derecho propio.” (P. 12)

El estatuto se conforma entonces para regular las funciones de un colectivo de profesionales y en el caso docente contiene básicamente: el sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, promoción o ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente.

Al respecto la investigación realizada por la UNESCO sobre Evaluación del desempeño y carrera profesional docente, un estudio entre 50 países de América y Europa, contempla:

Que existen básicamente dos grandes modelos para el acceso o ingreso a la profesión docente:

- El primer modelo lo conforman los países anglosajones, nórdicos y bálticos, con una fuerte tradición de autonomía en la selección de los docentes por parte de los centros docentes o las autoridades locales. En estos países, cada centro o autoridad local selecciona a sus propios docentes para cubrir vacantes y con sus propios procedimientos de admisión.
- En segundo lugar están los países de tradición más centralizada como los países del sur de Europa, los países de América Latina y Centroeuropa. En estos casos la selección la hace la administración central mediante algún sistema equitativo para todo su territorio. Que puede ser de concurso-oposición o exclusivamente de concurso de méritos

En ambos modelos, los requisitos para poder presentarse e ingresar a la profesión docente son análogos: titulación (con alguna excepción) y nacionalidad (excepto los países de la Unión Europea y algunos centroamericanos). En ocasiones también se exige certificados de buena conducta o conocimiento de la lengua, vehicular u otros.

En la totalidad de los países es requisito imprescindible, para poder presentarse a los procesos selectivos de acceso a la profesión docente, el poseer el certificado de haber superado satisfactoriamente los estudios iniciales de formación docente correspondientes.

1. Que la estabilidad, se adquiere desde el momento que el docente obtiene el Estatus de funcionario o servidor público y supone que la plaza de trabajo está garantizada por ley y que la seguridad en el puesto se tiene hasta la jubilación o retiro. En algunos países se obtiene este estatus inmediatamente después de que los candidatos han superado el pertinente proceso de selección, ya sea por oposición [situación más frecuente], o mediante la selección a través de un proceso abierto. En otros casos los docentes adquieren el estatus, una vez que han superado un periodo de prueba.

2. Y que en lo referente a la promoción, esta va asociada a la preocupación por incrementar la calidad de la enseñanza y por mantener alta la motivación de los docentes a lo largo de toda su vida profesional, para lo cual existen unos mecanismos para reconocer de forma objetiva y pública el desempeño de estos, mediante una mejora a su situación económica y profesional (Véase, Cuadro N° 3).

Cuadro N° 3. Tipos de promoción horizontal.

AMÉRICA					
Argentina	ED	El Salvador	IS	Paraguay	ED
Bolivia	ED	EE.UU., California	-	Perú	ED
Brasil	IS	EE.UU., Carolina	-	Puerto Rico	ED
Chile	IS	del N.	ED	Rep. Dominicana	ED
Colombia	ED	Guatemala	IS	Uruguay	ED
Costa Rica	ED	Honduras	ED	Venezuela	ED

Cuba	IS	México	ED		
Ecuador	ED	Nicaragua	ED		
		Panamá			
EUROPA					
Alemania	ED	Finlandia	IS	Malta	IS
Austria	IS	Francia	ED	Noruega	IS
Bélgica,	IS	Grecia	ED	Países Bajos	-
Francófona	IS	Hungría	ED	Polonia	ED
Bélgica, Flamenca	IS	Irlanda	IS	Portugal	ED
Bélgica, Valona	IS	Islandia	ED	Reino U.,	ED
Chipre	IS	Italia	IS	I/G/IN**	ED
Dinamarca	IS	Letonia (Latvia)	IS	Reino U.,	IS
Eslovaquia	ED	Liechtenstein	IS	Escocia	ED/
Eslovenia	ED	Lituania	ED	Republica Checa	IS
Estonia	IS*	Luxemburgo	ED	Rumania	IS
España				Suecia	
<p>Convenciones: Escalafón docente (ED) o Incremento salarial (IS) * Para la Educación Secundaria en España está establecido el cuerpo de catedráticos, como una forma de escalafón docente, pero es una situación muy excepcional. ** Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.</p>					

Fuente: Obtenido del informe evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio entre 50 países de América y Europa.

En el mismo orden de ideas, se distinguen dos modalidades para avanzar en la carrera profesional, por un lado, la promoción horizontal, por la cual los docentes ven mejorada su condición económica, laboral y profesional, pero sin cambiar su desempeño como docente de aula. Por el otro, la promoción vertical, a través de la cual, los docentes pueden asumir tareas diferentes a la docencia tales como cargos directivos o de supervisión.

Para la promoción horizontal, es posible reconocer dos modelos claramente diferenciados: por un lado el sistema de escalafón docente, por el cual se establecen una serie de categorías profesionales; y, por otro, un sistema de incremento salarial, sin que ello suponga la existencia de categorías entre los docentes.

Una buena parte de países de América Latina y Europa cuentan con un sistema de escalafón docente con una serie de categorías profesionales para reconocer el trabajo de sus docentes. Este escalafón puede servir para determinar tanto los complementos salariales, como otros beneficios laborales (prioridad en el cambio de escuela, por ejemplo) o profesionales (prioridad para licencias por estudios o elección de horarios).

Otros países, por el contrario, reconocen el trabajo y la experiencia de los docentes a través de incrementos salariales, pero sin la existencia de grados o categorías. Dentro de esta modalidad, también caben dos posibilidades, que ese incremento se realice a través de una escala retributiva lineal, donde existe un número determinado de niveles sucesivos que se van alcanzando a partir del cumplimiento de una serie de criterios o mediante una escala retributiva matricial, *basada* en una red que toma en cuenta diversos factores, y por la cual el salario del docente varía de acuerdo con el cumplimiento de criterios tomados de forma independiente.

Junto con el sistema de promoción horizontal, en todos los países se ha establecido un mecanismo por el cual, el docente puede promocionarse en su carrera profesional, a través del desempeño de otras tareas de mayor responsabilidad. Esas tareas pueden ser director de escuela o supervisor, pero también como maestro de sección, maestro secretario, subdirector, etc. Ello

implica, además del cambio de función, el incremento de su salario (Véase Cuadro 4).

Cuadro N° 4. Procedimiento para el acceso a la función directiva

AMÉRICA					
Argentina	OP	El Salvador	CO	Paraguay	-
Bolivia	OP	EE.UU., California	SL	Perú	CO
Brasil	CO	EE.UU., Carolina	-	Puerto Rico	SL
Chile	CO	del N.	OP	Rep. Dominicana	OP
Colombia	CO	Guatemala	OP	Uruguay	OP
Costa Rica	-	Honduras	CO	Venezuela	CO
Cuba	-	México	SD		
Ecuador	CO	Nicaragua	CO		
		Panamá			
EUROPA					
Alemania	SL	Finlandia	SL	Malta	-
Austria	SL	Francia	OP	Noruega	SL
Bélgica,	CO	Grecia	C	Países Bajos	SL
Francófona	CO	Hungría	O	Polonia	-
Bélgica, Flamenca	CO	Irlanda	-	Portugal	SD
Bélgica, Valona	-	Islandia	-	Reino U., I/G/IN**	SL
Chipre	SL	Italia	-	Reino U., Escocia	
Dinamarca	-	Letonia (Latvia)	OP	Republica Checa	SD
Eslovaquia	-	Liechtenstein	-	Rumania	-
Eslovenia	-	Lituania	-	Suecia	SL
Estonia	SD	Luxemburgo	-		
España					
Convenciones					
Oposición (OP), Concurso (CO), Sistema democrático (SD) o sistema libre (SL)					
** Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.					

Fuente: Informe evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio entre 50 países de América y Europa.

Este sistema de promoción, tiene un doble objetivo: por un lado mantener a los docentes motivados y reconocer su buen desempeño; pero también, reclutar a los mejores para los cargos de gestión, dirección y supervisión. Se

resaltan la experiencia docente para poder ejercer el cargo de director o supervisor.

En Colombia al respecto, encontramos la coexistencia de dos Estatutos Docentes que en el sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, promoción o ascenso tienen diferencias marcadas las cuales se enunciarán a continuación:

En cuanto al *ingreso*, en el decreto 2277 de 1979, antes de la Constitución Política de 1991, eran designados para el cargo docente en propiedad y una vez tomaban posesión del mismo quedaban en carrera, después de esta, se hacía a través de concurso. Y debían tener formación pedagógica, o sea el título de licenciado o normalista.

En el 1278 de 2002, se necesita superar el concurso de méritos y poseer el título profesional de Licenciado en Educación expedido por una institución de educación superior o ser profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores.

La estabilidad, en el 2277 de 1979, se adquiere una vez es nombrado en propiedad y se haya posesionado y hacen parte de un régimen de carrera especial; los regidos por decreto 1278 de 2002, una vez hayan pasado el periodo de prueba y se posesionen en propiedad, solo que en este Estatuto los docentes no son de régimen especial y pueden ser excluidos del escalafón y retirados del servicio en caso de que saquen por dos ocasiones consecutivas una evaluación de desempeño inferior al sesenta por ciento (60%).

Con respecto a la promoción, los Estatutos docentes en Colombia la tienen de manera horizontal y vertical.

En cuanto a promoción horizontal el 2277 de 1979, contempla un escalafón que es el que habilita al docente para ejercer los cargos de la carrera docente y contiene 14 grados en donde el Ascenso se da por Estudio, Experiencia, Producción académica e Investigación como se aprecia en la Cuadro N° 5.

Cuadro N° 5. Estructura del escalafón nacional docente del Decreto 2277 de 1979

GRADOS	TÍTULOS EXIGIDOS	CAPACITACIÓN	EXPERIENCIA
Al grado 1	Bachiller pedagógico		
Al grado 2	a) Perito o experto en educación b) Bachiller pedagógico		2 años en el grado 1
Al grado 3	a) Perito o experto en educación b) Bachiller pedagógico	Curso	3 años en el grado 2
Al grado 4	a) Técnico o experto en educación b) Perito o experto en educación c) Bachiller pedagógico	Curso	3 años en el grado 3
Al grado 5	a) Tecnólogo en educación b) Técnico o experto en educación c) Perito o experto en educación d) Bachiller pedagógico	Curso	3 años en el grado 4 4 años en el grado 4 4 años en el grado 4 3 años en el grado 4
Al grado 6	a) Profesional con título universitario diferente a licenciado en ciencias de la educación b) Tecnólogo en educación c) Técnico o experto en educación d) Perito o experto en educación e) Bachiller pedagógico	Curso de ingreso Curso Curso	3 años en el grado 5 3 años en el grado 5 5 años en el grado 5 3 años en el grado 5

			3 años en el grado 5
Al grado 7	<ul style="list-style-type: none"> a) Licenciado en ciencias de la Educación b) Profesional con título universitario diferente a licenciado en ciencias de la educación c) Tecnólogo en educación d) Técnico o experto en educación e) Perito o experto en educación f) Bachiller pedagógico 	<p>Curso</p> <p>Curso</p>	<p>3 años en el grado 6</p> <p>4 años en el grado 6</p> <p>3 años en el grado 6</p> <p>4 años en el grado 6</p> <p>3 años en el grado 6</p>
GRADOS	TÍTULOS EXIGIDOS	CAPACITACIÓN	EXPERIENCIA
Al grado 8	<ul style="list-style-type: none"> a) Licenciado en ciencias de la Educación b) Profesional con título universitario diferente a licenciado en ciencias de la educación c) Tecnólogo en educación d) Técnico o experto en educación e) Perito o experto en educación f) Bachiller pedagógico 	<p>Curso</p> <p>Curso</p> <p>Curso</p>	<p>3 años en el grado 7</p> <p>3 años en el grado 7</p> <p>4 años en el grado 7</p> <p>3 años en el grado 7</p> <p>4 años en el grado 7</p> <p>3 años en el grado 7</p>
Al grado 9	<ul style="list-style-type: none"> a) Licenciado en ciencias de la Educación b) Profesional con título universitario diferente a licenciado en ciencias de la educación c) Tecnólogo en educación d) Técnico o experto en educación 	<p>Curso</p>	<p>3 años en el grado 8</p> <p>4 años en el grado 8</p> <p>3 años en el grado 8</p>

			4 años en el grado 8
Al grado 10	a) Licenciado en ciencias de la Educación b) Profesional con título universitario diferente a licenciado en ciencias de la educación c) Tecnólogo en educación d) Técnico o experto en educación	Curso	3 años en el grado 9 3 años en el grado 9 3 años en el grado 9 4 años en el grado 9
Al grado 11	a) Licenciado en ciencias de la Educación b) Profesional con título universitario diferente a licenciado en ciencias de la educación c) Tecnólogo en educación	Curso Curso	3 años en el grado 10 3 años en el grado 10 4 años en el grado 10
Al grado 12	a) Licenciado en ciencias de la Educación b) Profesional con título universitario diferente a licenciado en ciencias de la educación		4 años en el grado 11 4 años en el grado 11
GRADOS	TÍTULOS EXIGIDOS	CAPACITACIÓN	EXPERIENCIA
Al grado 13	a) Licenciado en ciencias de la Educación	Curso	3 años en el grado 12
Al grado 14	Licenciado en ciencias de la Educación que no haya sido sancionado con exclusión del escalafón docente y que cumpla uno de los siguientes requisitos: Título de post-grado en educación reconocido por el Ministerio de Educación Nacional o autoría de obra de carácter científica, pedagógico o técnico		2 años en el grado 13

Fuente: Artículo 10 del Decreto 2277 de 1979

En lo que corresponde al escalafón del 1278 de 2002, este se estructura en torno a 3 grados y cada grado tiene 4 niveles, en donde para ingresar a alguno de los grados se hace necesario presentar un concurso de ingreso, y después, pasar el periodo de prueba y de acuerdo al título es ubicado en un nivel salarial.

Una vez ubicado en un grado para poder ascender (pasar de un grado a otro) o reubicarse (de un nivel a otro) se necesita tres (3) años de experiencia, haber sacado más del sesenta por ciento (60%) en la evaluación de desempeño anual durante ese tiempo y presentarse a realizar la evaluación por competencias, en donde se necesita sacar mínimo el ochenta (80%) por ciento, previa disponibilidad presupuestal (Véase Cuadro No. 6).

Cuadro No. 6: Estructura del escalafón nacional docente del Decreto 1278 de 2002.

GRADO	TÍTULO	NIVELES
Grado 1	Normalista superior y /o Tecnólogo en Educación	Nivel A
		Nivel B
		Nivel C
		Nivel D
Grado 2	Licenciado en Educación o Profesionales con títulos diferentes que tengan Posgrados en Educación o hayan realizado un programa de Pedagogía	Nivel A
		Nivel B
		Nivel C
		Nivel D
Grado 3	Licenciado en Educación o Profesionales con títulos de Maestría o Doctorado en un área afín a la que van a desempeñar	Nivel A
		Nivel B
		Nivel C
		Nivel D

Fuente: Ministerio de Educación Nacional

En cuanto a la promoción vertical, refiriéndose a los cargos de Rectores, Directores o coordinadores, el 2277 de 1979 lo considera como un ascenso dentro de la carrera docente y para ello exigía un determinado grado en el escalafón y años de experiencia en la labor docente, después de promulgada

la Constitución Política de Colombia de 1991 se le adicionó que además de los criterios anteriores deben ser sometidos a concurso.

En el 1278 de 2002, se necesitan superar el concurso respectivo y la evaluación del período de prueba, para poderse inscribir en el Escalafón Docente en el grado que les corresponda de acuerdo con el título que acrediten, o conservarán el grado que tenían, en caso de que provengan de la docencia estatal y estén ya inscritos en él. La experiencia no necesariamente tiene que ser en la labor docente, también puede ser de cualquier campo laboral con alguna vinculación de personal.

Como logramos apreciar, Colombia posee dos Estatutos Docente con diferencias notorias en cada uno de ellos. Uno (2277 de 1979) que en su estructura general tiene los estándares internacionales que presentamos en la investigación realizada por la UNESCO y el otro (1278 de 2002) que establece una nueva manera de entender la profesión docente, que permite el ejercicio de la docencia a profesionales sin formación específica en el campo de la educación y la pedagogía.

Al respecto rondan los siguientes interrogantes: ¿Qué sentido tiene el hecho de tener dos estatutos docentes para una misma profesión?, ¿Qué incidencias puede tener en la profesión docente?. Estos y otros interrogantes surgen de esta realidad.

En la Cuadro N° 7, se muestra la evolución normativa educativa desde 1870 cuando se comenzó a definir el papel del docente y a crear las condiciones políticas para la promulgación del Estatuto Docente 2277 de 1979 hasta la aparición del Estatuto de Profesionalización Docente, decreto 1278 de 2002. A propósito de ello, se puede decir que este primer estatuto docente fue

producto de un proceso de concertación entre el gobierno y FECODE, debido a las acciones colectivas del magisterio colombiano y el segundo [1278 de 2002] como decisión unilateral del gobierno, ha contado y sigue contando con el rechazo del magisterio colombiano.

Cuadro N°. 7. Cronología del posicionamiento del docente y la profesión docente en Colombia

Normatividad Educativa	Año de Expedición	Asuntos que trata	Noción de Docente	Noción de Profesión Docente	Noción de Formación
Decreto Orgánico	1870	<i>Organizar en todos sus aspectos, hasta en los más minuciosos, el sistema nacional educativo. Estableció tres grandes sectores de acción: enseñanza, inspección y administración.</i>	Aquella persona que poseían una gran vocación y dedicación a la educación y que contaba con una buena reputación moral y ética, una persona virtuosa Los empleados de instrucción pública asalariados durarán en sus destinos por el tiempo de su buena conducta.	<i>La Sociedad de Institutores, la cual fue reglamentada en este decreto y su función era afianzar los valores y la moral en los estudiantes.</i>	La enseñanza de las Escuelas normales tendrá por objeto principal los métodos de enseñanza y todas las materias designadas para las escuelas primarias superiores, pero dándoles mayor desarrollo y extensión
Decreto 0349	1892	Ley General de Educación para supervisar y regular la educación en el país	Se refiere al docente como miembro de la Institución educativa y que son de libre nombramiento y remoción.	No se hace alusión sobre ningún tipo de organización y/o agrupación	Solo consagra las asignaturas a desarrollarse en cada facultad.

Fuente: Elaborado por la unidad investigativa a partir de la información documental recolectada

En el Cuadro anterior, se revisan los acuerdos producidos, con el fin de identificar la evolución y la manera cómo las nociones legales que atraviesan el proyecto han incidido en los distintos escenarios.

En Colombia, en la actualidad existen dos estatutos docentes, estos reglamentan la profesión docente, existiendo cierta divergencia entre ellos y entre lo que viene planteando el magisterio, y es que el estatuto docente se ha asumido como una figura que integra los intereses y las tensiones en la relación docentes – Estado. Ello le confiere a los estatutos docentes la calidad de enclave para el análisis, siendo los estatutos el lugar donde desembocan dichas tensiones. (Peñuela et al., 2008, p. 16)

También, es importante reconocer el carácter situado de los estatutos docentes, pues emergen en la lógica propia de los intereses económicos y políticos dominantes o “hegemónicos”,

“... desde la década del setenta se busca regularizar la profesión para responder a una nueva lógica modernizante, la lógica de la empresa, y ya a comienzos de este nuevo siglo se plantea un escenario menos participativo y más policivo, desde un escenario de producción de subjetividades por parte del poder hegemónico que lo hace aún más policivo y a la vez imperceptible”. (Peñuela et al., 2008, p. 21)

No obstante, no sólo las tendencias del poder “hegemónico” van a caldear los discursos expuestos en los estatutos, también las tendencias hegemónicas propias dentro del propio magisterio se imprimen allí, en este caso, es clave la emergencia del Movimiento Pedagógico Colombiano durante los años ochenta, que más allá de la lucha propiamente sindical, permitió “pensar de otra manera el asunto mismo de la profesión, profesionalización y del Estatuto, nuevos lugares y otras maneras de pensar su función como profesionales” (Peñuela et al., 2008, p. 21) , según los autores, el Movimiento otorgó nuevos espacios de pensamiento y acción que permitió concebir los estatutos como

preocupación del maestro como trabajador de la cultura y no como una cuestión exclusiva del Estado.

Ahora, observar los estatutos como dispositivos¹⁴ de poder ha posibilitado análisis más reflexivos para el campo, coinciden, en este marco, los estudios de Peñuela y Rodríguez (2008), Castro y Pulido (2008). Teniendo en cuenta la perspectiva histórica planteada por los distintos autores, el mismo proceso que llevó a la instauración y redefinición del Estatuto del Magisterio, presentó una transformación importante en donde la actividad gremial de los maestros colombianos jugó un papel central.

Es importante reconocer en el estudio de Peñuela y Rodríguez (2008), el carácter histórico que se le imprime a los estatutos docentes, su emergencia y consolidación, procesos que a su vez están vinculados al desenvolvimiento, no sólo de la historia del magisterio, sino de la historia de la educación en Colombia en sus aspectos más generales. El estudio abarca además la transformación del maestro¹⁵ como sujeto en el marco de ese mismo proceso histórico, pasando de ser una figura apostólica despolitizada a un sujeto profundamente político y con una contundente noción del derecho.

El hablar del Estatuto como dispositivo permite entender cómo se dispone sobre los docentes en su práctica pedagógica y en su vida misma, en los ya conocidos fenómenos de consenso y participación, que en la mayoría de los casos terminan siendo procesos de naturalización social de medidas económicas y políticas previamente establecidas (Peñuela et al., 2008, p. 48).

¹⁴ El término dispositivo, entendido desde Michel Foucault (1999), puede entenderse para definir las relaciones de poder que se establecen en el discurso: "El poder es algo que opera a través del discurso, puesto que el discurso mismo es un elemento en un dispositivo estratégico de relaciones de poder".

¹⁵ Para el presente estudio hemos utilizado el término maestro y docente como similares

El estatuto, en tanto dispositivo de saber – poder, mide de alguna manera la fuerza de la relación Gremio – Estado.

Peñuela y Rodríguez, esta vez en asociación con Jorge Orlando Castro y Óscar Pulido en el documento titulado “De la profesión a la función docente: Una mirada a la formación de los maestros desde los estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002” se proponen analizar las reformas educativas como dispositivos de ajuste que regulan la formación y la profesionalización docente. Las reformas educativas no son vistas por los autores como una intencionalidad de cambios profundos sino como una modalidad adaptativa que transfiere directamente a una estrategia de poder para el sostenimiento del statu quo, que más que cambio, lo que busca es afincar las tendencias de poder ya establecidas.

Los autores identifican tres momentos de la profesionalización del país basados en el análisis de la reforma educativa: “el primero inscrito en una estrategia centrada en el progreso, y los otros dos, de interés explícito en esta investigación, inscritos en el despliegue de la estrategia del desarrollo” (Castro, Rodríguez, Peñuela y Pulido. 2008, p. 48).

El primer momento se caracteriza por lo que los autores llaman la “dignificación del magisterio” y ocupa las décadas de los años veinte y treinta del siglo XX, dentro del cual destacan la reforma de estudios liderada por Agustín Nieto Caballero y dos hechos relacionados directamente con el proyecto de investigación que les ocupaba: la promulgación del Primer Escalafón Nacional en 1936 y la conformación de las Facultades de Ciencias de la Educación y posterior creación de la Escuela Normal Superior (1936 – 1951). (Castro, Rodríguez, Peñuela y Pulido. 2008, p. 48).

El segundo momento, para los autores, tiene lugar a partir de los años cincuenta y está caracterizado por el crecimiento acelerado del aparato escolar y la conformación de movimientos de lucha por la reivindicación de la labor docente en todo el país. Dos acontecimientos particulares dan cuenta de estos nuevos reacomodamientos: la sindicalización masiva del magisterio, que desemboca en la conformación de la Federación Colombiana de Educadores, en 1959; y la constitución de una nueva figura jurídica para la regulación del ejercicio de la enseñanza: el Estatuto Docente de 1979 (Decreto 2277).

Los imperativos en la calidad y el énfasis en la evaluación de desempeño constituyen lo que los autores han establecido como el tercer momento de la profesionalización. Durante los años ochenta emerge un nuevo componente de reacción que se concretiza en el Movimiento Pedagógico, que propugna por ubicar al maestro como intelectual de la cultura, elemento que viene a entrar en tensión con los imperativos de calidad y evaluación impuestos desde el Estado.

Los acontecimientos más significativos que dan cuenta de este nuevo escenario para pensar la profesionalización tienen que ver con el Movimiento Pedagógico (iniciado en 1982), la Constitución de 1991, la ley 30 de Educación Superior (1991), la ley 60 (1993), la ley 115 General de Educación (1994), el decreto 272 (1998), la ley 715 de 2001 y el nuevo Estatuto para la Profesión Docente (2002). (Castro, Rodríguez, Peñuela y Pulido. 2008, p. 48).

Según los autores, la implementación y adecuación de normas que regulan el ejercicio docente tuvieron lugar entre 1991 y 2002. Estas normas tenían como objeto el control sobre el oficio docente bajo el argumento de la necesidad y la optimización de procesos de calidad de la educación, situación presente en los dos estatutos (el 2277 de 1979 y el 1278 del 2002). Por tanto,

los estatutos son asumidos en este trabajo como estrategia reguladora de la profesión que parte, en su definición, a partir del derecho, pero que además hace referencia

A un grupo de personas que tienen una profesión en común, la de ser maestros. En este sentido estaríamos hablando de regular la función misma del maestro en su quehacer profesional, aspecto que estaría relacionado con su condición social, con sus condiciones de vida. (Castro, Rodríguez, Peñuela y Pulido. 2008, p. 49).

De lo anterior, los autores deducen que los estatutos, como norma, regulan y homogenizan las condiciones de vida de los maestros a partir de la lógica del derecho, lo que implica que las múltiples dimensiones de la vida de unos sujetos son reguladas por la norma, y por tanto, no se trata simplemente regulación de una profesión sino de la regulación de todo el conjunto de acciones individuales como colectivas de un grupo determinado de la sociedad.

Dar cuenta de ello implica también tener presente que cuando se habla de estatuto docente, no se está refiriendo exclusivamente al establecimiento de las condiciones que implica la profesión, sino que es un elemento que afecta incluso las condiciones de vida de un grupo, incluso aquellas que parecen no estar relacionadas con el ejercicio mismo, pues regulan de paso actitudes, estilos y situaciones de la vida cotidiana, dentro y fuera del aula, dentro y fuera de las instituciones educativas, y dentro y fuera del colectivo.

En este sentido, es necesario revisar las posiciones de Jairo Estrada (2002), para quien el neoliberalismo constituye “un nuevo marco jurídico e institucional” para la educación pública en Colombia, ello implica que: “la política educativa fue traducida de manera casi perfecta al lenguaje del derecho” (p. 2).

Es importante aclarar que, cuando el autor utiliza el término derecho, lo hace en referencia a la disciplina del derecho, en el sentido que las políticas revisten un don de legalidad. Esta situación hace que las acciones concretas y necesarias para que la educación funcione armónicamente, tales como la financiación, cobertura y calidad, empiezan a sustentarse en la demanda de bienes y servicios, lo que produce en consecuencia el efecto de privatización de la educación, que bajo el “mandato de la ley” se naturaliza [o se toma como propio sin objeción]. Lo cual termina expresado en el Estatuto Docente 1278 de 2002.

Para el autor, el Decreto 2277 de 1979 hace parte del ciclo de políticas que propendían por la “construcción de un ordenamiento jurídico institucional que parecía favorecer el desarrollo de la educación pública en el país”, mientras que el Decreto 1278 cierra “el nuevo marco jurídico-institucional del régimen docente” con lo que “se le ha asestado al magisterio el más fuerte golpe de la historia de las últimas décadas”, dado que establece las bases para la flexibilidad laboral para una desprofesionalización de la carrera docente: “La profesión docente ha quedado debilitada, si no enterrada en un futuro casi inmediato [Y con ella los programas universitarios de Educación en pregrado] (Estrada, 2002, p. 8). El nuevo Estatuto contempla la posibilidad de que la labor docente sea desarrollada también por profesionales con título diferente al de licenciados en educación”

Los efectos de este último decreto se concretan en dos aspectos básicos, por un lado, estimula la competencia por el ingreso al “servicio educativo estatal”, y “dificulta la inscripción en el Escalafón Docente”, debido a que se instaura un período de prueba que debe ser sustentado con evaluaciones de desempeño laboral y de competencias:

Inscrito en el Escalafón, el docente tendrá la presión permanente de las evaluaciones ordinarias de desempeño anual, pues de su resultado depende su permanencia en el servicio. Dos pérdidas consecutivas de tal evaluación llevan al despido fulminante. Las evaluaciones de competencias, por su parte, determinarán la posibilidad de movilidad salarial o de ascenso en el escalafón (Estrada, 2002, p. 9)

Estas circunstancias trasladan, según el autor, categorías propias de la empresa como eficiencia y competencia a la educación, estableciéndose lo que denomina “darwinismo educativo” que cataloga de extorsivo y perverso, por estar fundamentados en la idea del *temor* a no ser contratado o a ser despedido, ello bajo el camuflaje de optimización de la educación y el cumplimiento del derecho, cuando “*su propósito real es más bien otro: garantizar docentes más baratos en tiempos de guerra y de ajuste fiscal y, sobre todo, más dóciles, abrumados por el temor a la pérdida del trabajo en tiempos de desempleo y subempleo en ascenso*” (Estrada, 2002, p. 9), en ello reside la legitimación del neoliberalismo, por tanto, el autor percibe el decreto 1278 como un mecanismo indiscutiblemente ligado a ese modelo.

Muy a propósito de este punto, y partiendo de lo establecido en el Decreto 1278 de 2002, Alejandro Álvarez y Ana Cristina León (2008) se preguntan si es necesaria la formación de los maestros en Colombia a partir de la ponencia “¿Para qué formar maestros?”. Una de las polémicas más fuertes en torno al Decreto radica en este punto, pues al establecer que un profesional de cualquier formación tiene la facultad para ejercer el oficio, se lesiona profundamente el saber docente como una categoría fundante del oficio mismo.

Álvarez y León (2008), encuentran contradicción en el Estatuto Docente 1278 de 2002, porque esboza un proyecto político pedagógico que va en contravía de lo que se viene planteando a nivel mundial y especialmente

cuando establece como “idóneo” para ejercer la docencia a cualquier profesional,

... pues el decreto mismo habla todo el tiempo de la necesidad de que los docentes sean idóneos para el ejercicio de la profesión, tal como lo establece, además, la Constitución Nacional. Y la primera condición para que alguien pueda ser idóneo en el ejercicio de una profesión es que sea profesional en su campo de acción. (p. 60).

Los autores asumen que la formación de maestros como un asunto político y no un asunto gerencial, pues las decisiones que se tomen alrededor del tema podrían generar el detrimento, no sólo del maestro como sujeto, sino de la misma calidad de la enseñanza.

Apoyando lo anterior, encontramos que Oscar Armando Ibarra, plantea, que el rol del maestro está íntimamente ligado a la profesionalidad, por medio de ella:

Se reconoce y se establecen los aportes de la ética, las ciencias y la tecnología en su formación, se determinan las finalidades sociales, políticas y culturales de su ejercicio, se establecen las instituciones que soportan su reconocimiento y desarrollo, y se define la manera como la sociedad legitima su ejercicio profesional (Ibarra, 2006, p. 8).

En la actualidad, el problema radica en que se ha generado una expectativa de servicio del trabajo docente proveniente de los tecnicismos que son característica del modelo político y económico neoliberal “que preferiría reducirlo a la estructura de obrero calificado, con jerarquía de productividad y que ordena a la escuela como empresa productora de individualidades básicas” (Ibarra, 2006, p. 10), situación que lesiona la valoración del docente en la sociedad.

Para este autor, las expectativas del servicio, que son la base sobre la cual se está configurando la identidad del docente en la sociedad actual, *desdibujan*

la profesionalidad del maestro, descalificando el saber pedagógico “como saber fundante de la práctica educativa”, razón por la cual el Estado no tiene en cuenta el saber pedagógico como criterio primordial en la selección de los docentes.

Una vez abandonado el criterio del saber pedagógico, se abre el espacio a que cualquier profesional pueda ejercer las labores docentes, hecho que “propone la pérdida de la identidad profesional del maestro, en la medida en que su expresión corporativa de control sobre el saber enseñar, su construcción lógica y epistemológica como saber corporado, dejan de tener visibilidad y sentido laboral y desaparecen” (Ibarra, 2006, p. 10), situación que hace imposible otorgar, hoy en día, una definición concreta de la profesionalización del ejercicio docente.

Aparecen diversas tendencias en la conceptualización de la profesión docente, entre ellas la necesidad de rescatar el carácter de historicidad del saber pedagógico y la dignificación del maestro como profesional y trabajador de la cultura. Rosa María Torres escribía en el año 2000, que no se había llegado a un cambio sustancial que superara la “vieja mentalidad en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje” porque no se le ha prestado atención al papel clave de los docentes en los procesos de cambio educativo vividos en la región latinoamericana.

Los años noventa, según Torres (2000), estuvieron caracterizados por las recurrentes reformas al aparato educativo, cuyos resultados, medidos en términos del cambio efectivo de la educación no reflejan una transformación sustancial que supere las posturas tradicionales entorno la educación, la enseñanza y el aprendizaje: “El reconocimiento de la necesidad del “cambio educativo” es tan viejo como el reconocimiento del “papel clave” de los

docentes en dicho cambio. No obstante, como lo revelan estudios y la constatación empírica, varias décadas de reforma educativa han dejado resultados dudosos en términos de cambio educativo efectivo.

La vieja mentalidad en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, sigue gozando de excelente salud. Sin duda, parte importante de la explicación radica en la escasa atención prestada al segundo elemento de la educación: el “papel clave” de los docentes en dicho cambio.”(Torres, 2000, p. 1). Sin embargo, también deja claro que para lograr un “nuevo rol docente” que posibilite una “nueva educación” y por tanto un “nuevo modelo escolar” se requiere que al docente se le atribuya también un grado de “autonomía profesional”¹⁶ del cual carece.

Las transformaciones sobre la situación y formación docente presentes en las reformas educativas de los años noventa no constituyen una fórmula de solución a esta problemática, pues la mayoría de éstas se han caracterizado por “una serie de rasgos más o menos reconocibles: reformas “desde afuera” y “desde arriba”, elitistas, tecnocráticas, homogeneizantes, sectoriales e intraescolares [pensadas desde la oferta escolar], parciales y sin visión sistémica, esporádicas, inconclusas” (Torres, 2000, p. 3).

Lo anterior permite a la autora nominar las mencionadas reformas como “reformas tradicionales”, noción que aunque suene contradictoria refleja la realidad educativa de la región, pues efectivamente existieron intentos de reformas, pero ejecutadas y pensadas con un mecanismo tradicional que denota verticalidad y exclusión del docente en el diseño de las mismas.

¹⁶ La noción autonomía profesional está relacionada con la libertad de cátedra por la que los docentes han venido luchando desde la década de 1980

Si bien es cierto, los procesos de reforma estuvieron también destinados a funcionar como estrategia de disgregación del poder sindical alcanzado por algunos países de la región [como en el caso colombiano estrictamente hablando], ello ha constituido las movilizaciones en torno a la resistencia al modelo neoliberal, lo que ha permitido ampliar el marco de las luchas docentes, dadas por lo general en torno al tema salarial, y ha puesto en el tapete de los movimientos sindicales docentes otras cuestiones de carácter más epistémico como el sentido de la profesión y la praxis.

Por eso, pensar en el concepto de profesión docente, resulta nebuloso en Colombia, pues, a nivel mundial existen consensos acerca de quiénes pueden hacer parte de esta. Las posiciones en torno al ingreso, a lo que implica se manifiesta de manera divergente según las mismas tensiones docentes – Estado, generando toda suerte de debates en torno a las diferentes posiciones expuestas.

La profesión docente enfrenta hoy en día la reducción de la noción, entendiéndose como profesional de la educación a todo aquel que posee un título universitario, esto es una postura común, tanto en las fuentes estatales, como entre los docentes mismos: “Esta noción está en la base del continuado credencialismo y formalismo de las ofertas de formación docente, inicial y en servicio”, dejando fuera criterios como la calidad y pertinencia de dicha formación, además de lesionar profundamente la idea de las condiciones específicas de lo que implica la formación docente como tal, que además de ocuparse de la formación disciplinar, debe involucrar las condiciones de trabajo y de vida “requeridas para avanzar en el desarrollo de la docencia como una actividad profesional” (Torres, 2000, p. 9).

Sería una nueva manera de entender lo que hoy consideramos a un profesional docente porque permite el ejercicio de la docencia a profesionales sin formación específica en el campo de la educación y la pedagogía. Mientras que un licenciado dura cinco (5) años preparándose en el campo, un profesional no licenciado le basta un curso o programa no inferior a 480 horas para ejercer la docencia. Desconociendo que la profesión docente lleva implícito la formación en instituciones especializadas en educación y pedagogía.

Las ofertas masivas de programas y cursos de “profesionalización” y “actualización” de fácil acceso y costo, regulados por el MEN, que en estos momentos están en proceso de evaluación y que facultan a cualquier profesional de cualquier rama del conocimiento, para el ejercicio docente. Estos elementos, pensados por fuera de la profesionalización docente (a la que cualquiera puede acceder), se traducen a un modelo escolar “pensado desde y para un docente subordinado, pasivo, transmisor, instructor, que entrega lo que recibe, reacciona a órdenes y normativas, realiza una tarea alienada, mecánica, rutinaria, vitalicia, en el confinamiento solitario de un aula o una escuela, sin contacto entre pares, sin derecho a la participación o la consulta, capacitándose de manera permanente, pero dependiente de ofertas e impulsos externos para aprender” (Torres, 2000, p. 10).

Para Torres, la cuestión de la profesionalización docente no es un elemento que pueda aprenderse en un lugar académico específico, sino en la autorreflexión y la propia praxis. Ello le otorga una profunda relación teórico-práctica a la noción de profesionalización docente para abandonar la tradicional idea del docente como insumo de la oferta educativa – al lado de los textos y las nuevas tecnologías – y convertirse en un sujeto portador de

saberes, voluntades y experiencias que apuntan a un cambio real de la educación.

Otras apreciaciones no se alejan de las formulaciones Torres (2002), que en síntesis, trabajan la idea de que la profesión docente pertenece a un estatus especial frente a otras profesiones, dada su función social y cultural. Para Ibarra (2006), la profesión docente debe ser entendida como un “correlato de los imaginarios y las comprensiones que las sociedades y comunidades nacionales y regionales tienen de la educación”, ello en el sentido que, si el problema se observa desde una perspectiva histórica, cada sociedad ha creado sus propias identidades y perfiles de lo que es y debe hacer un docente.

Alrededor de la profesión docente pesan diversas cuestiones como la responsabilidad de una educación de calidad, las especificidades de su enseñanza en distintos contextos de pobreza, marginalidad y violencia, la diversidad cultural de los estudiantes además de las demás que estipula la misma política educativa; y son estas las preocupaciones de Gloria Calvo. Por tanto, la profesión docente va más allá del marco estrictamente legal, que entre otras ausencias “carece de una propuesta que permita la formulación de algunas directrices de política encaminadas a lograr un maestro como profesional” (Calvo, 2007, p. 1).

El problema del doble estatuto no sólo genera, diferencias en su remuneración “sino que presentan concepciones distintas en cuanto a la filosofía de la educación, la formación, profesión docente y su escalafón. Es significativo anotar que mientras el decreto 2277 de 1979 habla de profesión docente y abarca como campo de acción el sector oficial y el no oficial, el decreto 1278 de 2002 se refiere a la función docente y la circunscribe a la relación entre el Estado y los docentes en servicio” (Calvo, 2007, p. 2),

distinciones que tienen como efecto la segmentación que fractura el movimiento docente, por tanto, estaríamos en frente de una estrategia política del Estado para desarticular las luchas de uno de los gremios más influyentes del país.

Ante la dualidad que presentan los dos estatutos vigentes, la autora recomienda su revisión para proponer un estatuto único “que redunde en beneficio de todos los docentes sin distinción de sector en el cual se desempeñan”. (Calvo, 2007, p. 3)

Hoy en día existe una contraposición entre el Estado y el magisterio en torno al tema estatutario. Los análisis de las propuestas y contrapropuestas entre FECODE y el Estado permiten visualizar nuevos canales de análisis de la problemática y los virajes que toma la relación de las fuerzas y las tensiones, ello abre la posibilidad, no sólo de ampliar los análisis en torno al campo, sino que se puede constituir también en un aspecto que fortalezca, desde las discusiones académicas, la movilización y la lucha misma: “Advertimos que resulta necesario buscar nuevos escenarios para generar una auténtica movilización no sólo de cuerpos sino también de pensamiento de manera de ampliar la discusión sobre lo que hoy entendemos por profesionalización y Estatuto Docente.” (Peñuela et al., 2008, p. 25).

Según los autores, parte de su objeto de estudio se centra en

Develar cuáles son los controles implícitos y explícitos que se ejercen sobre la práctica docente a través los dos Estatutos de Profesionalización que consideramos aquí de manera particular. Es decir, se analiza la forma en que matizan las referencias al ejercicio de poder que implica la profesión docente y se exploran los dispositivos que estos Estatutos permiten instaurar sobre y en el ejercicio pedagógico de los maestros y en sus mismas condiciones sociales de vida. (Peñuela et al., 2008, p. 28).

En los espacios compartidos por los dos estatutos, es común, según los autores, la ausencia de normatividad en torno a la regulación de los docentes del sector privado, salvo algunas aclaraciones de tipo normativo sobre la asimilación de la norma y el asunto de escalafón.

Otras comparaciones en torno a los estímulos, los derechos y deberes, el ingreso y el ascenso y la evaluación constituyen también puntos básicos de comparación entre los estatutos. Por ejemplo, en cuanto a los estímulos el Estatuto 2277 de 1979, este asume la relación del Escalafón Docente con los educadores en términos del sistema de clasificación de estos de acuerdo con su preparación académica, experiencia docente y méritos reconocidos; la cuestión de los méritos y la de los estímulos se disminuye ostensiblemente en el Estatuto 1278 de 2002, y en cambio se acentúa todo lo relacionado con los deberes de los docentes.

Si dentro del Estatuto Docente se establece qué se entiende por carrera docente y cuáles son sus componentes, podemos dilucidar que el objeto de la carrera docente debe ser el de amparar y estimular el ejercicio de la profesión de la enseñanza; siendo así, su función será la de regular la enseñanza como una carrera profesional y no como un oficio u ocupación (Rodríguez, 2002).

Si damos como válida esta afirmación, comenzamos a encontrar diferencias en los dos estatutos docentes en cuanto a los factores que será menester tomar en cuenta para determinar la asimilación, ingreso, clasificación y permanencia. En otras palabras, estamos hablando de aquellos aspectos que tienen que ver con la profesionalidad, o sea, la formación profesional, entendida como la inicial y en servicio, y la experiencia que podría ser entendida como reflexión e investigación sobre las prácticas pedagógicas o simplemente como práctica o antigüedad. Las diferencias en estos factores, pueden producir enormes cambios en el perfil e identidad del docente como se proyecta en la Cuadro N° 8.

Cuadro N° 8. Aspectos significativos de los estatutos docentes 2277 de 1979 y 1278 de 2002

COMPONENTES	2277 DE 1979	1278 DE 2002	TENSIONES
Carrera Docente	Regula la carrera docente en lo concerniente a ingreso, ejercicio, ascenso y retiro, pero fundamentalmente le da estabilidad a los docentes al establecerse que es una carrera de régimen especial (art. 1).	Es muy escueto al establecer que regula relaciones entre el Estado y docentes a su servicio(art. 1)	<p>La figura de Régimen Especial da estabilidad, protección y en cierta manera fuero, lo que permitió una mayor autonomía por parte de los docentes, reflejándose en la conformación de comunidades científicas, pedagógicas, de intelectuales, que en ultimas incidieron en su momento en las políticas educativas.</p> <p>La desaparición de esa figura va asociado a la implementación de una serie de dispositivos para evaluar la idoneidad, desempeño, competencias a través de una serie de formatos y evidencias que terminan sumergiendo al docente en un tecnicismo.</p> <p>Beatriz Restrepo¹⁷ expresa que la desaparición del régimen especial, evita la perpetuación en el servicio, bajo la forma de inamovilidad y estabilidad a ultranza de quienes no tienen rendimiento adecuado(CEID-</p>

¹⁷ Beatriz Restrepo participó en el grupo de trabajo que redactó la versión final del 1278 de 2002

			FECODE, 2002, pág. 11)
Ingreso a la Carrera Docente	Licenciado en ciencias de la educación, perito o experto en educación, Técnico o experto en educación, tecnólogo en educación, Normalista o bachiller pedagógico	Licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente y los normalistas superiores	El ingreso a la carrera docente a nivel internacional está supeditado a que los sujetos que ingresen deben poseer formación pedagógica. En Colombia, el 2277 de 1979 lo tiene consagrado así, mientras que el 1878 de 2002 permite el ingreso de cualquier profesional. Esto tiene consecuencias en: <ul style="list-style-type: none"> - La identidad profesional docente, la cual se comienza a formar desde las normales o facultades de educación y ellos se identifican con su profesión de base, o sea en lo que estudiaron. - Su desempeño, ellos no recibieron los conocimientos de tipo pedagógico y didácticos que lo llevasen a afrontar situaciones de aula.
COMPONENTES	2277 DE 1979	1278 DE 2002	TENSIONES
Promoción	De manera horizontal, se necesita años de experiencia y formación pedagógica De manera vertical, años de	De manera horizontal, haber superado un determinado número de evaluaciones de desempeño y superar mínimo con el 80% la evaluación de competencias.	El 2277 de 1979 el ascenso está sujeto a la experiencia del docente y la formación, lo cual se convierte en un estímulo para el mejoramiento permanente, mientras que el 1278 de 2002, está sujeto a las evaluaciones de desempeño y de

	<p>experiencia en la labor docente y mínimo un determinado grado en el escalafón.</p>	<p>De manera vertical, contar con unos años de experiencia en la labor docente o en cargos que haya administrado personal.</p>	<p>competencias, expresados en un examen que se encuentra atado a lo presupuestal y que exige una nota igual o superior al 80%. Convirtiéndose en un factor desestimulante, porque no se tiene en cuenta el esfuerzo económico, de tiempo y de producción que realiza el docente, sino el resultado final de una prueba.</p>
Formación	<p>Persigue:</p> <p>Elevar el nivel académico de docentes del servicio oficial y no oficial; actualizar a los educadores sobre los adelantos pedagógicos, científicos, tecnológicos y en las técnicas de administración, supervisión, planeamiento y legislación educativa;</p> <p>Especializar a los educadores dentro de su propia área de conocimientos; proporcionar a los educadores oportunidades de mejoramiento profesional mediante los ascensos en el Escalafón.</p>	<p>Busca 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.</p> <p>El Gobierno Nacional reglamentará los</p>	<p>En el 2277 de 1979 la capacitación de los docentes está a cargo del Estado, mientras que con el 1278 de 2002, esta es responsabilidad del docente.</p> <p>El 2277 de 1979 estimulaba la formación a través del ascenso en el escalafón, lo que en últimas representaba mayor remuneración económica, mientras que el 1278 de 2002 está enfocada al crecimiento personal y laboral, ya que los ascensos en el escalafón además de la formación dependen de otras situaciones como: sacar mínimo el 80% en la prueba de competencias y existir disponibilidad presupuestal.</p> <p>Si no se cuenta con verdaderos estímulos,</p>

	<p>Y algo muy importante, la capacitación estará a cargo del Ministerio de Educación Nacional, que con asocio de las Secretarías Seccionales de Educación y de las universidades oficiales organizaran el sistema nacional de capacitación</p>	<p>mecanismos, formas y alcances de la capacitación y actualización</p>	<p>será difícil que los docentes sigan invirtiendo en sus procesos de formación.</p>
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia (2018)

Momento III

Ruta epistémica y metodológica

Momento III

Ruta epistémica y metodológica

La educación al ser una práctica social, contempla la inserción de diferentes procesos de la investigación que contribuyen a establecer la multiplicidad de formas para abordarla. Por consiguiente, señala Imbernón (2007, pág.13) que dentro de ella intervienen aspectos como: “acumulación, predicción, la descripción, explicación, comprensión, interpretación, organización, creación y reordenamiento de los distintos campos del conocimiento”.

En el campo docente se han llevado a cabo diferentes investigaciones “Sobre” el profesorado y “En” el profesorado, a través de los cuales se han generado polémicas epistemológicas entre las bases teóricas y la práctica, entre lo cualitativo y cuantitativo, entre la investigación y la realidad. Las investigaciones en los últimos años se han centrado en torno a un análisis cualitativo, en el cual se complementa con metodologías etnográficas, reflexivas, críticas políticas, entre otros.

Este conjunto de investigaciones, han logrado aportar diferentes acercamientos al campo educativo; por ejemplo el “sobre” ha proporcionado características sobre los modelos de formación, el fracaso estudiantil, los principios educativos, la aplicación de contenidos dinámicos, entre otros. El “Con” ha permitido desarrollar nuevos procesos enfocados en la practicas educativas, formativas, comunicativas, reflexión de las prácticas, el desarrollo y formación del docente como investigador, entre otros.

1. Postura epistémica del investigador

La presente investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo, posibilitando ahondar particularidades del objeto de estudio, es decir, en

sus propiedades que no pueden ser medidas sino interpretadas. Al respecto, (Vasilachi, 2006, pág. 29) , describe que los estudios cualitativos están interesados en el análisis de “la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido, por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de sus participantes...”.

Desde esa perspectiva, el fenómeno social está configurado por el perfil del ejercicio de la profesión docente, teniendo en cuenta la normatividad existente y su entorno. Por ello, para la comprensión de las normatividades inherente al objeto de estudio interesa considerar, las posiciones de la organización que los agrupa y el entorno en que se desarrolla la profesión. Para este caso en particular, se realizará una triangulación de la información partiendo del análisis de contenidos y la entrevista semi estructura a expertos.

Se concibe para efectos del presente estudio a la investigación cualitativa como un proceso dinámico emergente flexible, en el cual las reglas y fórmulas no son rígidas de manera que el investigador tiene que estar abierto a cambiar su perspectiva, es decir, su paradigma acerca del mundo como la vida. Es ese sentido, la investigación cualitativa desde su paradigma postpositivista interpretativo, se constituye en un reto para comprender la realidad que emerge desde la experiencia y vivencias de los sujetos involucrados en el estudio.

Visto así, se concibe fundamentalmente como interpretativa dado que su foco de interés está en la descripción análisis hermenéutico e interpretación que conducen a la comprensión de la situación contextualizada; caso específico: La comprensión del perfil docente desde la experiencia de los sujetos involucrados en el hecho educativo de Montería Córdoba.

En ese contexto de interacción simbólica, para comprender la caracterización metodológica de una opción investigativa, resulta necesario

y conveniente indagar por sus bases epistemológicas, de modo que se halle el sentido o la razón de ser de sus procedimientos para producir conocimiento científico. De acuerdo con lo anterior, el abordaje de los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias educativas buscan establecer cuáles son las ópticas adoptadas para concebir y mirar las distintas realidades que componen el orden de lo humano; así como, comprender la lógica de los caminos, que se han construido para producir, intencionada y metódicamente conocimiento sobre ellas.

Al respecto es pertinente señalar, que parte de la investigación que se realiza en el contexto educativo, deriva sus problemas del estudio de alguna construcción teórica mayor, cuyas definiciones, relaciones, entre conceptos y métodos, le sirven como soporte científico para los efectos de validar los resultados que obtenga esa investigación. De acuerdo con Kuhn (1979) citado por Ramírez, Arcila, Buriticá y Castrillón (2004), se llama Paradigma de una Ciencia a una concepción general del objeto de estudio de una ciencia, de la contextualización que deben estudiarse, del método que debe emplearse en la investigación y de las formas de explicar, interpretar o comprender, según el caso, los resultados obtenidos por la investigación.

De acuerdo con lo señalado por los autores y confrontando los conceptos y características que permiten diferenciar los paradigmas investigativos y los enfoques que de una u otra forma, permiten al investigador definir cuál será el rumbo que seguirá en su estudio, se puede precisar que esta investigación está orientada bajo el paradigma post positivista, el cual incluye a las diferentes corrientes cualitativas, y que muestra de acuerdo a Sandoval (2002) que existe una clara diferencia entre lo denominado realidad empírica, objetiva o material con respecto al conocimiento que de ésta, se puede construir y lo cual correspondería a lo apropiadamente denominado realidad epistémica.

Según Taylor y Bogdan (1992), citados por Sandoval (2002), lo que define la metodología, es simultáneamente, tanto la manera cómo se enfocan los problemas y la forma para encontrar las respuestas a los mismos. Para el paradigma pos positivista interpretativo, representado por el constructivismo, la teoría crítica y el paradigma dialógico, la indagación es guiada por lo que algunos llaman un “diseño emergente”, en contraposición a un diseño previo, donde la validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las cuales se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido en los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización.

De aquí que, el investigador asume el enfoque del interaccionismo simbólico, buscando comprender la realidad social humana, construyéndola conceptualmente, guiada siempre por un interés teórico y una postura epistémica. En otras palabras, el paradigma cualitativo interpretativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social. Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida, determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social.

2. Método o tradición cualitativa asumida en el estudio

Para efectos del presente estudio, se asumirá la concepción de Gadamer (2011) que sostiene acerca de las funciones de la hermenéutica, que el fenómeno de la comprensión y de la correcta interpretación de lo comprendido no es sólo un problema específico de la filosofía y teología, sino que su abordaje va más allá de las fronteras impuestas por el concepto de método de la ciencia moderna. Desde esa cosmovisión, comprender e

interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana en un contexto determinado. Por tanto, el fenómeno de la comprensión tiene su validez propia dentro de la ciencia.

Dentro de esa línea de pensamiento, Álvarez Gayou (2016) concibe a la hermenéutica como la teoría y la práctica de la interpretación y tiene un largo desarrollo histórico. En la utilización de este método cualitativo, debe distinguirse entre el significado de un texto para un intérprete en particular y la importancia para su proyecto, y el significado del texto en su concepción original. Sin embargo, aunque puede existir diferencias en la interpretación del significado de un texto (Oral o escrito) es posible resolverlas apelando a ciertos criterios generales de racionalidad o evidencia (Entrevistas en profundidad a expertos; así como, puntos de vista de quien investiga).

Al respecto Habermas (2000) refiere que la fenomenología hermenéutica es un recurso metodológico de las ciencias sociales, que aborda en el medio que es el lenguaje en funciones (de socialización, de reproducción cultural y de integración social) el análisis de expresiones de significados, de sentido de tales expresiones. Destaca además, los procedimientos hermenéuticos sobre la acción social tienen con la racionalidad y refiere al problema de la comprensión desde las ciencias sociales.

Para Dilthey (1990), uno de los principales exponentes del método fenomenológico hermenéutico en las ciencias humanas, concibe la hermenéutica como “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación”. Es decir, que esta metódica tendría como misión descubrir los significados de los hechos, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte.

Entre los escritores contemporáneos, Ricoeur (1971) citado por Martínez (2011) es el autor más importante que propone a la hermenéutica como el método más apropiado para las ciencias humanas. Este autor, estudió de manera profunda las ideas más perennes y trascendentes y los aportes más valiosos de la fenomenología, del psicoanálisis, del estructuralismo, de las teorías del lenguaje y de la acción, y de la hermenéutica. Con todas estas contribuciones ha pretendido estructurar una metodología para el estudio de los fenómenos humanos.

En el mismo orden, su labor no termina en un eclecticismo, como cabría esperar en estos casos, sino que unifica e integra los diferentes aportes, de acuerdo con los requerimientos propios de las ciencias humanas. Una de sus contribuciones más valiosas (1971) es el desarrollo del “modelo del texto” para comprender el significado de la acción humana; ésta es como un escrito literario, por tanto se puede “leer” como un texto, con los mismos criterios, para comprender a su autor, es decir, para captar el significado que éste puso en él.

En el presente estudio, se asume que en toda la exposición está siempre presente la analogía entre el texto escrito (como expresión de un tipo de acción humana) y la acción humana en general. Por tanto: la secuencia operativa de este método fenomenológico hermenéutico quedará integrados en las siguientes reglas:

1. Utilizar el procedimiento dialéctico que va del significado global al de las partes y viceversa, es decir, el llamado círculo hermenéutico. Este procedimiento produce una ampliación del significado, al estilo de círculos concéntricos que amplían la unidad de significado captada con anterioridad (Gadamer, 1984).

2. Debe privar la racionalidad, develando los significados desde la fuente.

3. Autonomía del objeto: el texto debe comprenderse desde adentro, es decir, tratar de entender lo que el texto dice acerca de las cosas de que habla, entendiendo al texto en sí y a los términos en el sentido en que son usados dentro del texto. El mismo procedimiento se utilizaría al interpretar la acción humana. Ésta es, sobre todo, la posición que asume Betti (1980) en su elaborada teoría de la interpretación.

4. Importancia de la tradición: de las normas, costumbres y estilos que son anteriores al texto en sí y que dan significado a ciertos términos primitivos. Este punto hace hincapié en el aspecto opuesto y complementario del anterior.

5. Empatía con el autor del texto (acción), en el sentido de ponerse imaginariamente en su situación para comprenderlo desde su marco interno de referencia. Esto implica familiaridad con la temática específica en cuestión, con el mundo y la vida del autor, y con las tradiciones que influyeron en él.

6. Contrastar la interpretación provisional de las partes con el significado global del texto (o de la conducta de la persona) como un todo, y posiblemente con otros textos afines del mismo autor (el comportamiento en circunstancias similares). Esto hará que los resultados de la interpretación sean “razonables” al máximo, no sólo “consistentes” lógicamente, sino también “coherentes” y sin “disonancias cognitivas”.

7. Toda interpretación implica innovación y creatividad. Según un viejo aforismo hermenéutico, “toda comprensión debe ser una mejor comprensión que la anterior”; de este modo, al comprender un texto o acción humana debemos llegar a comprenderla, en cierto modo, mejor que su autor (pues, el autor o actor no son siempre plenamente conscientes de muchos aspectos implícitos que implican sus obras o acciones); esto sería

posible en el sentido de que son analizados desde otros puntos de vista, los cuales enriquecen su descripción o comprensión.

Así mismo, se aprecia la aplicación del método cualitativo, donde destaca el contexto, la función, el seguimiento de los actos humanos sus ideas, motivaciones y sentimientos. Enlazado a este método cualitativo, se siguen parámetros fenomenológicos, según García y Giacobbe, (2009: 64), pone énfasis en el fenómeno a las distintas experiencias de cada persona al interpretar su mundo.

Por tanto, para el fenomenólogo la exploración es una labor centrada en percibir la esencia de la realidad, captarla como se da, con el fin único de armar los distintos escenarios desde la descripción e interpretación global. Lo que permite conducir este estudio con visión interpretativa, en busca de su naturaleza simbólica inmersa en los ámbitos socio educativo y cultural, del momento del espacio, en este caso de todos los actores en el ambiente laboral.

3. Diseño de la ruta metódica del estudio

Esta investigación se centra en el diseño de Bonilla y Rodríguez (1997:16), que según éste, el mismo no configura un marco fijo e inmodificable, sino un punto de referencia que indica qué se va a explorar (objetivos), cómo debe procederse (la estrategia) y qué técnicas se van a utilizar (la recolección). Aunque se espera que el diseño se vaya ajustando durante el proceso, ninguna etapa debe iniciarse sin tener claramente delimitados el qué, el cómo y una apreciación tentativa de los resultados eventuales. Asimismo, se aplica un esquema abierto de indagación que se va refinando, puntualizando o ampliando según lo que el investigador vaya comprendiendo de la situación, el proceso debe iniciarse con un plan de trabajo referencial.

Según Bonilla y Rodríguez (1997, p.16) que el diseño debe formularse a partir de una caracterización preliminar y tentativa de las propiedades de la situación estudiada, con base en las cuales se debe perfilar el trabajo de campo de tipo exploratorio en su primera etapa y cuyos resultados serán el criterio básico para seleccionar la población que debe ser observada, así como para escoger las técnicas de recolección de información. Hay diversidad de diseños cualitativos entre los cuales figuran el método hermenéutico fenomenológico, los estudios de caso, las historias de vida, entre otros. Así, el diseño de las autoras precitadas, se adaptó pues se realizaron adaptaciones relevante por el investigador, quedando el estudio como sigue: Para la realización del diseño no debemos perder de vista los rasgos diferenciales del mismo: su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad educativa objeto de investigación. (Ver Figura 2)

Figura N° 2. Diseño de investigación asumido por el investigador



Fuente: Bonilla y Rodríguez (1997), con adaptaciones de Rivera (2018).

3. Triangulación

Para Pérez (2000:60) la triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos. El procedimiento de triangulación dentro de la investigación cualitativa es asegurar de manera metodológica la fiabilidad y la validez de los datos de manera combinada con mayor precisión y profundidad.

Figura: 3. Convergencias y divergencias de pareceres



Fuente: Pérez (2000)

En este proceso de fiabilidad interna, se integra la interpretación de las diferentes unidades de sentido categorizadas y transformadas, con el fin de construir una estructura que refleje tanto el qué de la experiencia (el valor defendido o pretendido por el co-investigador-informante) como el cómo de su experiencia (la forma en que el co-investigador-informante vivencia su experiencia a partir de los valores que trata o pretende afirmar o proteger

Momento IV
Entrada al campo

Momento IV

Entrada al campo

1. Selección del escenario y grupo de estudio

En este momento se presenta el desarrollo metódico de los datos observados, organizados, analizados e interpretados, mediante una descripción cualitativa, reflexiva, sobre la gama de aportes realizados por el investigador, esto permitió confrontar teoría versus práctica, apreciados en los resultados evidenciados. Fue preciso analizar y categorizar los datos recolectados, en cada evento, cuyo propósito fue la reducción fenomenológica, a través de la extracción de ideas centrales o unidades de sentido, con base a la interpretación.

Según Martínez (2012), este paso se refiere a una descripción concisa de las unidades de sentido y consiste en la transformación de los datos obtenidos de las palabras de los sujetos a las palabras de lo(s) investigador(es). Refiere el precitado autor que “para comprender el significado que la acción tiene para su autor resulta imprescindible tener, como fondo de la misma, el contexto del autor, su horizonte, su marco de referencia” (p.142). Así mismo, implica que el investigador escoja y defina un marco de referencia desde el cual va a orientar el análisis, teniendo en cuenta el contexto y fundamentos teóricos.

Ante lo expuesto, se consideró el escenario y grupo de estudio donde se gesta un proceso educativo, ámbito del desarrollo profesional del autor, esto le permite vivenciar cotidianidades e intercambiar experiencias con

este grupo social, a lo largo del ejercicio docente dentro del referido espacio educativo.

En consecuencia se brinda la oportunidad de un acceso en confianza, en Cuadro charlas profundas de manera natural, acompañada de empatía con los especialistas del campo de la educación, centrando su atención en la realidad que se presenta particularmente significativa, pues, estos escenarios se esgrimen razones de un complejo institucional que impacta sus funciones a diarios.

La dialógica acompañada de una profunda reflexión, inducen el interés del investigador, no a preocuparse, sino a ocuparse, cuya intencionalidad al tratar de comprender y develar; es generar aportes, sugerir acciones en busca de movilizar a los actores hacia sus propios cambios, a destacar el ejercicio de la profesión docente, al permitir que converjan la diversidad de pensamientos, la dinámica acompañada de la epistemología, en giros sucesivos, capaces de provocar relaciones trascendentales.

Sin lugar a dudas, surge la necesidad de articular para adoptar, concertar, negociar como proceso espiralado que se modifica y se transforma. Con el propósito de lograr que los docentes de los diferentes instituciones educativas, seleccionados como sujetos informantes, tengan reconocimiento de sí mismos, como de los demás, dentro de este complejo entramado, en el marco de sus propios tiempos, ritmos, cultura social e histórica, como realidad singular e irreplicable.

2. Trámites para el acceso al escenario y grupo de estudio

Se visitó la institución educativa para este estudio, a fin de establecer el primer contacto con los profesionales de la educación que forman parte de unidades de análisis. La investigadora en diálogo cordial solicitó de manera informal a estas autoridades, permitir el acceso a esta sede con la finalidad

de desarrollar las actividades de rigor, sin que esto les ocasione perturbación alguna en la ejecución de sus labores cotidianas.

Para Martínez (2007), la entrada al grupo de estudio implica del investigador hacer uso de estrategias diversas lograr el cometido, entronizar sus intereses darlos a conocer, garantizar a los participantes una plena confidencialidad, solicitar permiso de autoridades mentoras en contacto con la institución referida, entre otras cosas. Asimismo, la información que se recopila sirve para organizar el contacto formal con los actores principales del proceso investigativo. Según lo expresado, la entrada al grupo de estudio se estableció de la siguiente manera:

3. Técnicas e instrumentos para la recolección de la evidencia cualitativa

Con relación al Análisis de contenido, se tomó la versión de Ricoeur, en donde considera las bondades de la hermenéutica “como la teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto” (Casilima, 2002, pág. 67).

Por ello, en el contexto de análisis se hizo una mirada reflexiva y analítica de algunas características antes mencionadas del ejercicio de la profesión docente a la luz de la categoría de análisis (estatuto). Por consiguiente, es hermenéutico- interpretativo puesto que su propósito es analizar, interpretar y describir el fenómeno de estudio, dejando de lado aspectos como: la profesión docente, la formación de los docentes, los estatutos docentes.

En este sentido, el método en la investigación cualitativa tiene como elementos estructurales la interpretación, la inducción, la concurrencia de métodos y la reflexión. En consecuencia, Para el análisis del ejercicio de la docencia, los estatutos y de formación docente es pertinente acudir

como técnica al Análisis de contenido “AC” y la entrevista semi estructurada a expertos, en donde el análisis de contenido es entendiendo como “la posibilidad de acceder de manera sistemática a estos tres niveles y de construir a partir de allí un texto distinto a los anteriores, más completo, más sintético, más estructurado, en el que los anteriores textos (testimonios escritos y transcripciones) se vean reflejados, recuperados, reconstruidos.

Cuadro N°9. Niveles de análisis del ejercicio docente

NIVEL	CARACTERÍSTICAS
Superficial	Descripción de la información
Analítico	Clasificación, ordenamiento de la información y construcción de categorías
Interpretativo	Construcción y comprensión de sentido.

Fuente: Becerra (2006, p. 46) Niveles de análisis de contenido.

La secuencia operativa antes descrita, de acuerdo con Becerra (2006, pág. 45) “debe permitirles tanto a los investigadores como a la comunidad investigada, tener una visión fiel de las distintas concepciones, acciones y circunstancias sociales que se convierten en objeto de investigación” Asimismo, para la recolección de datos cualitativos, se utilizará análisis de contenido organizando y estructurando las categorías en matrices que facilitarán la sistematización y análisis de los datos conforme a criterios de selección preestablecidos.

De acuerdo con los planteamientos de Becerra. A. (2006, pág. 46) El análisis de contenido se estructura de la siguiente manera:

1. El nivel superficial: está constituido por las afirmaciones, preguntas y formulaciones de los informantes en una entrevista individual o grupal, o que se encuentran presentes en un testimonio escrito.

2. Al nivel analítico, se llega cuando los investigadores son capaces de ordenar estas formulaciones a partir de criterios de afinidad o por criterios de diferenciación; así al generar o develar categorías para clasificar y organizar la información que nos dan nuestros informantes claves

3. El nivel interpretativo: consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información al que ha accedido (nivel de superficie) y ha organizado (nivel analítico) , y a la que también ha dotado nuevo sentido”.

Asumiendo este modo de abordar la realidad desde una postura hermenéutica, la utilización del análisis de contenido, posibilita acceder de forma sistemática a los niveles de interpretación de cada uno de los elementos del objeto de estudio (niveles de análisis de contenido) a partir de esto construir un texto más completo, sintético y estructurado, Los tres niveles del AC (análisis de contenido) son el superficial, el analítico y el interpretativo.

Posteriormente, para el desarrollo del análisis del programa de formación se hizo uso de matrices analíticas como instrumento de análisis, que Milles y Hubermas (1994) citado en (Casilima, 2002) “han ideado procedimientos como la elaboración de matrices, a partir de las cuales es posible hacer un barrido sistemático de los datos e identificar relaciones invisibles hasta ese momento”

En un segundo momento de la investigación, se utilizó un guion de entrevistas dirigida a expertos, para profundizar o ampliar datos del perfil del ejercicio de la profesión docente, a sujetos que de una u otra forma están vinculados a la docencia. Como se observa a continuación:

Guion de entrevista a especialistas del campo de la educación

OBJETIVO: Determinar el nivel de conocimientos que tienen estos expertos acerca del perfil del ejercicio de la profesión docente en Montería.

INTRODUCCIÓN: El instrumento contiene una serie de preguntas abiertas que nos dan cuenta el aporte que vienen realizando las diferentes organizaciones que están en el proceso de formación del docente, hasta el imaginario que se tiene de lo que es el ejercicio de la profesión docente.

1. ¿Cuál es el tipo de perfil que se busca o contribuye a formar la Institución que usted dirige?
2. Desde las investigaciones y/o estudios por ustedes realizados, ¿cómo observa posicionamiento laboral de los docentes?
3. ¿De qué manera la institución que usted dirige le ha aportado a la construcción de un determinado perfil del ejercicio de la profesión docente?
4. ¿Cuál es la percepción y/o imaginario que se tiene del ejercicio de la profesión docente en Montería?
5. ¿Usted considera que la normatividad existente permite un buen desarrollo del ejercicio docente? Explique su respuesta.
6. ¿Desde su perspectiva observa alguna diferencia entre el docente que esta nombrado con el decreto ley 2277 y el del 1278? Explique su respuesta
7. ¿Cómo podría describir al docente monteriano?.

En cuanto a la aplicabilidad de las técnicas de recolección de la data cualitativa, se seleccionaron a los informantes clave como grupo participante, el cual consta de cuatro profesionales, seleccionados de manera intencional, con base a los siguientes criterios: Un Funcionario de

la secretaría de Educación de Montería, Un Representante de los Gremios Sindicales de los Docentes, El Rector de la Normal Superior de Montería y El Rector de la Universidad de Córdoba, como Alma Mater donde se forma a los futuros docentes. Cada informante Clave de manera individual socializa y describe el interés investigativo.

A continuación, se presentan los datos generales de los participante, quienes desde sus experiencias y opiniones del tema abordado hicieron aportes significativos al trabajo investigativo. Previa autorización para no obviar el carácter de anonimato que implica este proceso. (Ver Cuadro N°10)

Cuadro N°. 10. Caracterización de los informantes clave

E	Nombre y Apellido	Nivel académico	Experiencia profesional:	Cargo
E1	Jairo Torres	Doctor	20 años	Rector Universidad de Córdoba
E2	Edna Patricia López	Magister	25 años	Coordinadora de la Maestría en desarrollo Comunitario de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE. Actualmente tiene más de 10 años de tener convenio con la Asociación de Maestros y Trabajadores de la Educación ADEMACOR
E3	Jader Torres	Magister	19 años	Rector Normal Superior de Montería
E4	Domingo Ayala	Magister	30 años	Presidente de la Asociación de Maestros y trabajadores de la Educación ADEMACOR

Fuente: Elaboración propia (2018)

4. Unidades de análisis cualitativo

Según Bonilla y Rodríguez (2005:145), el análisis de los datos comienza en el mismo momento en que termina cada episodio de recogida de información y tiene como eje principal, la identificación de categorías que

emergen de la lectura repetida del material disponible". Mientras dure el proceso de recogida de información podremos también revisar los datos y retroceder para así reflexionar sobre su posible significado y redireccionar a completar el proceso de búsqueda interpretativa.

Para Martínez (2011) desde la metódica cualitativa fenomenológica hermenéutica, el proceso de descubrir las estructuras tiene como base el reconocimiento de un todo o una realidad percibida borrosamente. Al realizar esta estructura se da sentido a fenómenos desconectados, y se considera más adecuada cuanto más libre esté de la influencia de los valores culturales y científicos, y cuanto más se base en el aporte de los sentidos, en las intuiciones inconscientes y en la percepción y captación cognoscitivas.

Durante ese proceso analítico el investigador enfatiza en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan clasificar los datos recogidos de acuerdo con unidades de sentido o temáticas comunes. De este modo, los datos se separan, se conceptualizan y se agrupan en categorías, mediante un proceso de reducción y organización de los mismos para conectar los resultados obtenidos a un cuerpo más grande de conocimiento, interpretarlos y darle sentido; esto indica que no existe un procedimiento general para el análisis de datos cualitativos, sin embargo, es posible establecer una secuencia operativa que conforma el proceso analítico básico.

Glaser y Strauss (citado por Morse, J. 1994:30), señalan que el reto del investigador cualitativo es el desarrollo de una comprensión sistemática del contexto estudiado a partir de los términos y palabras de sus propios miembros. El objetivo aquí, se centra en lograr una descripción que sea un balance equilibrado, como una superposición de todas las estructuras y de modo que represente lo fundamental y esencial que aparece en ella:

atributos, relaciones y propiedades que emergen como determinantes de las estructuras (Martínez, 2011).

Con base a lo anterior, en esta investigación se realizaron las siguientes tareas fenomenológicas: (a) Reducción de datos; (b) Disposición y transformación de datos; y (c) Obtención de resultados, verificación de conclusiones y (d) Conceptualización inductiva por medio de la teorización. Para el logro de las anteriores tareas que surgieron de la entrevista a profundidad, se aplicó el análisis de contenido, donde en primer lugar se organizó la información; determinando la frecuencia de las unidades de análisis, en cuyo caso la importancia del tópico se categorizó en función de la frecuencia de aparición en el texto, con ello se realizó el análisis preliminar, sintetizado de forma gráfica a través de estructuras arboriformes diseñadas para cada informante.

Por último, se interpretó la data cualitativa, para llegar a la Teorización. Es pertinente señalar, que al reducir los primeros datos se procedió a pasar a la interpretación de los datos, presentando el análisis final en una estructura arboriforme donde se integra la información. Finalmente, al tener el análisis integral, permitió al investigador redactar los hallazgos de todo el proceso investigativo.

4.1 Análisis de la información cualitativa recolectada a través de Entrevistas en profundidad

Es pertinente iniciar este aparte, refiriendo que el análisis cualitativo representa un momento heurístico flexible, con continuo progreso que no se puede desligar de la recolección de datos. Es acá donde se suscitan los ejes temáticos (categorías esenciales), conceptos y proposiciones sobre el fenómeno en estudio.

A continuación, se presentan cada una de las entrevistas aplicadas en profundidad a especialistas en el campo educativa que laboran en

instituciones escolares del municipio Montería del departamento de Córdoba; seguidamente se muestra el proceso de categorización realizada a cada una de ellas, así como su interpretación. Por último, se muestra la representación gráfica de las mismas (estructura arboriforme) para cada actor. El Investigador fue identificado con la letra “I” y cada informante entrevistado se llamó entrevistado, con la numeración que le correspondiera y se identificó en el texto con la letra “E”.

Este proceso heurístico y reflexivo, tiene además un carácter innovador; por lo tanto, no existe un modelo único para ejecutarlo. Al respecto, González y Hernández (2011) confirman que no existe una sola forma correcta de analizar los datos cualitativos, en tal sentido es necesario hallar modos de usar los datos para pensar en ellos. En suma, se analizarán acciones socioeducativas conjugando las evidencias, la creatividad e imaginación del investigador, para poder encontrar redes significativas. (Ver Cuadros N°11 y 12)

Cuadro N° 11 Categorías y subcategorías (especialistas del campo de la educación)

N.	CATEGORÍAS	CODIFICACIÓN	SUBCATEGORÍAS
1.	Tipo de perfil	TDP	Formación del docente
			Función transformadora
			Investigador contextual
2.	Posicionamiento laboral	PL	Seguimiento al desempeño laboral
			Desarrollo de procesos transformacionales del aula
3.	Ejercicio de la profesión docente	EPD	Empoderamiento
			Calidad educativa
			Transformación de las competencias comunicativas
4.	Percepción y/o imaginación	P/I	Poseedor del conocimiento
			Motivador del aprendizaje
			Emprendimiento hacia la creatividad e innovación
5.	Normatividad	N	Limitante del ejercicio docente
			Deficiente políticas formativas
			Desfavorece el ejercicio docente
6.	Diferencia entre decretos	DED	Mayor compromiso
			Reconocimientos de valores
7.	Desempeño docente	DD	Compromiso con los procesos
			Reconocimiento institucional

Fuente: Elaboración propia (2018)

Cuadro N° 12. Análisis interpretativos de relatos (Especialistas del campo de la educación)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTA	CONTENIDO TEXTUAL SELECCIONADO
Tipo de perfil	función transformadora	1. ¿Cuál es el tipo de perfil que se busca o contribuye a formar la Institución que usted dirige?	E1. El perfil que se aspira es contribuir a la formación del docente que tenga conocimiento que tenga que ver con pedagogía
			E2. Se busca que se forma personas integras y posean un alto grado de autonomía respetuosos frente a las creencias y opiniones de los demás, honestos y solidarios con espíritu de servicio con sentido de pertenencia
			E3. Nuestro interés es contribuir en la formación de un docente que sea crítico y que contribuya en la formación de su región para combatir la violencia y que esté consciente de lo difícil que es su labor
			E4. Tener sentido de pertenencia con la institucional utilizando el dialogo como mecanismo para solucionar los conflictos y promover una la convivencia
Posicionamiento laboral	Desarrollo de procesos transformacionales del aula	2. Desde las investigaciones y/o estudios por ustedes realizados, ¿cómo observa el posicionamiento laboral de los docentes?	E1. Considero de debe hacer un seguimiento al desempeño docente, ya que de alguna manera se debe preservar el derecho a la educación porque es precisamente allí donde se desempeña
			E2. La institución ha venido adelantando un proyecto mediante al cual le hace seguimiento al desempeño laboral
			E3. En la medida que el docente se piensa y se construya como un sujeto de políticas, de saber, transformador, allí creemos que el docente no solamente debe abordar los escenarios del aula sino que también pueda participar en la formulación de políticas públicas y en la generación de proyectos sociales
			E4. No se debe convertir al docente en simplemente en un instrumento de una política que el no diseña y donde hay una gran contradicción en lo que debe ser un docente desde el punto de vista pedagógico
Ejercicio de la profesión docente	Empoderamiento		E1. Tanto Fecode como Ademacode han venido desarrollando el movimiento pedagógico entendido del que hacer del docente es el perfil que de alguna manera hemos venido

		3. ¿De qué manera la institución que usted dirige le ha aportado a la construcción de un determinado perfil del ejercicio de la profesión docente?	<p>construyendo, queremos un docente que sea crítico</p> <p>E2. La institución educativa normal superior de montería ha venido transformando la educación de los educadores en cuatro pilares fundamentales, 1. Formación disciplinar, 2. Empoderamiento del docente 3. Formación normalista como investigador 4. Formación de competencias comunicativas</p> <p>E3. Lo que observa que muchos docentes es que hoy están haciendo ciencia y participan en las políticas públicas de la niñez la juventud y adolescencia, son propuestas innovadoras alrededor de la educación del desarrollo social y humano y la investigación desde una perspectiva cualitativa</p> <p>E4. Los gobiernos imponen una serie de medidas. Lo que son todas la parte curricular lo que tienen que ver con los lineamientos generales del currículo porque se han imponiendo desde el ministerio de la educación nacional, por ello es un falencia que se da</p>
Percepción y/o imaginación	Emprendimiento hacia la creatividad e innovación	4. ¿Cuál es la percepción y/o imaginario que se tiene del ejercicio de la profesión docente en Montería?	<p>E1. El docente poseedor del conocimiento del saber y de la información y el estudiante era visto como un sujeto pasivo que interactuaba con ese docente para que le pudiera transmitir de esa manera esos saberes, esos conocimiento e información.</p> <p>E2. El docente en la práctica pedagógica debe mejorar las realidades de sus contextos, la realidad de la familia</p> <p>E3. el maestro debe pensarse con algunas políticas o estrategias que permita se relaciones y se vincule con mucha otra expresiones culturales</p> <p>E4. En la actualidad el docente no es percibido como el poseedor del conocimiento absoluto ni tampoco la información ya que a través de los avances tecnológicos nuestros estudiantes cada día pueden acceder a fuentes diversas de información</p>
Normatividad	Limitante del ejercicio docente	5. ¿Usted considera que la normatividad existente permite un buen desarrollo del ejercicio docente? Explique su respuesta.	<p>E1. Creo que las normativas permitirían un buen ejercicio docente, lo que ocurre que ya la puesta en marcha de la política educativa ya no lo favorece, porque quienes son los gestores de las políticas?</p>

			<p>E2. La normatividad logra incentivar la labor del docente pero en su desarrollo es muy limitada</p> <p>E3. Desconocen el ejercicio de la pedagogía en cuanto a los quehaceres en el aula</p> <p>E4. La gran dificultad es lo que sucede cuando la política educativa tiene que gestionarse por parte de los distintos autores</p>
Diferencia entre decretos	Mayor compromiso	6. ¿Desde su perspectiva observa alguna diferencia entre el docente que esta nombrado con el decreto ley 2277 y el del 1278? Explique su respuesta	<p>E1. En el caso de los docente 1278 es un estatuto prácticamente impuesto para la racionalización de la parte fiscal porque no se le permitirá ascender</p> <p>E2. En el caso de los docentes de la 2277 de alguna manera ese estatuto en la lucha de alguna manera se desarrolló un pensamiento critico</p> <p>E3. En no cuanto a la 2277 un grupo poblacional de ese último decreto piensa que no se puede evaluar su desempeño y que algunas veces poco o nada ejerce alguna acción</p> <p>E4. Se da una evaluación de carácter diagnostica formativa para ascender, que de alguna manera revive la labor del docente.</p>
Desempeño docente	Reconocimiento institucional	7. ¿Cómo podría describir al docente monteriano.	<p>E1. El docente monteriano es un docente comprometido con los procesos de formación con calidad están entregados a su vocación como maestros.</p> <p>E2. Al docente monteriano esa posibilidad de inmersión de otros escenarios culturales que fácilmente se apropian de ellos.</p> <p>E3. El docente monteriano es bastante comunicativo, creativo que busca darle la solución a os problemas de su labor, ellos buscan en todo momento su formación permanente</p> <p>E4. Es defensor de sus derechos que promueven sus deberes y están comprometidos con la formación integral de los muchachos.</p>

Fuente: Elaboración propia (2018)

4.1.1 Descripción categorial

El análisis categorial se asume para efectos de este estudio como un proceso subjetivo, sin perder la rigurosidad científica, que manifiesta el conocimiento y experiencia del investigador para construir la realidad, generando así la significación de los hechos sociales. Apoyado en esta competencia heurística se describen a continuación las categorías que emergen de la información aportada por los sujetos involucrados:

1. Tipo de perfil: de acuerdo a las percepciones del grupo, estos informantes manifiestan en su mayoría, desempeñar su labor educativa en medio de un cumulo de dificultades, que en algunos se aspira es contribuir a la formación del docente que tenga conocimiento y con la pedagogía, para que comience a concebirse otro tipo de docente, un docente reflexivo y preparado a desempeñar su labor, a través de unos conocimientos y herramientas de orden pedagógico. Sin embargo, en cuanto a la profesión docente, se podría afirmar que hasta ese momento, no existía, era más bien vista como un oficio o actividad.

A partir de este momento, se comienza a gestar y desarrollar otro tipo de docente, con un status de profesional de la educación, con un determinado fuero, que le permite tener mayor capacidad de investigador, lider, autónomo, con habilidades sociales, expresadas en prácticas que logran articular educación - transformación de la cultura, educación - desarrollo de comunidades y desarrollo local.

2. Posicionamiento laboral: surgen diversas opiniones, donde los informantes claves convergen en considerar que se debe hacer un seguimiento al desempeño docente, ya que de alguna manera se debe preservar el derecho a la educación porque es precisamente allí donde se desempeña, este proceso permitió ver emerger otro tipo de docente, un luchador, un líder social, un trabajador de la cultura como sujeto con una

responsabilidad social, histórica, política y pública, que le permitió ir construyendo un reconocimiento intelectual a través de la valoración de su territorio, el medio ambiente y el arraigo por su región, rompiendo con el paradigma del docente apóstol. Y que no se debe convertir al docente en simplemente en un instrumento de una política que el no diseña y donde hay una gran contradicción en lo que debe ser un docente desde el punto de vista pedagógico

3. Ejercicio de la profesión docente: los informantes expresan que en Fecode como Ademacode han venido desarrollando el movimiento pedagógico entendido del que hacer del docente es el perfil que de alguna manera hemos venido construyendo, queremos un docente que sea crítico, sin embargo, las condiciones que establecen uno y otro ubican a cada uno de los grupos de docentes en escenarios distintos de profesionalización, debido a que su desarrollo y estabilidad dentro de la docencia están mediados por elementos distintos, de acuerdo al estatuto docente que los rija; además que la institución educativa normal superior de montería ha venido transformando la educación de los educadores en cuatro pilares fundamentales: 1. Formación disciplinar, 2. Empoderamiento del docente 3. Formación normalista como investigador 4. Formación de competencias investigativas - comunicativas, observando que muchos docentes es que hoy están haciendo ciencia y participan en las políticas públicas de la niñez la juventud y adolescencia, son propuestas innovadoras alrededor de la educación del desarrollo social y humano y la investigación desde una perspectiva cualitativa

4. Percepción y/o imaginación: se cumple con esta categoría, ya que el docente es poseedor del conocimiento del saber y de la información y el estudiante era visto como un sujeto pasivo que interactuaba con ese docente para que le pudiera transmitir de esa manera esos saberes, esos conocimiento e información por otra parte, el docente en la práctica pedagógica debe mejorar las realidades de sus contextos, la realidad de la

familia y que el maestro debe pensarse con algunas políticas o estrategias que permita se relaciones y se vincule con mucha otra expresiones culturales. Sin embargo en la actualidad el docente no es percibido como el poseedor del conocimiento absoluto ni tampoco la información ya que a través de los avances tecnológicos nuestros estudiantes cada día pueden acceder a fuentes diversas de información

6. Normatividad: Narran que las normativas permitirían un buen ejercicio docente, lo que ocurre que ya la puesta en marcha de la política educativa ya no lo favorece, porque quienes son los gestores de las políticas?, mas sin embargo, con este se logra incentivar la labor del docente pero en su desarrollo es muy limitada, desconociendo el ejercicio de la pedagogía en cuanto a los quehaceres en el aula. Ante la dualidad que presentan los dos estatutos vigentes, se recomienda su revisión para proponer un estatuto único que redunde en beneficio de todos los docentes sin distinción de sector en el cual se desempeñan. Si dentro del Estatuto Docente se establece qué se entiende por carrera docente y cuáles son sus componentes, podemos dilucidar que el objeto de la carrera docente debe ser el de amparar y estimular el ejercicio de la profesión de la enseñanza; siendo así, su función será la de regular la enseñanza como una carrera profesional y no como un oficio u ocupación

7. Diferencia entre decretos: se evidencia que los docente con el 1278 es un estatuto prácticamente impuesto para la racionalización de la parte fiscal porque no se le permitirá ascender y en el caso de los docentes de la 2277 de alguna manera ese estatuto en la lucha de alguno manera se desarrolló un pensamiento crítico. Sin embargo, este busca 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.

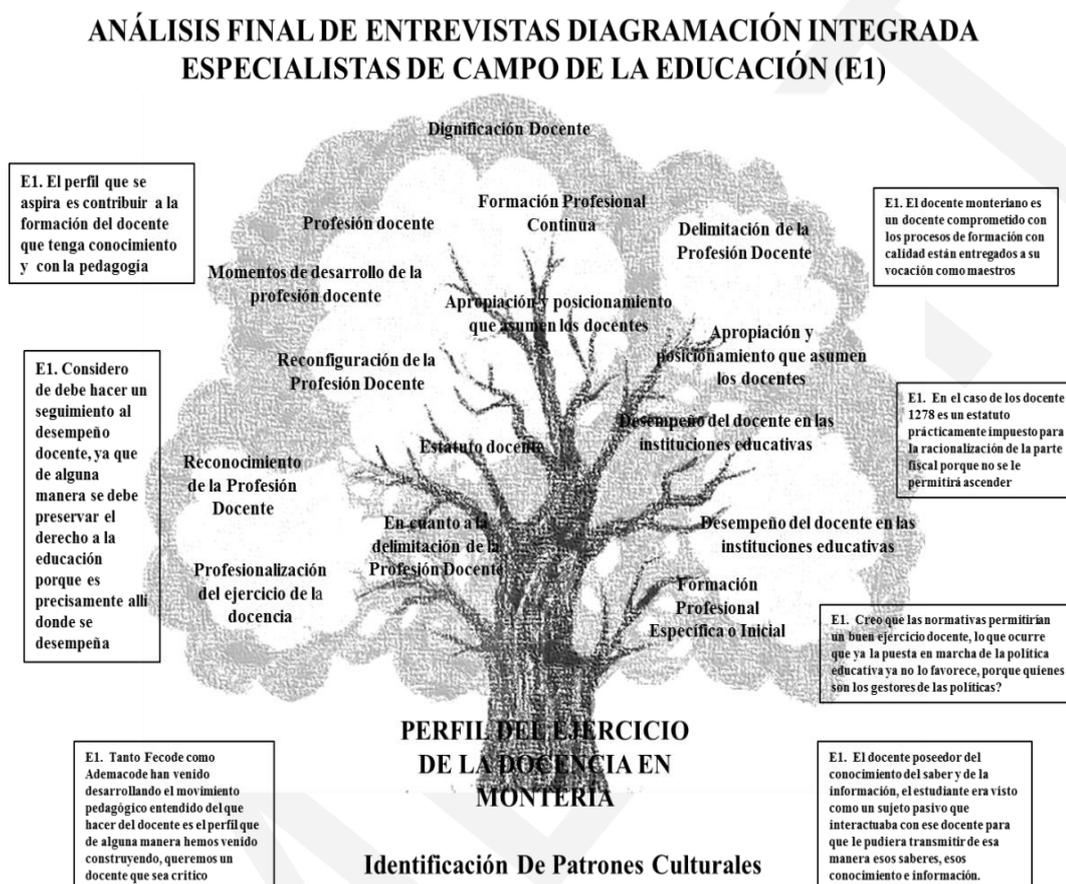
8. Desempeño docente: se expresa que el docente monteriano es un docente comprometido con los procesos de formación con calidad están entregados a su vocación como maestros, y que es bastante comunicativo, creativo que busca darle la solución a los problemas de su labor, ellos buscan en todo momento su formación permanente además es defensor de sus derechos que promueven sus deberes y están comprometidos con la formación integral de los muchachos. Construyendo proyectos pedagógicos alternativos que respondan a las necesidades del contexto de la Institución Educativa, en la que la pedagogía se reconoce situada, conectada con unos territorios y unas condiciones de vida particulares.

Cuadro 13. Reducciones fenomenológicas de datos y generación de categorías del entrevistado 1(E1)

Pregunta	Unidad discursiva	Índice interpretativo	Subcategorías	Categoría
1. ¿Cuál es el tipo de perfil que se busca o contribuye a formar la institución que usted dirige?	El perfil que se espera es la formación del docente que tenga conocimiento en lo tenga que ver con la pedagogía o la defensa de los derechos que han sido conquistado a través de diferentes aspectos histórico	Se describe que el docente debe ser considerado en condiciones dignas que pueda desarrollar el ejercicio de la pedagogía y que tenga muy en cuenta la misión institucional y también el encargo social para formar estudiante con pensamiento críticos	Formación del docente	Tipo de perfil
2. Desde las investigaciones y/o estudios por ustedes realizados, ¿Cómo observa posicionamiento laboral de los docentes?	El posicionamiento es relativo ya que muchas veces conquistan derechos pero los gobiernos la violan	Señala que a veces la normatividad del ejercicio de la profesión docente es desconocida, convirtiendo al docente simplemente en un instrumento de la política	Seguimiento al desempeño laboral	Posicionamiento laboral
3. ¿de qué manera la institución que usted dirige le ha aportado a la construcción de un determinado perfil del ejercicio de la profesión docente?	Tanto Fecode como Ademacode han venido desarrollando el movimiento pedagógico entendido del que hacer del docente es el perfil que de alguna manera hemos venido construyendo, queremos un docente que sea crítico	Afirma que se debe que los lineamientos generales del currículo prácticamente se están imponiendo desde el ministerio de educación nacional, siendo esta una falacia si bien es cierto la ley general de educación plantea una autonomía a través de los proyectos educativos institucionales	Empoderamiento	Ejercicio de la profesión docente
4. ¿Cuál es la percepción y/o imaginario que se tiene del ejercicio de la profesión docente en montería?	El común de la sociedad mira al maestro, como buen maestro que va a la escuela a impulsar valores que prácticamente conservan su recorrido histórico social	Se afirma que al docente se estigmatiza diciendo que es subversivo, guerrillero y con esta estigmatización los maestros de Montería les ha traído consecuencia nefasta en la institución escolar	Poseedor del conocimiento	Percepción y/o imaginación
5. ¿Usted considera que la normatividad existente permite un buen desarrollo del ejercicio docente? Explique su respuesta.	Fecode en el año 79 logra un estatuto que realmente el estado pueda contribuir a la formación académica y pedagógica de los maestros	Se describe que el estado pueda contribuir a la formación académica y pedagógica de los maestros, no ocurrió en su totalidad pero si se logró la estabilidad del docente	Limitante del ejercicio docente	Normatividad
6. ¿Desde su perspectiva observa alguna diferencia entre el docente que esta nombrado con el decreto ley 2277 y el del 1278? Explique su respuesta	El docente del 2277 conquisto ese estatuto desarrollando un pensamiento crítico y nace consigo un movimiento pedagógico	Se describe que el docente no realizaba la investigación de su propio ejercicio en el trabajo de aula, dando lugar al 2277 el cual permitió de alguna manera esos desarrollo	Mayor compromiso	Diferencia entre decretos
7. ¿Cómo podría describir al docente monteriano?	El docente, hoy, monetario hay que interpretarlo en sus dos dimensiones, el docente 1278 que hoy tiene limitaciones, que se convierte en un docente obediente y el docente 2277 que aún existe y se siente con libertad de cátedra	Afirma que hay dos formas de concebir hoy al docente, una que es matoneado y la otra que lo índice a despertar con la necesidad de luchar por un nuevo estatuto docente que dignifique su ejercicio	Reconocimiento institucional	Desempeño docente

Fuente: Elaboración propia (2018)

Figura N° 4. Diagrama integrador de convergencias y divergencias del Entrevistado 1



Fuente: Elaboración propia (2018)

4.1.2 Análisis de Entrevista y Diagrama de Especialistas en el Campo de la Educación (E1)

Se dispuso para efectuar la entrevista, en las instalaciones de la institución Montería del Departamento de Córdoba, se le habló sobre el tema el cual le pareció de sumo interés en el ámbito académico, expresando que la profesión docente y el ejercicio docente se ha configurado, y lo continua realizando en un ámbito cada vez más específico donde el docente gana la autonomía suficiente y puede cumplir una profunda función tanto política como social, donde ofrece herramientas necesarias para la comprensión de los problemas educativos desde la intervención en investigación acción reflexiva. Del mismo modo, se

continuó y se sostiene que siempre involucra al personal institucional en actividades relacionadas con su desempeño docente; pero para ello es necesario estimular su participación, pero solo algunos docentes participan o muestran acciones y están prestos a colaborar. Cuando el informante clave expreso esto, disminuyo su tono de voz. También destaco diferencias existente en las relaciones interpersonales.

En el mismo orden de ideas, relata el constante llamado de atención donde plantea que el perfil que se aspira es contribuir a la formación del docente con base al conocimiento de la pedagogía aplicada; además considera que se debe hacer un seguimiento al desempeño docente, ya que de alguna manera debe preservar el derecho a la educación porque es precisamente allí donde se desempeña. Por otro lado, tanto Fecode como Ademacode han venido desarrollando el movimiento pedagógico entendiendo que el hacer del docente es el perfil que de alguna manera hemos venido construyendo, queremos un docente que sea investigador, con pensamiento crítico.

Afirma que el docente poseedor del conocimiento, del saber y de la información, el estudiante era visto como un sujeto pasivo que interactuaba con ese docente para que le pudiera transmitir de esa manera esos saberes, esos conocimiento e información. Señala además, que las normativas permitirían un buen ejercicio docente, lo que ocurre que ya la puesta en marcha de la política educativa ya no lo favorece, porque quienes son los gestores de las políticas?, es aquí donde el docente monteriano es un docente comprometido con los procesos de formación con calidad están entregados a su vocación como maestros, cumpliendo en el caso de los docente 1278 es un estatuto prácticamente impuesto para la racionalización de la parte fiscal porque no se le permitirá ascender.

Cuadro N°. 14 Reducciones fenomenológicas de datos y generación de categorías Entrevistado 2 (E2)

Pregunta	Unidad discursiva	Índice interpretativo	Subcategoría	Categoría
1. ¿cuál es el tipo de perfil que se busca o contribuye a formar la institución que usted dirige?	Se busca formar personas integrales y posean un alto grado de autonomía respetuosos frente a las creencias y opiniones de los demás, honestos y solidarios con espíritu de servicio con sentido de pertenencia	Describe que el perfil del docente debe ser crítico, participativo, reflexivo, creativo que lleven a cabo procesos complejos de análisis y toma de decisiones orientados a la formación integral del estudiante	Formación del docente	Tipo de perfil
2. Desde las investigaciones y/o estudios por usted realizados, ¿cómo observa el posicionamiento laboral de los docentes?	La mayor parte de los maestros tanto del sector público, urbano y privado han adquirido un posicionamiento laboral del docente normalista, se ven que los estudiantes tienen la disponibilidad para trabajar se ven cómo líderes integrales en los procesos transformacionales	Se describe que el maestro trabaja con pertinencia de acuerdo a las necesidades de las realidades educativas actuales del país	Seguimiento al desempeño laboral	Posicionamiento laboral
3. ¿De qué manera la institución que usted dirige le ha aportado a la construcción de un determinado perfil del ejercicio de la profesión docente?	El docente se debe dotar de los mejores conceptos de conocimiento y avances de la pedagogía así como la didáctica y todo referente al mundo de la docencia	Afirma que se debe formar al docente basado en los cuatro pilares fundamentales para que sea capaz de enfrentar el mundo de hoy	Empoderamiento	Ejercicio de la profesión docente
4. ¿Cuál es la percepción y/o imaginario que se tiene del ejercicio de la profesión docente en Montería?	el docente es poseedor del conocimiento del saber y de la información donde el estudiante ha visto como un sujeto pasivo que interactuaba con ese docente	Se afirma que en Montería en la actualidad el docente no es percibido como el poseedor del conocimiento absoluto ni tampoco la información ya que a través de los avances tecnológicos los estudiantes cada día pueden acceder a la información	Emprendimiento hacia la creatividad e innovación	Percepción y/o imaginación
5. ¿Usted considera que la normatividad existente permite un buen desarrollo del ejercicio docente? Explique su respuesta.	Lamentablemente en Colombia se está adoleciendo de tener un constructo legal bien estructurado que ampare el desarrollo del ejercicio de la profesión docente	se afirma que la Constitución política de Colombia abarca nuevas resoluciones, nuevas normatividades en el ejercicio de la docente	Limitante del ejercicio docente	Normatividad
6. ¿Desde su perspectiva observa alguna diferencia entre el docente que está nombrado con el decreto ley 2277 y el del 1278? Explique su respuesta	Atendiendo a las realidades de las instituciones escolares hay una diferencia real en unos cuantos miembros o grupos poblacionales que están divididos equitativamente regido por dichos estatutos	Se afirma que la evaluación anual del desempeño se ve comprometida en las labores desarrolladas atendiendo a la realidad de las instituciones escolares ya que existe un grupo poblacional del decreto 2277 no se le puede evaluar su desempeño y tampoco ejercer alguna acción cuando incumplen con su deber	Mayor compromiso	Diferencia entre decretos
7. ¿Cómo podría describir al docente monteriano?	El docente monteriano está comprometido con los procesos de formación con calidad, entregados a su vocación como maestros	Se afirman que el docente monteriano es consciente en su labor defensor de sus derechos promueve sus deberes	Reconocimiento institucional	Desempeño docente

Fuente: Elaboración propia (2018)

Figura N°.5 Diagrama integrador de convergencias y divergencias del Entrevistado 2



Fuente: Elaboración propia (2018)

4.1.3 Análisis de Entrevista y Diagrama Especialistas de Campo de la Educación (E2)

La entrevista se realizó, en las instalaciones de la institución educativa, en un ambiente cordial y ameno. El informante se mostró relajado, con dialogo abierto dispuesto a colaborar con el investigador. Al iniciar se interesó en el título, al explicarle el mismo, sonrió espontáneamente en señal de acuerdo. Cuando se formuló la primera pregunta, describió el ejercicio de la profesión docente en los actuales momentos con épocas anteriores, para luego referenciar, en torno a su percepción.

Del mismo modo se continuo, sostiene que siempre involucra al personal institucional, en actividades relacionadas con su desempeño, a través de estimular la participación, pero, solo algunos docentes participan, o muestran acciones prestos a colaborar. Cuando expreso esto, disminuyo el tono de voz. También destacó que, busca la formación de personas integras y posean un alto grado de autonomía respetuosos frente a las creencias y opiniones de los demás, honestos y solidarios con espíritu de servicio con sentido de pertenencia.

Al mismo tiempo, la institución educativa normal superior de Montería ha venido transformando la educación de los educadores basado en cuatro pilares fundamentales: 1. Formación disciplinar, 2. Empoderamiento del docente 3. Formación normalista como investigador 4. Formación de competencias investigativas comunicativas, debiendo el docente en la práctica pedagógica mejorar las realidades de sus contextos, la realidad de la familia; por otro lado la normatividad existente logra incentivar la labor del docente pero en su desarrollo es muy limitada, en el caso de los docentes de la 2277 de alguna manera ese estatuto en la lucha de alguna manera se desarrolló un pensamiento crítico, dándole al docente monteriano esa posibilidad de inmersión de otros escenarios culturales que fácilmente se apropian de ellos.

Al detallar cada una de las respuestas, proporcionadas por el informante, además de observaciones realizadas por el investigador, se puede concluir, que la existencia de un docente Normalista amparado bajo la figura de carrera de régimen especial y teniendo como saber fundante la pedagogía (2277/79), todo esto le da mayor autonomía y le ha permitido tener un posicionamiento como intelectual de la educación, tal como lo desarrollamos en la etapa anterior

Cuadro N° 15. Reducciones fenomenológicas de datos y generación de categorías Entrevistado 3 (E3)

Pregunta	Unidad discursiva	Índice interpretativo	Subcategoría	Categoría
1. ¿cuál es el tipo de perfil que se busca o contribuye a formar la institución que usted dirige?	Se busca un perfil de un maestro con conciencia social crítica y humana y con una función transformadora que logre incidir en la familia y en la comunidades se busca un maestro para la transformación del aula escolar	Afirma que el docente debe lograr transformar las realidades y por supuesto que tengan competencia para la educación pero también para la vida social y para la formulación de los proyectos políticos	Formación del docente	Tipo de perfil
2. Desde las investigaciones y/o estudios por ustedes realizados, ¿cómo observa posicionamiento laboral de los docentes?	El maestro siempre será considerado un actor fundamental en el posicionamiento escolar lo que permite al docente ir avanzando e ir escalando en la calidad y la transformación educativa	Afirma que el docente puede interactuar con otros profesionales de la docencia y así ampliar la perspectiva laboral no solamente la función docente si no que pueda tener una incidencia y participación en la formulación de proyectos y desarrollo de investigaciones	Seguimiento al desempeño laboral	Posicionamiento laboral
3. ¿de qué manera la institución que usted dirige le ha aportado a la construcción de un determinado perfil del ejercicio de la profesión docente?	Ser requiere de un docente con un perfil amplio comprometido con la institución escolar asiendo ciencia y que sea capaz de participar en la formulación de políticas publicas	Describe que hay propuestas alternativas y innovadoras alrededor de la institución que abarca el desarrollo social, el desarrollo humano y la investigación desde una perspectiva cualitativa contextualizada favoreciendo la formación y construcción de saberes de esos docentes	Empoderamiento	Ejercicio de la profesión docente
4. ¿cuál es la percepción y/o imaginario que se tiene del ejercicio de la profesión docente en montería?	Los docentes tienen una característica fundamental y es el reconocimiento que ellos tienen de sus contextos escolares lo cual logran tener datos empíricos muy concretos de lo que le pasa a la realidad de lo que sucede en sus escuelas	Explica el maestro monteriano adolece un poco de un marco cultural amplio no, resulta sencillo que el maestro reconozca que tiene unas limitaciones en términos de acceso a la cultura por lo que se debe pensar de una política o estrategia que permita que el maestro se relacione y se vincule con otras expresiones culturales	Emprendimiento hacia la creatividad e innovación	Percepción y/o imaginación
4. ¿usted considera que la normatividad existente permite un buen desarrollo del ejercicio docente? Explique su respuesta.	La política educativa por sí misma no son buenas ni son malas de echo creo que no es un secreto lo que se dice que Colombia es uno de los países en Latinoamérica que mejor sabe formular las políticas	Afirma las políticas entonces son consistentes, coherentes e implican a distintos actores para la generación de la política permitiendo un buen ejercicio entonces quienes son los gestores de la política?	Limitante del ejercicio docente	Normatividad
5. ¿desde su perspectiva observa alguna diferencia entre el docente que esta nombrado con el decreto ley 2277 y el del 1278? Explique su respuesta	En muchas ocasiones estos decretos fortalecen lo disciplinal pero es claro que ese asunto disciplinal sin un acompañamiento, sin un componente pedagógico no se logra transmitir contribuir con un desarrollo de las competencias	Explica el docente en la misma practica se a fortalecido en su formación disciplinal al menos dentro del aula	Mayor compromiso	Diferencia entre decretos
6. ¿cómo podría describir al docente monteriano?	En el docente monteriano observo que hay una tradición cultural que lo habilitan como un sujeto que puede tener reconocimiento social es decir se siente importante para la sociedad	Describe el docente se ve con una posibilidad de abarcar otros escenarios culturales y apropiarse de ellos, que contribuya como un sujeto más empoderado de lo que es su labor	Reconocimiento institucional	Desempeño docente

Fuente: Elaboración propia (2018)

Figura N° 6. Diagrama integrador de convergencias y divergencias del Entrevistado 3



Fuente: Elaboración propia (2018)

4.1.4 Análisis de Entrevista y Diagrama Especialistas de Campo de la Educación (E3)

Al momento de realizar esta entrevista, el informante se encontraba en la institución, según lo dispuesto, durante toda la actividad mostró espontaneidad, realizó muchos gestos con sus manos, boca, cuerpo. Sus respuestas en algunos casos cambiantes hacia otros temas. Desde el primer momento se pudo notar personalidad un tanto egocéntrica, describe

su gusto por la labor educativa, muestra satisfacción durante el desempeño de la misma. Afirma que nuestro interés es contribuir en la formación de un docente que sea crítico y que contribuya a la formación de su región para combatir la violencia, además, esté consciente de lo difícil de su labor y que en la medida que el docente se piensa construya como un sujeto de políticas, de saber, transformador, allí creemos que el docente no solamente debe abordar los escenarios del aula sino que también pueda participar en la formulación de políticas públicas y en la generación de proyectos sociales.

Lo que observa es que muchos docentes, hoy están haciendo ciencia y participan en las políticas públicas de la niñez la juventud y adolescencia, son propuestas innovadoras alrededor de la educación del desarrollo social, humano y la investigación desde una perspectiva cualitativa, el maestro debe pensarse con algunas políticas o estrategias que permita se relacione y se vincule con otra expresiones culturales, por otra parte afirma que desconocen el ejercicio de la pedagogía de los quehaceres en el aula, en cuanto a la 2277 un grupo poblacional de ese último decreto piensa que no se puede evaluar su desempeño y que algunas veces poco o nada ejerce alguna acción, asimismo el docente monteriano es bastante comunicativo, creativo que busca darle la solución a los problemas de su labor, ellos buscan en todo momento su formación permanente.

Al detallar cada una de las respuestas, proporcionadas por el informante, además de observaciones realizadas por el investigador, se puede concluir, que nos permiten contextualizar y entender cuál es el perfil del ejercicio del docente monteriano, en donde si bien tenemos claro que la profesión docente está regida por unas normas de carácter nacional, también debido al sitio en donde se desarrolla pueden existir unas especificidades.

Cuadro N° 16. Reducciones fenomenológicas de datos y generación de categorías (E4)

Pregunta	Unidad discursiva	Índice interpretativo	Subcategoría	Categoría
1. ¿Cuál es el tipo de perfil que se busca o contribuye a formar la institución que usted dirige?	El perfil que se requiere en un docente crítico que contribuya al desarrollo de su región	Afirman que el docente vive en una región con alto índice de violencia, por eso el futuro docente debe estar consciente de lo difícil que es su labor.	Formación del docente	Tipo de perfil
2. Desde las investigaciones y/o estudios por ustedes realizados, ¿cómo observa posicionamiento laboral de los docentes?	La universidad mantiene constante diálogo con sus egresados se ha observado que se ha convertido en docentes preocupados por su quehacer, inventivos y que muchas veces buscan realizar lo mejor posible su trabajo	Explican no podemos negar que existe un grupo muy mínimo especialmente en zona rural que evade desarrollar sus actividades académicas	Seguimiento al desempeño laboral	Posicionamiento laboral
3. ¿De qué manera la institución que usted dirige le ha aportado a la construcción de un determinado perfil del ejercicio de la profesión docente?	Hemos buscado que las universidades lleguen a las diferentes regiones que nuestros estudiantes tengan sensibilidad social para eso se han creado diferentes proyectos como el bilingüismo por la paz	Afirma que se puede fortalecer el perfil de un docente intelectual preocupado por la cultura, su entorno y que siempre este de frente a las necesidades de las comunidades	Empoderamiento	Ejercicio de la profesión docente
4. ¿Cuál es la percepción y/o imaginario que se tiene del ejercicio de la profesión docente en montería?	Se habla de un docente misionero lleno de virtudes y valores hoy se reconoce la labor del docente e incluso se ha demostrado que la educación en el Municipio se ha mejorado	Relata que existen instituciones educativas que compiten a la par con la privada en cuanto a resultados	Emprendimiento hacia la creatividad e innovación	Percepción y/o imaginación
5. ¿Usted considera que la normatividad existente permite un buen desarrollo del ejercicio docente? Explique su respuesta.	Por un lado podemos hablar que existen dos normatividades que son un poco diferentes para la misma profesión y por otro lado considero que la normatividad busca intensiva la labor del docente	Explico, los docentes del 2277 tienen más libertad en la labor del docente que los 1278 ya que su normatividad es restringida pareciera que se buscara coartar la función docente ya que se notan las limitaciones en sus prácticas pedagógicas y no permitiendo desarrollar de manera autónoma su labor	Limitante del ejercicio docente	Normatividad
6. ¿Desde su perspectiva observa alguna diferencia entre el docente que esta nombrado con el decreto ley 2277 y el del 1278? Explique su respuesta	El 1278 permite el ingreso a la docencia a otros profesionales y no se desconocen en ningún momento como docentes, muchas veces piensas que llegaron a esta labor como opción laboral, presentando una evaluación de su desempeño	Describe que la mayoría de los docentes no son licenciados o normalistas pero no se puede desconocer que se logró asimilar profesionales a través de la 1278 en diferentes áreas del conocimiento pero que cumplen una función docente a ellos se le exige que hagan un componente pedagógico.	Mayor compromiso	Diferencia entre decretos
7. ¿Cómo podría describir al docente monteriano?	Es un docente bastante comunicativo, creativo, que busca por medio de la investigación, darle solución a los problemas de su labor la gran mayoría son independientes y buscan especialmente la resolución 1278 para seguir formándose permanentemente, quizás por los incentivos que esto representa	Resaltan se viene dando una competencia entre instituciones educativas para mejorar los resultados de la prueba saber, eso se ha echo que el docente cada día sea más inventivo y que busque que sus estudiantes cada día sean más competentes	Reconocimiento institucional	Desempeño docente

Fuente: Elaboración propia (2018)

Figura N° 7. Diagrama integrador de convergencias y divergencias Entrevistado 4



Fuente: Elaboración propia (2018)

4.1.5 Análisis de Entrevista y Diagrama Especialistas de Campo de la Educación (E4)

Esta entrevista, tuvo lugar en la oficina rectoral, antes de comenzar, el informante solicitó se le explicara un poco más sobre la finalidad de esta, también leyó el contenido de la entrevista, luego expresó con amabilidad que se podía dar inicio a la misma, manteniendo una sonrisa en señal de agrado. Expresa su bienestar por ser gestor educativo aun con todas las vicisitudes existentes, pues estas no le son ajenas, muestra satisfacción por el ejercicio del docente y su desempeño laboral, acompaña este comentario de un suspiro al aire.

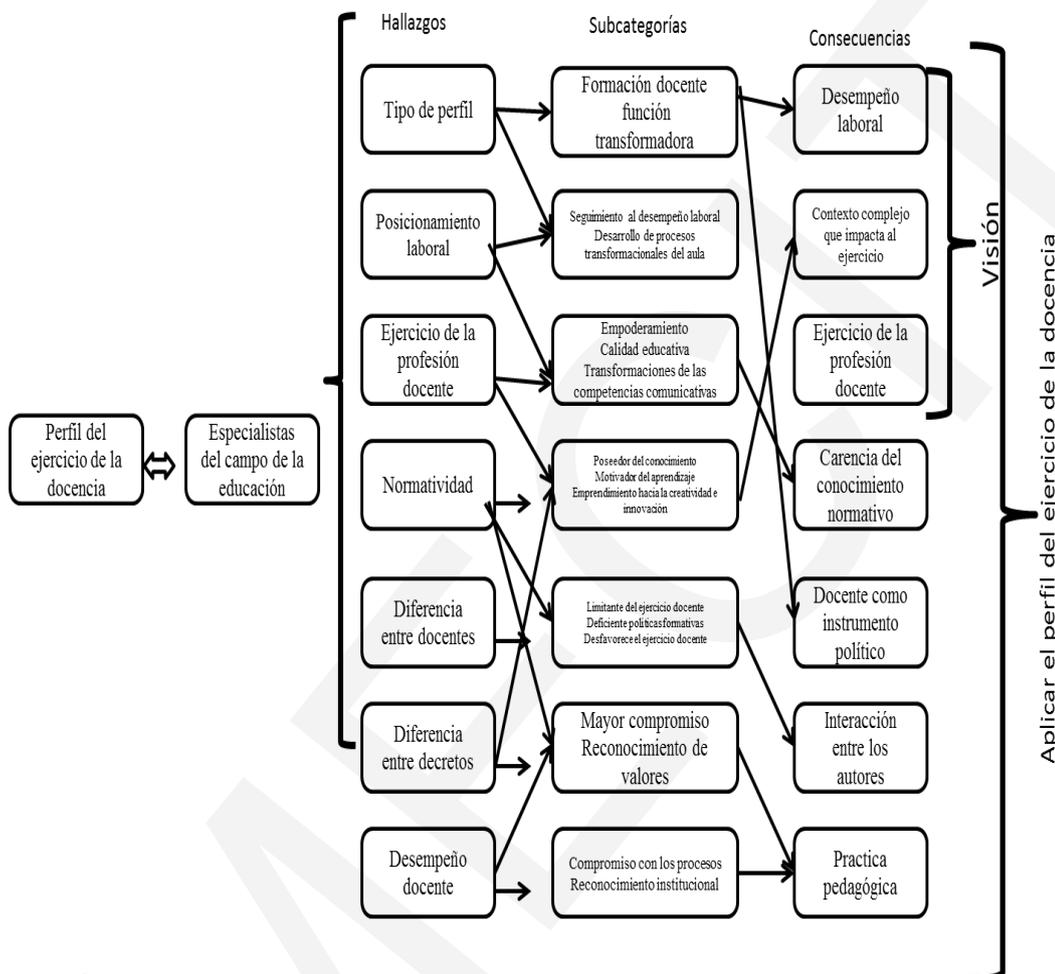
Explica que el docente debe tener sentido de pertenencia con la institucional utilizando el diálogo como mecanismo para solucionar los

conflictos y promover la convivencia escolar, que no se debe convertir al docente en simplemente en un instrumento de una política que él no diseña y donde hay una gran contradicción en lo que debe ser un docente desde el punto de vista pedagógico ya que los gobiernos imponen una serie de medidas referida a la parte curricular, tienen como lineamientos generales del currículo porque se han impuesto desde el ministerio de la educación nacional, por ello es un falencia que se da.

Finalmente, señala que en la actualidad el docente no es percibido como el poseedor del conocimiento absoluto ni tampoco la información ya que a través de los avances tecnológicos nuestros estudiantes cada día pueden acceder a fuentes diversas de información donde se presentan dificultades cuando la política educativa tiene que gestionarse, por parte los distintos autores, señala una evaluación de carácter diagnóstica formativa para ascender, que de alguna manera revive la labor investigativa del docente, también plantea que el docente es defensor de sus derechos para promover sus deberes y están comprometidos con la formación integral de los estudiantes.

Desde estos hallazgos, se presenta alentador el panorama en los ambientes institucionales, pues más allá de tratarse de un mero comportamiento circunstancial, se trata de crear un semillero donde la desarmonía puede enraizarse, dejando parálitico el crecimiento profesional, pues impediría cualquier cambio en función del bienestar colectivo. (Ver Figura N°. Estructura integradora derivada)

Figura N° 8. Estructura integradora derivada



4.1.6 Análisis Final para develar el significado de los datos.

Cualquier ejercicio de la docencia se realiza con un fin en sí mismo, al salir en busca de objetivos, se devela la faceta de ser, en una dinámica donde el otro es importante para el logro de tal fin. Por ello, el investigador ha integrado con este grupo de estudio conformaron un todo, a través de diferentes encuentros, escenificados en espacios institucionales, se generó una acción cíclica entré manifiesto conocimiento y accionar práctico.

La experiencia cimentada sobre las propias fortalezas, y una gran diversidad de eventos, observaciones periódicas, conversaciones informales con todos los informantes claves o entrevistados, así como

entrevistas formales, permitieron recopilar un sin fin de datos, para lograr comprender el fenómeno de estudio, en relación al perfil del ejercicio de la docencia en montería.

Aquí nace la oportunidad de trabajar, con la institución educativa. Con miras al logro propuesto, se abordaron especialistas en el campo de la educación, con los criterios establecidos para configurar una representación, previa autorización de cada uno de ellos. De igual forma, se establecieron parámetros para realizar encuentros, con la finalidad de no interferir con sus horas de labor educativa u otras actividades que requirieran su ocupación.

Es trascendental detenerse en reconocer, la disposición de todos los actores, quienes mostraron un particular interés, siempre dispuestos a querer cooperar, afectivos con el investigador, prestos a facilitar conexiones para desarrollar la investigación, en aras de permitir lograr fines planteados. Se efectuaron actividades a la guarda, según previos acuerdos de privacidad, asimismo al considerar datos suficientes, pertinentes se dio fin a esta investigación en consideración a tiempos previstos, pues, alunizo a la recopilación de datos, eran clasificados, así como guardados en orden cronológico, para no perder detalles.

En este marco, la información fue ordenada y analizada, de tal forma que se pudiese volver al escenario, si era considerado necesario o faltaba algún detalle, se comenzó a extraer conceptos o datos muy significativos, categorizándolos por informante clave o entrevistado, para luego integrar toda la información, en cuadros, Cuadros, diagramas ubicados con antelación. Así también, se definieron las categorías, dejando claro comentarios importantes de algunos actores, emergiendo sub categorías, ésta producto del impacto que sucede en el perfil del ejercicio de la docencia.

En cuanto a la categoría tipo de perfil, los informantes claves comentaron que el ejercicio de la docencia debe abarcar es un fenómeno complejo el cual se destacan tres dimensiones principales, la dimensión personal en cuanto a su formación la dimensión social y la dimensión institucional que demandan contexto de enseñanza aprendizaje de tal manera que, que el perfil de la docencia donde se plantea la percepción, debe ser promotor del aprendizaje creativo participativo motivador y sensible el cual debe conocer y respetar el estado evolutivo del estudiante y facilitar en el aula situaciones de transformación educativa, que invite a la búsqueda constante del conocimiento donde se muestre una visión pluridisciplinaria.

En este sentido, se evidencia la satisfacción mayoritaria en sus exposiciones, sin embargo esta satisfacción se ve condicionada, por determinados elementos presentes es sus estructuras mentales, impactadas por agentes de un contexto complejo, reflejadas a su vez en el tono de voz, la mirada, en expresiones de sus rostros.

Aunado a eso, de acuerdo al tipo de perfil; de acuerdo a las percepciones del grupo, estos informantes manifiestan en su mayoría, los docentes desempeñan su labor educativa en medio de un cumulo de dificultades, que en algunos se aspira es contribuir a la formación del docente que tenga conocimiento y con la pedagogía, para que comience a concebirse otro tipo de docente, un docente reflexivo y preparado a desempeñar su labor, a través de unos conocimientos y herramientas de orden pedagógico. Pero sin embargo, que en cuanto a la profesión docente, se podría afirmar que hasta ese momento, no existía, era más bien vista como un oficio o actividad. A partir de este momento, se comienza a gestar y desarrollar otro tipo de docente, con un status de profesional de la educación, con un determinado fuero, que le permite tener mayor capacidad de liderazgo, autonomía, desarrollo y ejercicio de habilidades sociales, expresadas en prácticas que logran articular educación -

transformación de la cultura, educación - desarrollo de comunidades y desarrollo local

Asimismo, para el posicionamiento laboral, surgen diversas opiniones, donde los informantes claves convergen en considerar que se debe hacer un seguimiento al desempeño docente, ya que de alguna manera se debe preservar el derecho a la educación porque es precisamente allí donde se desempeña, este proceso permitió ver emerger otro tipo de docente, un luchador, un líder social, un trabajador de la cultura como sujeto con una responsabilidad social, histórica, política y pública, que le permitió ir construyendo un reconocimiento intelectual a través de la valoración de su territorio, el medio ambiente y el arraigo por su región, rompiendo con el paradigma del docente apóstol. Y que no se debe convertir al docente en simplemente en un instrumento de una política que el no diseña y donde hay una gran contradicción en lo que debe ser un docente desde el punto de vista pedagógico.

Siguiendo con el ejercicio de la profesión docente: los informantes expresan que en Fecode como Ademacode han venido desarrollando el movimiento pedagógico entendido del que hacer del docente es el perfil que de alguna manera hemos venido construyendo, queremos un docente que sea crítico, sin embargo, las condiciones que establecen uno y otro ubican a cada uno de los grupos de docentes en escenarios distintos de profesionalización, debido a que su desarrollo y estabilidad dentro de la docencia están mediados por elementos distintos, de acuerdo al estatuto docente que los rija; además que la institución educativa normal superior de montería ha venido transformando la educación de los educadores en cuatro pilares fundamentales, 1. Formación disciplinar, 2. Empoderamiento del docente 3. Formación normalista como investigador 4. Formación de competencias comunicativas, observando que muchos docentes es que hoy están haciendo ciencia y participan en las políticas públicas de la niñez la juventud y adolescencia, son propuestas innovadoras alrededor de la

educación del desarrollo social y humano y la investigación desde una perspectiva cualitativa.

Ante la percepción y/o imaginación: se cumple con esta categoría, ya que el docente es poseedor del conocimiento del saber y de la información y el estudiante era visto como un sujeto pasivo que interactuaba con ese docente para que le pudiera transmitir de esa manera esos saberes, esos conocimientos e información por otra parte, el docente en la práctica pedagógica debe mejorar las realidades de sus contextos, la realidad de la familia y que el maestro debe pensarse con algunas políticas o estrategias que permita relaciones y se vincule con muchas otras expresiones culturales. Sin embargo en la actualidad el docente no es percibido como el poseedor del conocimiento absoluto ni tampoco la información ya que a través de los avances tecnológicos nuestros estudiantes cada día pueden acceder a fuentes diversas de información .

Al examinar las posturas en cuanto a la normatividad: narran que las normativas permitirían un buen ejercicio docente, lo que ocurre que ya la puesta en marcha de la política educativa ya no lo favorece, porque quienes son los gestores de las políticas?, mas sin embargo, con este se logra incentivar la labor del docente pero en su desarrollo es muy limitada, desconociendo el ejercicio de la pedagogía en cuanto a los quehaceres en el aula. Ante la dualidad que presentan los dos estatutos vigentes, se recomienda su revisión para proponer un estatuto único que redunde en beneficio de todos los docentes sin distinción de sector en el cual se desempeñan. Si dentro del Estatuto Docente se establece qué se entiende por carrera docente y cuáles son sus componentes, podemos dilucidar que el objeto de la carrera docente debe ser el de amparar y estimular el ejercicio de la profesión de la enseñanza; siendo así, su función será la de regular la enseñanza como una carrera profesional y no como un oficio u ocupación

En función a la diferencia entre decretos: se evidencia que los docente con el 1278 es un estatuto prácticamente impuesto para la racionalización de la parte fiscal porque no se le permitirá ascender y en el caso de los docentes de la 2277 de alguna manera ese estatuto en la lucha de alguno manera se desarrolló un pensamiento crítico. Sin embargo, este busca 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.

En consecuencia el desempeño docente: se expresa que el docente monteriano es un docente comprometido con los procesos de formación con calidad están entregados a su vocación como maestros, y que es bastante comunicativo, creativo que busca darle la solución a los problemas de su labor, ellos buscan en todo momento su formación permanente además es defensor de sus derechos que promueven sus deberes y están comprometidos con la formación integral de los muchachos. Construyendo proyectos pedagógicos alternativos que respondan a las necesidades del contexto de la Institución Educativa, en la que la pedagogía se reconoce situada, conectada con unos territorios y unas condiciones de vida particulares.

4.1.7 Triangulación: Detección de convergencias y divergencias

La triangulación es un procedimiento que permite organizar diferentes tipos de datos en una relación coherente entre esos datos. La validez y confiabilidad representan elementos importantes en cualquier estudio, pero particularmente en la investigación cualitativa donde las unidades de

análisis son personas, cuyas acciones influyen y se ven afectadas por el contexto natural.

De igual manera Hurtado (2010) citando a (Yuni y Urbano, 2005) define la triangulación como una combinación de métodos, técnicas o fuentes, ya sea para asegurar la confiabilidad y la validez de la información o para complementarla. Existen diferentes clasificaciones de triangulación, sin embargo para este trabajo se tomó en cuenta la triangulación de fuentes, la cual consiste en obtener información acerca de los eventos de estudio, proveniente de actores diversos de una situación o hecho, documentos, diarios y registros. Permite tanto corroborar información como complementarla.

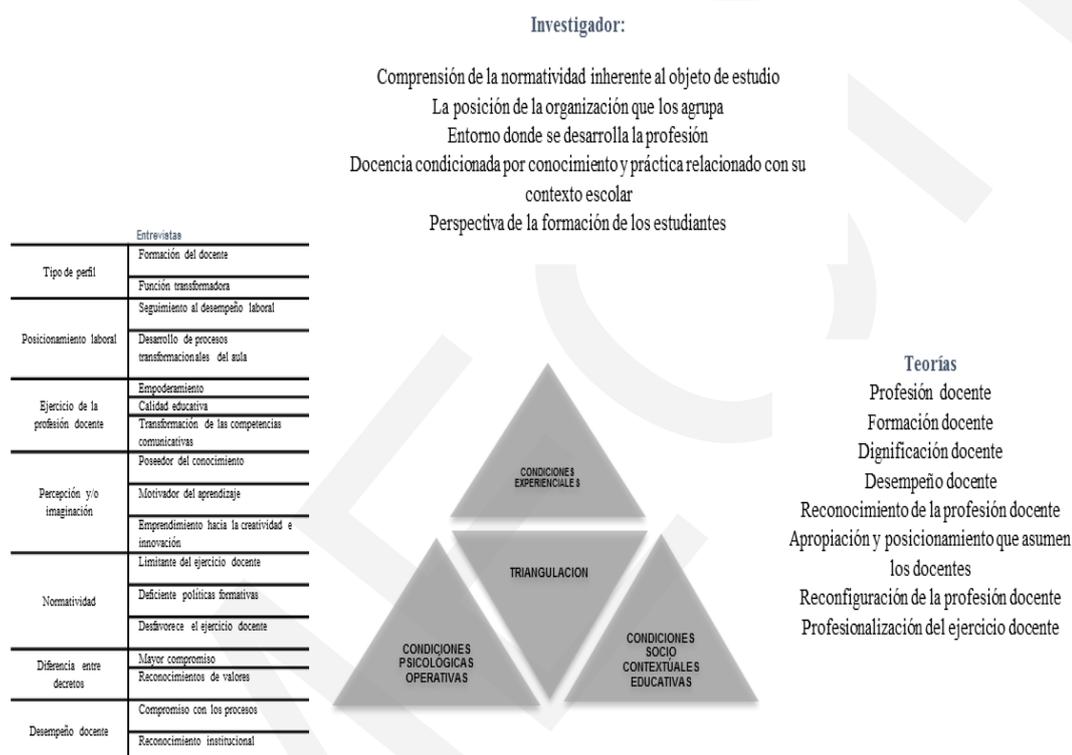
Por otra parte, las investigaciones cualitativas, es pertinente realizar la triangulación para asegurar validez, fiabilidad, es decir, el rigor metodológico en consonancia con las operaciones combinadas. En este caso, se llevó a cabo según lo referido por Bisquerra (1989), citado por Castro (2008: 89), señala que la triangulación es un proceso analítico cualitativo general, permite a través de la interrelación comparar entre sí, la información ya categorizada

Con relación a esto, se consideran las opiniones provenientes de diferentes puntos de vista, así pues el referido autor señala tres aspectos importantes a tener presentes: **condiciones experienciales**, trata de las experiencias prácticas y observaciones del investigador; **condiciones socio contextuales educativas**, relacionadas con bases teóricas, finalmente las **condiciones psicológicas operativas**, producto de entrevistas realizadas a informantes.

Lo anterior expuesto, permitió a este investigador ejecutar la triangulación (Ver Figura N° 9), consideración basada a través de similitudes, divergencias, discrepancias, nuevos aportes, desechar casos

aislados, así como factores favorables o desfavorables, en atención a estas consideraciones, tener como resultado el cuerpo estable de ideas y poder realizar sugerencias pertinentes.

Figura N° 9 Triangulación



Fuente: Elaboración propia (2018).

Después de procesar los datos de cada una de las entrevistas y categorizar la información, se procedió a realizar la triangulación de los informantes claves, con los aspectos coincidentes y con aquellos que generaron disparidad. Cabe destacar que la información proporcionada por los especialistas del campo de la educación, se ubicó en una sola información.

En la categoría tipo de perfil, que incluye las subcategorías Formación del docente y la Función transformadora, los especialistas del campo de la educación coinciden en aspectos relacionados al ejercicio de la docencia,

considerando los aspectos asociados al mismo cualquier cambio educativo debería estar ligado a la mejora del personal docente en su ejercicio profesional de todos los niveles y a su formación, pero se acota que quien debe llevar a cabo estos cambios es el docente, no hay transformación educativa sin transformación en la formación docente, partiendo de esta reflexión del investigador se hace patente la necesidad de preocuparse en la formación inicial y permanente de los profesionales.

En este aspecto la formación docente también coincide con los especialistas por cuanto los aportes del tipo de perfil son significativos como base teórica para interpretación adecuada del proceso educativo. Preparar a los docentes con la más alta calidad para desempeñarse en todos los niveles y modalidades del servicio educativo, tanto en Educación Básica y Media como en Educación Superior. Todo esto, en últimas, apunta a fortalecer los establecimientos educativos en el tema de calidad, desarrollar las competencias en los estudiantes y cualificar el ejercicio del docente como el profesional de la educación que debe ser” (Torres, 2008).

Para el aspecto del posicionamiento laboral también señalan los especialistas i coincidiendo con ellos también en cuanto a los aportes de seguimiento al desempeño laboral y el desarrollo de procesos transformacionales del aula, ya que Martínez (2008), esta imagen de líder social abre visos de cumplimiento de una función social, y señala huella de potenciación de una voluntad de acción social que en términos de Zemelman(1997), encarna una subjetividad en proceso de ampliación: “conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real [...] se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto”. Reconocido como agente principal de socialización, que diera cuenta de las acciones que realiza en relación a su contexto, a la formación de los ciudadanos y al fortalecimiento de las comunidades locales. Ese docente intelectual lo podemos ver al desempeñarse en diferentes roles en un mundo de posibilidades que le ayuda a actuar y tomar compostura, reflejándose este

posicionamiento en la participación activa en diferentes movimientos y actividades que inciden en la política Estatal.

Seguidamente para el Ejercicio de la profesión docente plantean los especialistas coincidiendo además con ellos en su opinión que el empoderamiento, la calidad educativa así como la transformación de las competencias comunicativas, deben de ir de la mano, donde implica multiplicidad de tareas los docentes hacen muchos más cosas que enseñar educan a su alumnos conviven con ellos participan en actividades y se relaciona con padres y representantes miembros de la comunidad, la complejidad del acto pedagógico en el ejercicio del docente pasa por múltiples.

Estas actividades coinciden por lo planteado por Paredes (1995), una actividad es reconocida como profesión si cumple con requisitos relacionados con: Tener una formación específica cuya validez esté sancionada debidamente (título habilitante). Seguir determinadas reglas que marcan el desempeño eficaz (reglamento profesional). Aceptar y cumplir normas pertenecientes a un código ético propio de la actividad (deontología profesional). Los fines, estos deben ser beneficiosos para toda la sociedad, pues la profesión brinda un servicio social (responsabilidad social). Brindar una remuneración económica y cierto prestigio unido, a veces, al éxito personal (autoridad profesional).

En este sentido los especialistas del campo de la educación para llevar a cabo la normatividad reconocen la limitante del ejercicio docente, la deficiente políticas formativas que desfavorece el ejercicio docente. Esta situación coincide con mi postura como investigador ya que para avanzar en la carrera profesional, por un lado, la promoción horizontal, por la cual los docentes ven mejorada su condición económica, laboral y profesional, pero sin cambiar su desempeño como docente de aula. Por el otro, la promoción vertical, a través de la cual, los docentes pueden asumir tareas

diferentes a la docencia tales como cargos directivos o de supervisión. Para la promoción horizontal, es posible reconocer dos modelos claramente diferenciados: por un lado el sistema de escalafón docente, por el cual se establecen una serie de categorías profesionales; y, por otro, un sistema de incremento salarial, sin que ello suponga la existencia de categorías entre los docentes.

Estas normativas se concretan en dos aspectos básicos, por un lado, estimula la competencia por el ingreso al “servicio educativo estatal”, y “dificulta la inscripción en el Escalafón Docente”, debido a que se instaura un período de prueba que debe ser sustentado con evaluaciones de desempeño laboral y de competencias: Inscrito en el Escalafón, el docente tendrá la presión permanente de las evaluaciones ordinarias de desempeño anual, pues de su resultado depende su permanencia en el servicio. Dos pérdidas consecutivas de tal evaluación llevan al despido fulminante. Las evaluaciones de competencias, por su parte, determinarán la posibilidad de movilidad salarial o de ascenso en el escalafón (Estrada, 2002)

En esta caso sobre la diferencia entre decretos, se concreta que a mayor compromiso mayor reconocimientos de valores, aquí los especialistas así como el investigador asumen que la formación de maestros como un asunto político y no un asunto gerencial, pues las decisiones que se tomen alrededor del tema podrían generar el detrimento, no sólo del maestro como sujeto, sino de la misma calidad de la enseñanza. Torres (2000, p. 1) deja claro que para lograr un “nuevo rol docente” que posibilite una “nueva educación” y por tanto un “nuevo modelo escolar” se requiere que al docente se le atribuya también un grado de “autonomía profesional” del cual carece.

Para la categoría desempeño docente, destacan los especialistas y a la vez coinciden con el investigador que el compromiso con los procesos, así como el reconocimiento institucional, resulta entendible que los docentes

conozcan las condiciones que establecen uno u otro, ubican a cada uno de los grupos de docentes en escenarios distintos de profesionalización, debido a que su desarrollo y estabilidad dentro de la docencia están mediados por elementos distintos, de acuerdo al estatuto docente que los rija (Bautista, 2009). Además, el ingreso de otros profesionales genera dinámicas distintas en términos de la relación del docente con el conocimiento, la capacitación, con las disposiciones frente a la investigación colectiva, la movilidad dentro del escalafón docente e inclusive con la organización sindical.

Momento V

Constructo teórico

Momento V

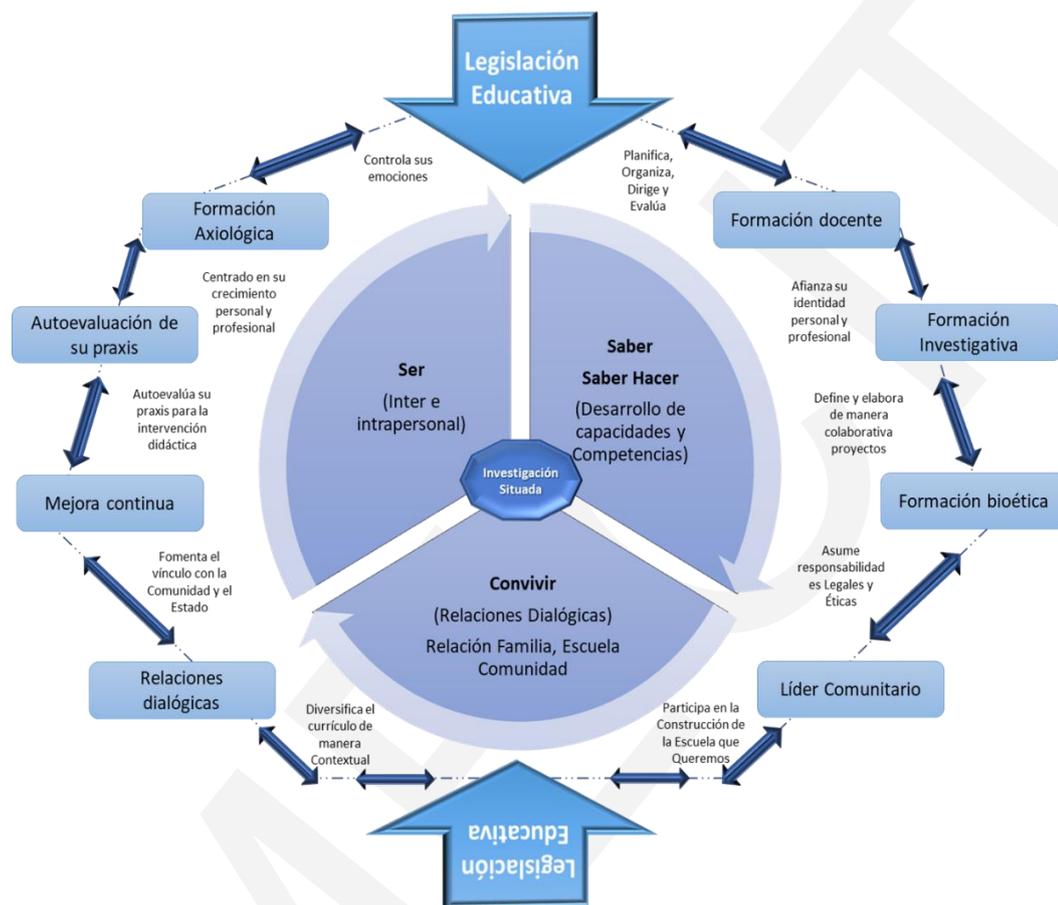
Constructo teórico

1. Constructo teórico heurístico que tributa al establecimiento del perfil del ejercicio docente con énfasis en investigación situada para el municipio de Montería

El propósito final de cualquier estudio cualitativo, indistintamente del método empleado, se direcciona hacia la generación de una teoría emergente. Para el caso que ocupa, es el perfil del ejercicio de la docencia, desde la vivencia de los especialistas del campo de la educación (informantes clave) que trabajan en el entorno de organizaciones educativas de Montería. Se partió de unas interrogantes básicas, que condujeron a unos propósitos, los cuales a través del desarrollo de la investigación permitieron la creación de la teoría emergente una vez que se desarrollaron todos los momentos, reducciones fenomenológicas de datos y generación de categorías develadas dentro del enfoque epistémico asumido.

Este constructo es de carácter heurístico, ya que es el aporte del investigador procurando estrategias de intervención, direccionadas a la resolución de los problemas que aquejan a los recintos escolares de Montería, en materia de formación integral: Académica, Investigativa, Ético ecológica y Socio cultural, enmarcadas estas exigencias en los pilares fundamentales de la educación del siglo XXI: Ser, Hacer. Saber y Convivir. Es pertinente señalar, que las invariantes conceptuales, estructurales, axiológicas y empíricas, están basadas en la inventiva del investigador, hallazgos develados en el estudio, conceptos sensibilizadores y vivencias de los informantes clave. (Ver Figura N° 10)

Figura N° 10. Perfil del ejercicio docente con énfasis en investigación situada



Fuente: Elaboración propia (2018)

Las personas no suelen conformarse con habitar en un lugar determinado, sino que necesitan saber sobre dicho lugar, por eso muestran interés en indagar y conocer hasta donde llegan sus límites, sus fronteras, su superficie, pero cuando esto ya no es suficiente investigan aún más. Lo conciben porque constantemente demandan mayores conocimientos de la realidad que les rodea, necesitan explicaciones sobre la misma, sobre sus relaciones con ella, con ellos y con otros; de esa forma les es más factible entender quiénes son, cómo es su entorno social, político, cultural, cómo los define y de qué forma influye en ellos y ellos en él.

Desde esta perspectiva un doctorante e investigador de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT, necesita comprender el mundo del ejercicio docente, desde una cosmovisión fenomenológica hermenéutica; pudiendo así, develar el significado que le han impregnado los informantes clave, al perfil de la docencia desde sus vivencia y experiencias. Esto permitió reconocer cuán cerca o lejos está de cada entrevistado que participó en dicho proceso educativo de apoyo institucional, para tener un ideal acerca del tipo de profesional que se está formando producto de un perfil, como recurso de aprendizaje requerido en Montería, qué expectativas tiene, cuáles requiere, por qué medio se les pueden facilitar y qué tanto se ha hecho para que desde sus vivencias puedan suministrar esa realimentación que necesitan recibir las instituciones de quienes están formando.

La teoría para Martínez (2009), “es un modelo ideal sin construcción observacional directo, te ofrece estructura conceptual, inteligible, sistemática y coherente para ordenar los fenómenos de manera concreta”. Con relación a lo planteado, se tiene lo significativo del tema de estudio, lo expresado preambuliza la afirmación del autor, con relación al existir de consistencias que fundamentan, el perfil del ejercicio de la docencia, donde la formación investigativa situada del docente, forma parte de un contexto muy amplio, en el que convergen múltiples factores: políticos, económicos, sociales, culturales e ideológicos.

Desde esta perspectiva, la formación docente con énfasis en la investigación situada, se constituye en una demanda del Estado colombiano. Por tal motivo, forma parte de un entramado, cultural, histórico y político, donde el Estado admite la importancia del docente, su protagonismo y su necesidad para el logro del progreso de un país, apoyando las líneas estratégicas y necesidades de investigación exigidas por la sociedad en general.

No obstante, para que esto suceda hace falta un docente investigador comprometido con el hecho educativo y esto sólo se consigue por medio de una formación permanente apoyada en procesos investigativos, resultante de la búsqueda del conocimiento que permita engranar los saberes del maestro que pasan desde su empírea, hasta los conocimientos adquiridos producto de un proceso investigativo, que le permitan fomentar su praxis pedagógica.

Al respecto Zabalza (2011), que la investigación situada tiene como principio que la construcción social del docente no puede ser ajena al momento y al contexto en el que se encuentre inmerso. De este modo la escuela y la comunidad en general, deben asumir el protagonismo de establecer estrategias que fomenten el compromiso de los docentes y demás estamentos con base a su corresponsabilidad, creando un espacios compartidos donde esta construcción sea posible. Ese trabajo colaborativo entre los distintos agentes de la escuela ayuda y refuerza al colectivo docente en el establecimiento de su propia identidad profesional, solventando en muchos casos las problemáticas con las que se encuentran en su ejercicio docente.

Con base a lo expuesto, todo proyecto educativo debe estar basado en las necesidades y realidades sociales que enfrenta el maestro y a su vez la población para la cual está diseñado dicho proyecto; Gimeno Sacristán (1998) enfatiza la necesidad de formalizar los problemas sobre la enseñanza, para que pueda existir un discurso riguroso y científico en lo que respecta al quehacer educativo y sus circunstancias.

Para la perspectiva fenomenológica hermenéutica y por lo tanto para la investigación cualitativa, es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan, por ello como investigador cualitativo me he identificado con las personas que sirvieron como informantes, para poder comprender cómo ven las cosas. Para ello, fue necesario suspender o apartar mis

propias creencias, perspectivas y predisposiciones, de acuerdo con lo planteado por Taylor y Bodgan (1992, p.22)

Es pertinente enfatizar, que la investigación en el aula basada en la acción y la reflexión constituye el eje transversal de la formación del ejercicio de la docencia, de manera que es en ella y a partir de ella, como deben organizarse los programas de formación docente. No obstante, no todos los problemas de la formación docente deben tratarse como problemas técnicos o meramente de políticas educativas emanadas del Estado; se requiere la reflexión constante sobre praxis pedagógica que todo docente desde su rol de investigador debe tener presente . Por consiguiente, estos procesos investigativos permitirán tomar conciencia de los propios saberes, de las debilidades y oportunidades que permitan reconstruir la práctica pedagógica, hacia una enseñanza situada.

Las consideraciones anteriores, permiten enfatizar en el rol preponderante que tiene la reflexión y el diálogo, vistos como instrumentos fundamentales para desarrollar habilidades y estrategias que favorezcan el ejercicio docente. Asimismo, mediante la acción (Saber hacer) y reflexión en y sobre la acción (saber ser, pensar e investigar) se fortalece la formación docente desarrollando formas compartidas para la comprensión de dilemas pedagógicos y el conocimiento como resultado de un proceso de investigación situada, materializado en los proyectos educativos institucionales.

En suma, se precisa que de la concepción que tenga una comunidad educativa de la sociedad, depende su concepción de educación, y de ésta se deriva la idea de lo que es un educador y su consecuente perfil. Sin embargo, lo importante es la coherencia que se dé en esta cadena de conceptualizaciones que debe conducir a la descripción racional y congruente del docente que se hará cargo de implementar directamente los procesos pedagógicos postulados en sus proyectos educativos

institucionales. Por tanto, en una era globalizante urge redefinir el perfil del ejercicio docente, como dinamizador de procesos investigativos y educativos, acepción ajustada a la etimología de educación (Proceso que facilita la construcción de la personalidad y conocimiento de los educandos).

En consecuencia, el docente comienza a ver una serie de dificultades conceptuales, al intentar de ajustar su definición de pedagogía al papel real que ésta representa en la sociedad contemporánea y categorizarla epistemológicamente, identificándose cada vez más con el arte que con la ciencia. Sobre una fundamentación científica sólida, tanto cognitiva como pragmática, el docente se enfrenta a lo no determinado, al azar de tratar día a día con nuevas modalidades de la cambiante condición humana. Por consiguiente, el perfil coherente con estas circunstancias es el de un investigador situado, de mente abierta, y dispuesto al cambio a partir de una axiología firmemente establecida. No es una tarea sencilla, pero se constituye en una exigencia del momento.

Conclusiones

Considerando el carácter no generalizable de los estudios cualitativos, se busca en este aparte develar los significados encontrados vinculados al fenómeno objeto de estudio: Perfil del ejercicio de la docencia con énfasis en investigación situada requerido en Montería. Esta operación lógica se realizará con base a las connotaciones acerca del problema dadas por los informantes clave y por el investigador. Es ese sentido, se plasman los aspectos más relevantes obtenidos durante el proceso investigativo, respondiendo a las interrogantes, propósitos y premisas formuladas que orientan la investigación.

En cuanto al perfil del ejercicio de la docencia con énfasis en la investigación situada se requiere un docente promotor del aprendizajes situados, motivador, flexible, emprendedor, el cual debe conocer y respetar el estado evolutivo del estudiante y facilite en el aula situaciones de aprendizaje centradas en el diálogo de saberes, como actividad central del trabajo colaborativo. Esta actividad es propia de la investigación situada, por medio de la cual se busca que los actores educativos, asuman una actitud abierta que conduzca a la reflexión y por ende a la repensar su praxis docente.

Se evidenció, la ausencia de una comunicación recíproca gratificante, requerida para el incremento del nivel de bienestar en todos los estamentos educativos. Esto ayudaría además, a impulsar, coordinar y facilitar procesos de cambio, aplicar reingeniería en las rutinas y prácticas pedagógicas arraigadas descontextualizadas, adoptando las mejores prácticas.

En cuanto a la normatividad, se requiere el reconocimiento que realiza el Nuevo Estatuto Docente al papel de este profesional, en la calidad de la

educación, como propuesta que ha resultado ser un avance nominal en las políticas educativas del país. Según los hallazgos obtenidos, este Estatuto puede provocar diversos efectos negativos en la condición social y ocupacional de los docentes, dado que, lejos de establecer las condiciones presupuestales y administrativas para llevar a cabo este proceso de reforma de la profesión docente, se concentra únicamente en establecer los requisitos y deberes de un nuevo cuerpo de maestros, pero no establece los mecanismos a través de los cuales estas nuevas características de los docentes puedan lograrse.

Asimismo, la normativa establece que la docencia puede ser ejercida por normalistas, licenciados y otros profesionales, siempre que se apruebe la evaluación de ingreso al servicio docente y se conserve un nivel relativamente alto en las evaluaciones periódicas. El ascenso en el Escalafón está determinado por la formación de los docentes a nivel de posgrado (maestría y doctorado). Esto significa que los “nuevos” docentes, cuyo origen profesional es diverso, se encuentran en un contexto de competencia de méritos, en el cual participan de forma desigual, pues los diversos orígenes pueden favorecer a unos pero a otros no. Por su parte, los licenciados y normalistas, estando preparados únicamente para el campo docente, estarían en desigualdad de condiciones para promocionarse en el Escalafón, dado que sus ingresos provenientes únicamente de la actividad docente no le permitirían financiar otras formas de formación.

Por lo tanto, se evidenció que a pesar de la diversificación profesional de la docencia y el contexto de competencia que ésta establece, no se acompaña de una política de formación docente que le permita a todos los docentes cualificarse. En consecuencia, este intento por mejorar la calidad docente puede resultar estéril debido a que un gran número de docentes se concentrarán en los niveles más bajos del Escalafón y, en efecto, configurarán un cuerpo laboral menos calificado y poco motivado por su

profesión, ya que ésta no le ofrece posibilidades reales de movilidad social. Entonces, debido a la desigualdad social creciente que puede generar este Estatuto en términos reconocimiento social en Montería, y al debilitamiento que puede crear en la profesión docente, en la medida en que no todos los maestros pueden fortalecer la ocupación con más formación y mejores disposiciones frente a su trabajo, puede considerarse el Estatuto docente como un elemento que favorece el debilitamiento social y ocupacional de la profesión docente.

Esto no quiere aludir a un interés perverso por parte de las instituciones estatales, sino, por el contrario, a dar cuenta de que una política centrada en la redefinición de la organización estructural de la profesión pero sin recursos —los medios para llevarla a cabo— puede resultar ineficiente en términos de la calidad de la educación y perjudicial para la composición profesional y social de la docencia.

En el mismo orden, considero haber logrado los propósitos de esta producción doctoral; donde se develó la realidad que presenta el perfil del ejercicio de la docencia con énfasis en la investigación situada requerido en las instituciones educativas de Montería, desde una postura contextual, que incluye un compendio de virtudes y capacidades necesarias para la puesta en práctica de estrategias innovadoras. Del mismo modo, advierto que según tales elementos conllevan al docente a comprometerse con ideas, políticas y morales para ayudar a humanizar las sociedades actuales.

En ese sentido, en contra de la carga objetivista- científicista, amoral, apolítica, anti intelectualiza y conservadora del ejercicio de la profesión docente, habría que recuperar el valor de objetividad, la moralidad, el empoderamiento, el posicionamiento político y crítico del docente, considerado como profesional, que trabaja en colectivo, compartiendo democráticamente con el resto de la comunidad educativa un ideal de

escuela y de ciudadanía; destacando al mismo tiempo, el hecho de que el perfil del ejercicio de la docencia ha de basarse en estrategias de formación del profesorado, bien diferenciales de las usuales, en la que se ponga énfasis en el desarrollo y fomento de prácticas de un aprendizaje de base cooperativa, interactiva y participativa donde el docente se aboque incluso involucre una adopción de actitudes permeables.

Asimismo al reflexionar sobre la teoría de la educación global llegó a la certeza de la importancia de la transversalidad como constructo organizativo que daría respuesta a la contradicción curricular que supone la coexistencia actual volcada hacia el perfil con valores cívicos y solidarios, por ello, el ejercicio de la docencia juega un papel muy importante en el mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la educación, en la medida que contribuye a romper los paradigmas que han entorpecido, enraizado y estancado los procesos didácticos del desarrollo educativo; los docentes durante su ejercicio debe aceptar responsable y abiertamente cambio y voluntad para mediar la construcción de conocimiento, con un sentido de solidaridad de allí que un docente eficiente en su ejercicio en su hacer y ser desde la perspectiva didáctica, debe caracterizarse por su flexibilidad y concientización en el compromiso educativo, centrándose y poniendo énfasis en aprender a aprender en enseñar a aprender, con sustento y fundamento en experiencias donde en conjunto con los diferentes actores se construya y remuevan códigos de información, dando solidez a la construcción del conocimiento y sobre todo debe estar preparado para garantizar el razonamiento y criterio de aprendizaje.

Complementariamente, debo señalar que las experiencias vividas durante la realización del estudio y la necesaria revisión de materiales especializados desde la hermenéutica crítica, me deja como valiosa elección que en esta era de la globalización el perfil del ejercicio de la docencia con énfasis en la investigación situada, es más que nunca un factor de cambio social, cultural y político, y por tanto, debe asumirse para

lograr una formación de calidad con enfoque humanista; de manera que, que las diferentes y variados situaciones que vive un docente en el recinto escolar incluso externo conduzca realmente a formar personas capaces de convivir, comunicar y dialogar, premisa esta que debe ser reflexionada, internalizada y asumida como verdad incuestionable porque decidimos dedicar nuestra existencia a la sagrada misión de formar y educar.

Asimismo, como corolario considero preciso destacar que el aporte de mi producción para el doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Metropolitana de Educación , Ciencia y Tecnología, debido a que, además de aportar elementos relevante en materia educativa e informativa hace patente la necesidad de tomar el impulso del sistema educativo Colombiano, lo que requiere el concurso del magisterio Nacional en actividades de investigación situada orientada a optimizar el perfil del ejercicio de la docencia, con la finalidad de solucionar problemas contextuales que sin duda sigue enfrentando, radica en el efecto multiplicador de una nueva docencia ejercida por líderes capaces de cambiar la sociedad y llevarla a su más alta expresión ética, hoy, cuando muchos docentes se limitan a cultivar solo lo cognitivo, es bueno recordar que lo disciplinar evoluciona y en poco tiempo entra en obsolescencia: "los conocimiento se desactualizan, los valores humanos, nunca..."

Recomendaciones

Constituir círculos de calidad centrados en la didáctica crítica, teniendo como procedimiento básico la reflexión acompañada de la acción, desde donde se generen productos y transforme el conocimiento obtenido de la experiencia como de criterios de valoración, que deberán ser tomados en cuenta en los planes de mejoramiento institucional.

Formar al docente de manera integral, que atienda a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas requeridas para redefinir el perfil del ejercicio de la docencia, desde una perspectiva situada.

Ofrecer procesos de formación del docente basados en la aplicación del pensamiento crítico, para la comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales y disciplinares en el despliegue de las prácticas educativas transformadoras.

Revisión en colectivos de trabajo e investigación, de los estatutos docentes que han venido regulando la profesión del docente y su relación con el Estado, concurriendo en conflictos debido a las diferencias de las visiones y posicionamiento de orden político y pedagógico que ambos desean que se asuman por parte del docente y por la búsqueda del reconocimiento de su profesión bajo parámetros de dignificación, formación y mejoramiento de la educación.

Se sugiere tener una formación específica cuya validez esté sancionada debido a determinadas reglas que marcan el desempeño eficaz y de esta manera cumplir y aceptar normas pertenecientes a un código ético propio de la actividad de deontología profesional.

Emprender iniciativas de formación centradas en la escuela, en la atención de problemas de determinados colectivos docentes o en la

investigación-acción, como estrategias efectivas dado el trabajo colaborativo, situacional e institucional que generan. La formación centrada en la escuela se asienta en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas. De este modo, se detectan situaciones reales y significativas para un determinado grupo de docentes, quienes se convierten en objeto de reflexión y análisis. Las modalidades concretas son variadas, pero conducen a una alteración de las reglas de juego tradicionales y al establecimiento de nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica.

Delegar responsabilidades en comisiones de trabajo colaborativo, para avanzar o profundizar en el desarrollo de políticas que orienten y establezcan prioridades, criterios comunes para el sector educativo, proporcionando una normativa específica para el nivel y el subsistema de la formación docente que le otorgue identidad y que permita integrar a instituciones con diverso origen y trayectoria. En esta dirección se debe fortalecer la gestión del nivel superior y la capacidad político-pedagógica de los equipos técnicos locales que tienen a su cargo la conducción de los sistemas educativos y de las instituciones de formación en sus regiones. En suma, se recomienda, mejorar y orientar su capacidad de planificación, conducción y supervisión del sistema formador y sus competencias para generar proyectos y propuestas superadoras.

Realizar Mapas de Conocimiento entre pares docentes, como herramienta para actualizar la información poseída, ratificando o rectificando el conocimiento que se tiene sobre intereses, voluntad de compromiso, campos no explorados, posibilidades de desempeño y otros rubros que sirvan para proyectar y reorganizar el ejercicio de la docencia. Ésta permite ubicar en dónde y cómo se encuentra el conocimiento en una organización educativa.

Referencias bibliográficas

- Alvarez Gallego, A. (2004). El maestro: historia de un oficio. RED ACADÉMICA, 1.
- Alvarez, A., & León, A. C. (2008). ¿Para qué formar maestros? Bogotá: IDIE.
- Alvarez, G. A. (2010). La crisis de la Profesión Docente en Colombia. En D. Gabriela, H. Quinceno Castrillón, G. Frigerio, A. Martínez Boom, A. Alvarez Gallego, J. Assaél Budnik, . . . A. M. Cadavid, Figuras contemporáneas del Mestro en América Latina (pág. 173). Bogotá: Magisterio.
- Barbosa, M. (2004). En las redes de la profesión. Resignificando el trabajo docente. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero - Marzo, Vol. 9 No. 20, 40.
- Bautista, M. M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. Revista Colombiana de sociología, 111 - 131.
- Cajiao, F. (Enero - Abril de 2004). La concertación de la educación en Colombia. Revista Iberoamericana de Educación(34), 31-47.
- Calvo, G. (2007). La profesionalización docente en Colombia. Bogotá: Mimeo.
- Calvo, G., Rendón Lara, D. B., & Rojas García, L. I. (2004). La Formación de los Docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. Bogotá: UPN.

- Castro, J. O., Pulido, O., Rodríguez, V. M. y Peñuela, D. (2008). De la profesión a la función docente: Una mirada a la formación de los maestros desde los estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002.
- CEID- FECODE. (Septiembre de 2002). El nuevo Estatuto de Profesionalización Docente. Educación y Cultura, 11.
- Corporation, R. (1 de septiembre de 2012). Corporation RAND. Recuperado el 15 de abril de 2014, de <http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/teachersmatter>.
- Díaz, A., & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto ejecutor de proyectos ajenos. Iberoamericana de Educación No. 25, 1 - 21.
- Estrada, A. J. (2002). Organización mercantil y privatización de la educación. La mano dura de la ley. Educación y Cultura No. 61, 26 -31.
- Fecode. (Abril de 1991). Fecode Propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente. Educación y Cultura, Constituyente y Educación(22), 4-7.
- Foucault, M. (1999). Estética, ética y hermenéutica. Paidós, Buenos Aires
- Ibarra, O. A. (2006). La función docente entre los compromisos éticos y la función social. . Santiago de Chile: Ponencia Presentada en el encuentro internacional sobre evaluación, carrera y desarrollo profesional docente.
- Jairo, E. A. (2002). Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, A., & Álvarez, A. (1990). La formación del maestro: La historia de una paradoja. Educación y Cultura No.20, 5-8.

- Martinez, A., Noguera, C., & Castro, O. (1989). *Crónica del desarraigo*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, B. A. (2004). *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Martinez, B. A. (2010). La configuración del Maestro: la dilución de un rostro. En G. Diker, H. Quinceno Castrillón, G. Frigerio, A. Martínez Boom, A. Alvarez Gallego, J. Assaél Budnik, . . . A. M. Cadavid, *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina* (pág. 140). Bogotá: Magisterio.
- Martinez, M. C. (2008). *Redes Pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (1979). Decreto 1279. Art. 26.
- PAREDES, Z. (1995). *Hacia la profesionalización del docente*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Peñuela, D. M., & otros, R. V. (2008). *Colombia: los estudios docentes*. Buenos Aires: Flape.
- Peñuela, D., & Rodríguez, V. (2008). *La cuestión docente: Colombia, los estatutos docentes*. Buenos Aires: FLAPE: FLAPE.
- Quinceno, C. H. (2010). El Maestro, El Docente y el Formador. En D. Gabriela, C. ., Quinceno, G. Frigerio, A. Martínez Boom, A. Alvarez Gallego, J. Assaél Budnik, . . . A. M. Cadavid, *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina* (pág. 58). Bogotá: Magisterio.
- Rodriguez Céspedes, A. (2002). El nuevo Estatuto Docente: un instrumento de control y sanción. *Educación y cultura* No. 61, 22.

TAMAYO, V. A. (2012). Estatuto docente y evaluación: ¿De cuál maestro estamos hablando? Educación y cultura, 35-39.

Torres, M. (1985). La cultura de la sumisión. Bogotá: Guadalupe.

Torres, R. (2000). De agentes de la reforma a sujetos de cambio: la encrucijada docente en América Latina. Perspectivas, XXX(2):. UNESCO, Ed.

Torres, R. (2000). De agentes de la reforma a sujetos de cambio_ la encrucijada docente en América Latina. Perspectivas, XXX(2):. (UNESCO, Ed.).

Trujillo García, C. H. (20 de Julio de 1992). Exposición de motivos Ley 115 de 1994. Recuperado el 14 de Enero de 2014, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7382#1>.

Zabalza, Miguel. (2011). La Investigación docente. Universidad de Santiago de Compostela, España. Revista de Docencia Universitaria, Vol.9 (3), Octubre-Diciembre 2011, 75-98 ISSN:1887-4592. Disponible en: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/302/public/302-627-1-PB.pdf> Consultado mayo 2017.

Zemelman, H., & León, E. (1997). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Madrid: Ánthropos. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/mesat/mesa_III_documento_lineamientos.pdf. Consultado mayo 2017.

ANEXOS

ANEXO N° 1

Guion de entrevista

PERFIL DEL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN MONTERÍA

LEONARDO JOSÉ RIVERA VARILLA

DR. GEOVANNI ANTONIO URDANETA

ASESOR DE INVESTIGACIÓN



UMECIT

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MONTERÍA

2017

FORMATO DE ENTREVISTA A ESPECIALISTAS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

OBJETIVO: Determinar el nivel de conocimientos que tienen estos expertos acerca del perfil del ejercicio de la profesión docente en Montería.

INTRODUCCIÓN: El instrumento contiene una serie de preguntas abiertas que nos dan cuenta el aporte que vienen realizando las diferentes organizaciones que están en el proceso de formación del docente, hasta el imaginario que se tiene de lo que es el ejercicio de la profesión docente.

1. ¿Cuál es el tipo de perfil que se busca o contribuye a formar la Institución que usted dirige?

Desde las investigaciones y/o estudios por ustedes realizados, ¿cómo observa posicionamiento laboral de los docentes?

2. ¿De qué manera la institución que usted dirige le ha aportado a la construcción de un determinado perfil del ejercicio de la profesión docente?

3. ¿Cuál es la percepción y/o imaginario que se tiene del ejercicio de la profesión docente en Montería?

4. ¿Usted considera que la normatividad existente permite un buen desarrollo del ejercicio docente? Explique su respuesta.

5. ¿Desde su perspectiva observa alguna diferencia entre el docente que esta nombrado con el decreto ley 2277 y el del 1278? Explique su respuesta

6. ¿Cómo podría describir al docente monteriano

ANEXO N° 2

ENTREVISTA APLICADA A ESPECIALISTAS 1 (E1)

OBJETIVO: Determinar el nivel de conocimientos que tienen estos expertos acerca del perfil del ejercicio de la profesión docente en Montería.

INTRODUCCIÓN: El instrumento contiene una serie de preguntas abiertas que nos dan cuenta el aporte que vienen realizando las diferentes organizaciones que están en el proceso de formación del docente, hasta el imaginario que se tiene de lo que es el ejercicio de la profesión docente.

DOMINGO AYALA ESPITIA. Presidente de la Asociación de Maestros y Trabajadores de la Educación de Córdoba. ADEMACOR

Docente del Municipio de Montería. Miembro del comité ejecutivo de la federación Colombiana de educadores y trabajadores de la educación. Fecode, durante nueve años y durante más de 15 años, por periodos interrumpidos, presidente de la Asociación de Maestros y trabajadores de la educación de Córdoba, ADEMACOR.

1. ¿Cuál es el tipo de perfil que se busca o contribuye a formar la Institución que usted dirige?

Bueno como quiera que la organización sindical es una organización que defiende los derechos de la educación pública, pero también los derechos y prestaciones de los docentes. El perfil que aspiramos como organización sindical es la de contribuir a la formación de un docente que tenga conocimientos en lo que tiene que ver con la pedagogía, pero también

desde el punto de vista de la lucha en la defensa de los derechos que han sido conquistado a través de diferentes aspectos histórico, donde inicialmente el docente debe ser considerado un docente en condiciones dignas, que pueda desarrollar el ejercicio de la pedagogía de esta manera el fundamento que se orienta desde nuestro sindicato es la de un sindicalismo de Liderazgo social y político.

En ese contexto, un docente dentro de su función dentro de lo que tiene que ver con la misión institucional, pero también el encargo Social, es como forma a un niños con pensamiento crítico que pueda entender la realidad, que pueda también de alguna manera generar desarrollos mentales en los niños para buscar la solución de los problemas que de alguna manera no dejan desarrollar, en términos concretos la paz que se consigue en la medida en que se conozca la realidad de los problemas que aquejan en la sociedad, pero sobre todo en los desarrollos, para que los niños puedan incidir en la cultura y así resolver los problemas cruciales de la sociedad.

2. Desde las investigaciones y/o estudios por ustedes realizados, ¿cómo observa posicionamiento laboral de los docentes?

El posicionamiento laboral de los docentes es sumamente relativo en el sentido en que muchas veces conquistamos derechos pero los gobiernos los violan. A veces la normatividad desconoce el verdadero ejercicio de la profesión docente, aquí hay un aspecto importante el ejercicio de la profesión docente, de alguna manera se debe preservar el derecho a la educación, porque es precisamente allí donde se desempeña.

Pero estos aspectos no son tenidos en cuenta y se convierte al docente en simplemente ser un instrumento de una política que él no diseña y por ello hay una gran contradicción entre lo que debe ser un docente desde el punto de vista pedagógico y la otra las políticas que le imponen cuando él ni siquiera es parte de ese proceso de construcción y ahí entonces se

genera ese gran debate si el docente realmente está sirviendo en los propósitos pedagógicos de formar un niño de pensamiento crítico o simplemente es un instrumento de una política estatales en donde prácticamente al niño no se le enseña. Cuál es su realidad y cómo debe transformarla, esos son los elementos que se dan porque lo que corresponde en la formaciones académica y pedagógica muchas veces cuando va la práctica no se desarrollan por que violentan la libertad de cátedra.

3. ¿De qué manera la institución que usted dirige le ha aportado a la construcción de un determinado perfil del ejercicio de la profesión docente?

De alguna manera tanto Fecode como Ademacor hemos venido desarrollando el movimiento pedagógico. El movimiento pedagógico entendido del quehacer del docente, cómo convertir su propia experiencia en proceso de investigación. Ese es el perfil que de alguna manera hemos venido construyendo desde luego no ha sido fácil porque una cosa es el pensamiento desde ese punto de vista pedagógico crítico y otra cosa es la política que se aplica porque el docente realmente no es sujeto que puede decir vamos en forma Autónoma a desarrollar la cátedra, a los diseños curriculares que de alguna manera deben estar concatenado con ese tipo de pensamiento, lo que sucede es que los gobiernos imponen una serie medida. Lo que son toda la parte curricular, lo que tiene que ver con los Lineamiento generales del currículum, prácticamente se están imponiendo desde el Ministerio educación nacional.

Por ello, eso es una de las falencias que se dan, porque si bien es cierto la ley general de educación plantea una autonomía desde el punto de vista de diseño de rediseño de los proyectos educativos institucionales en la práctica esos choca con una realidad. Es que los planes del gobierno a través del ministerio educación nacional y de la Secretaría de Educación terminan imponiendo los derroteros para que simplemente el docente sea

un instrumento y no un creador un pensador creativo. Esa es una de las situaciones que hoy se están dando a pesar de los esfuerzos que estamos haciendo desde la distancia sindicales, pero realmente no es fácil porque a veces se le imponen la políticas y en muchas establecimiento no se desarrolla un gobierno de democracia escolar, sino que se aplica en muchos casos lo que es las dictaduras y ya sé de qué ni el joven ni la comunidad educativa realmente desarrollen aspectos pertinentes para mejorar la calidad de la educación.

La calidad entendida hoy en el modelo neoliberal es simplemente formar un individuo para el servicio del mercado y no un individuo para que pueda ser parte importante a la sociedad, es uno de los elementos que hoy chocan a pesar de que se está en ese proceso, pero es la resistencia a ese tipo de situaciones o construimos una escuela liberadora o construimos una escuela como hoy lo plantea gobierno, como instrumento ideológico de dominación.

4. ¿Cuál es la percepción y/o imaginario que se tiene del ejercicio de la profesión docente en Montería?

Es importante la percepción que tiene el común de la sociedad, simplemente mira al maestro, un buen maestro que va a la escuela, que impulsa valores, valores que prácticamente conservan el establecimiento, pero también en este recorrido histórico social desde ademacor, se constituye y empieza a desarrollar acciones de lucha, de enfrentar las políticas estatales porque de alguna manera golpean los intereses los maestros y sobre todo el docente no tiene la oportunidad de desarrollar una pedagogía en el sentido crítico de transformación.

Entonces al docente se le estigmatiza diciendo qué es subversivo, qué es guerrillero y con esa situación de estigmatización han asesinado muchos maestros en este departamento y en caso de Municipio de montería

alrededor de 115 docentes han sido asesinados por el solo hecho de pensar libremente por el solo hecho de decir vamos a defender, por el solo hecho de organizar la comunidad no simplemente educativa sino también en el contexto donde se desarrolla. Las autoridades, incluso los que de alguna manera son críticos a un proceso de transformación miran al maestro desde el punto de un solo punto de vista y eso nos ha costado mucho porque cuando el maestro se dispone a enseñar sobre la base de la realidad desde un pensamiento crítico, entonces es señalado, esa situación ha traído consecuencias nefastas para esta organización sindical.

5. ¿Usted considera que la normatividad existente permite un buen desarrollo del ejercicio docente? Explique su respuesta.

Hay una situación histórica, por ejemplo, cuando se conquistó el 2277 fue producto de una lucha que logró derogar tres decretos que consagraban estatuto docente, casi todos impuestos. Nos tenían dividido en maestros de primaria y de secundaria. Sólo la lucha que orientó Fecode en el año 79 logra un estatuto, no a plenitud de lo que realmente los maestros estaban pensando en un estatuto que realmente profesionalice la profesión docente y que el Estado pueda contribuir a la formación académica y pedagógica de los maestros, no ocurrió eso en su totalidad pero sí abrió un elemento muy importante, la estabilidad; la estabilidad docente y se coloca un régimen disciplinario para que en cualquier situación el docente sea escuchado en el debido proceso, eso permitió de alguna manera que se empezara a emprender el trabajo del movimiento pedagógico porque el docente en ese momento estaba luchando para que le permitiera en el trabajo y simplemente se miraba al maestro como un trabajador común y corriente sin ningún tipo de rango, sin ningún tipo de dignidad y sólo a partir de ahí se empieza a desarrollar un proceso de profesionalización de los maestros.

Pero la estabilidad fue muy importante porque cuando uno tiene la estabilidad. Hace programaciones no inmediata sino a largo plazo de tal manera que invierte en ese proceso, pero esta situación del 2277 tuvo falencias, ya que no estimuló a los docentes después de alcanzar el último grado del escalafón docente. No estimuló a que los docentes se continuarán profesionalizando porque a la larga no era un requisito. Llegó hasta el tope y decían Bueno para qué invierto yo en maestrías y doctorados esto estanco de alguna manera de la formación de los maestros y el esfuerzo mismo de los maestros en profundizar en un buen ejercicio de la carrera docente pero todos conocemos que a partir del 2002 se pone un nuevo estatuto docente como es el 1278 que indiscutiblemente convirtió al maestro en un instrumento más de la política educativa.

En efecto, un docente acrítico formado en las universidades simplemente para responder a unos meros conocimientos académicos. Permitted que incluso profesionales distintos a profesionales de la educación fuesen docente con simplemente unos cursos de formación pedagógica para inscribirse en el escalafón. El 2277 era para la profesión docente y el 1278 simplemente es para los vinculados con el estado. Antes terminaba un normalista, un licenciado y se inscribía en el escalafón, no importa si trabajará con el estado o en sector privado esta parte estaba simplemente en los aspectos de la regulación, de la parte del ajuste fiscal porque este estatuto docente (1278) obedeció más un ajuste fiscal y a una serie de medidas que optó ese estatuto como la evaluación de desempeño- Llegó el momento en que hoy por ejemplo muchos docentes son poco lo que hacen crítica porque piensan que el rector lo va a calificar mal, pero hay otras situaciones, como en la parte de ascensos, ahí no hay un verdadero estímulo con relación a los ascensos, son ascensos mecánicos pero lo que quiero decir es que el verdadero docente en la formación como tal debe ser un docente formado en el saber hacer, saber pedagógico, para poder incentivar a los niños en el aspecto de la creación y producción.

6. ¿Desde su perspectiva observa alguna diferencia entre el docente que esta nombrado con el decreto ley 2277 y el del 1278? Explique su respuesta

El docente del 2277 de alguna manera conquisto ese estatuto en la lucha de alguno manera se desarrolló un pensamiento crítico, nace consigo el movimiento pedagógico muy importante porque antes las investigaciones pedagógicas estaban reveladas a los investigadores. Históricamente simplemente se hacían citas, pero en docente no hacía la investigación de su propio ejercicio pedagógico en el trabajo de aula este 2277 permitió de alguna manera ese desarrollo, que debía continuar, pero también se estancó.

En el caso de los docentes 1278, es que fue un estatuto docente prácticamente impuesto para la racionalización de la parte fiscal, porque no se le permitía ascender. Por ejemplo, se estableció una evaluación de carácter diagnóstica formativa para ascender, que de alguna manera revive la labor del docente, pero esta situación también se vuelve una situación de incertidumbre, porque cuando se evalúa para ascender y está sujeto al recurso. El gobierno simplemente está mirando los ascensos de estos docentes como un problema meramente económico ajustado a las reglas de las imposiciones del fondo monetario internacional en el sentido que hay que restringir que un docente le cueste al estado y esto ha llevado a la desnaturalización del ejercicio de la profesión docente, de esta manera que hoy a muchos docentes del 1278 que muy poco le importa la organización sindical, los procesos políticos, los procesos de lucha vinculado a los niveles de lucha Social.

Todo esto por ser un profesional que sólo atiende a las medidas impuestas, lo cual es producto de una política que lo va condicionando.

Esto hace que la escuela se convierta en un aparato ideológico del sistema para generar dominación, logramos romper ese proceso desde el año 1979 con el 2277, pero prácticamente con la aparición del 1278 se trata de crear por parte del gobierno otro tipo de docentes. En Córdoba, hemos hecho grandes esfuerzos para que estos docentes se afinen, pero no es fácil la situación porque hoy no ven un estatuto docente que le genere perfil en el desarrollo de la pedagogía, de entender de que el docente tiene que articular el saber, la cultura con el contexto esa parte se ha ido perdiendo y toca por eso luchar por un nuevo estatuto docente que profesionalice el ejercicio de la carrera docente. Si no logramos eso vamos a tener muchas dificultades al futuro.

7. ¿Cómo podría describir al docente monteriano?

A nivel nacional esto de la carrera docente atraviesa todo el escenario de los docentes en su proceso, digamos de formación. El docente, hoy, monteriano, hay que interpretarlo en sus dos dimensiones, el docente 1278 que hoy tiene limitaciones, que se convierte casi que en un docente obediente y el docente del 2277 que aún existe, que ese docente que da el debate, que hace el análisis, que se siente con libertad de cátedra.

Desde esa perspectiva, podemos hablar que hay dos formas de concebir hoy al docente, pero sucede que el docente hoy del 2277 entonces también es mirado como el docente que friega con el docente que de alguna manera por oponerse a situaciones de política entonces es mal mirado; ese docente de alguna manera empieza a hacerse matoneo, de que no rinde, de que es flojo y muchas veces en algunos establecimientos educativos rectores dicen: para mí es mejor trabajar con un docente del 1278 que uno del 2277 porque el maestro del 1278 es un maestro formado bajo la figura que quiere el modelo, o sea un instrumento para aplicar una política y no ser el creador. Pero en forma general podemos decir que empieza a despertar en los docentes la necesidad de luchar por un nuevo estatuto

docente que dignifiquen su ejercicio. En el caso del Municipio de Montería, sigue siendo un docente con mucho empuje, muy honesto y que en muchas ocasiones trabaja con dificultades.

ANEXO N° 3

ENTREVISTA APLICADA A ESPECIALISTAS 2 (E2)

OBJETIVO: Determinar el nivel de conocimientos que tienen estos expertos acerca del perfil del ejercicio de la profesión docente en Montería.

INTRODUCCIÓN: El instrumento contiene una serie de preguntas abiertas que nos dan cuenta el aporte que vienen realizando las diferentes organizaciones que están en el proceso de formación del docente, hasta el imaginario que se tiene de lo que es el ejercicio de la profesión docente.

JADER TORRES ARGUMEDO, rector de la Normal Superior de Montería.

Docente con más de veinte años de experiencia en la educación de los cuales lleva doce años como rector de la Normal Superior de Montería.

1. ¿Cuál es el tipo de perfil que se busca o contribuye a formar la Institución que usted dirige?

Cuál es el perfil del estudiante que nosotros pretendemos formar la institución, la respuesta es la siguiente: se busca formar una persona íntegra que se caracteriza por poseer un alto grado de autonomía, respetuoso frente a las creencias y opiniones de los demás, honesto y solidario y con espíritu de servicio, empleando siempre los buenos modales al solucionar problemas que se presentan en la institución y también en el contexto externo, tener sentido de pertenencia con la institución utilizando el diálogo como mecanismo para solucionar los conflictos y promover una sana convivencia. Ser consciente de la importancia de hacer trabajo en

equipo como estrategia para emprender, realizar proyectos, comprometido con el cuidado de la naturaleza y siendo respetuoso de la vida en sus diversas manifestaciones Y buscando siempre preservar el medio ambiente, demostrando un interés por la investigación y explorar el mundo natural social y familiar, lo mismo que poseer habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar y expresarse correctamente, una que tenga capacidad de transformar el contexto donde se desenvuelva como futuro educador, asumiendo siempre una actitud crítica frente al proceso de aprendizaje, apreciando los valores artísticos, estéticos, concernientes a la cultura y el folclor de la región, motivando permanentemente el ejercicio de los derechos humanos y de las competencias ciudadanas, siendo creativos en la solución de problemas y competentes para el manejo de una segunda lengua en este caso inglés.

2. Desde las investigaciones y/o estudios por ustedes realizados, ¿cómo observa posicionamiento laboral de los docentes?

La institución ha venido adelantando un proyecto mediante el cual le hace seguimiento al desempeño laboral de nuestros egresados, ese proyecto nos ha permitido identificar que la mayor parte de nuestros egresados están ubicados en el sector público, otro tanto, en el sector privado, tanto en la zona rural como en la zona urbana. Adquiriendo un posicionamiento laboral del docente normalista, según los comentarios que hemos recibido tanto de los rectores de la educación oficial como rectores de la educación privada.

Se ven estudiantes con disponibilidad para trabajar, líderes integrales en desarrollo de procesos transformacionales del aula y el contexto de dónde se desempeña, son docentes que se caracterizan porque siempre están en medio de propuestas innovadoras en cada uno de los escenarios donde se desempeña, de esa manera nosotros podemos decir que el producto que está entregando la Escuela Normal superior de Montería, es un producto

que está trabajando con pertinencia en la necesidad y la realidad educativa actual del país.

Efectivamente en los últimos años, con el auge que ha tomado el bilingüismo tanto de Municipio de Montería, como a nivel nacional, la normal superior de Montería ha venido enfocando en la formación de los docentes dándole una relevancia a la formación en inglés, para que nuestros estudiantes tenga una mejor penetración en mercado laboral. Asimismo con el fortalecimiento de las competencias investigativas se ha logrado que nuestros estudiantes se logren posesionar como líderes en las instituciones donde trabajan, lo que ha permitido que presenten iniciativas en las distintas ferias de las ciencias que hace el colegio. Igualmente en distintas iniciativas de carácter pedagógico lúdico recreativos que se dan en las instituciones escolares donde ellos se desempeñan, en general hay una buena precepción del normalista egresado tanto en el sector oficial como es el privado.

3. ¿De qué manera la institución que usted dirige le ha aportado a la construcción de un determinado perfil del ejercicio de la profesión docente?

La institución educativa normal superior de Montería, ha venido transformando la formación de los educadores soportadas esa transformación en cuatro Pilares fundamentales: primer Pilar; una formación disciplinar que dote de los mejores conceptos conocimientos y avances en el mundo de la pedagogía y la didáctica, la legislación escolar y todo lo referente con el mundo de la docencia al futuro educador; el segundo Pilar, tiene que ver con un docente que se empodere y entré al mundo de las tecnologías como mediador eficaz para que el proceso de enseñanza y aprendizaje resulte agradable eficiente en estas nuevas generaciones digitales en las cuales nos enfrentamos en el mundo de hoy; el tercer Pilar, de la formación del normalista actual tiene que ver con la investigación, un maestro investigador es un maestro que crea que

transforma realidad, que transforma contexto en beneficio de una calidad educativa mucho mejor cada día; y el cuarto Pilar: tiene que ver con la formación de las competencias comunicativas en una segunda lengua en este caso tomamos la lengua inglesa de tal manera que el docente tenga una visión política de los avances de la ciencia y de esa manera pueda construir de manera significativa y pertinente los saberes con los estudiantes en el aula de clase y permite interactuar con los avances de la ciencia y la tecnología a Nivel mundial.

De esa manera, la institución educativa aporta a un perfil de un docente que ante todo tiene que ser pertinente contextualizada con la realidad nacional actualmente dentro de esos perfiles que se han venido ajustando, otros que ayuden a que el docente normalista pueda desempeñarse en la primera infancia como también atender a la diversidad y la inclusión educativa que son otros Pilares fundamentales que se han venido segmentando el últimos tiempos en la realidad educativa nacional.

4. ¿Cuál es la percepción y/o imaginario que se tiene del ejercicio de la profesión docente en Montería?

Podemos hablar entonces de una era generacionales de docentes. Los primeros docentes que concentraban ellos la información. Eran la fuente, por decirlo de una manera del saber, ahí acudían los estudiantes y el docente como protagonista esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El docentes poseedor del conocimiento, del saber y de la información y el estudiante era visto como un sujeto pasivo que interactuaba con ese docente para que el docente le pudiera transmitir de esa manera esos saberes, esos conocimientos e información: Posteriormente con el avance de la tecnología en la profesión docente ya viene siendo percibida como mediadora en los procesos de aprendizaje.

En la actualidad el docente no es percibido como el poseedor del conocimiento absoluto ni tampoco la información ya que a través de los avances tecnológicos nuestros estudiantes cada día pueden acceder a fuentes diversas de información. El docente se convierte en un provocador, un motivador del aprendizaje. La presión que tiene montería, con un docente que forma hacia el emprendimiento, hacia la creatividad, de la innovación. Todo esto debido al desarrollo que ha venido teniendo nuestra ciudad y los últimos 10 años se viene siendo imperantes que cada día tengamos ciudadanos mucho más crítico estudiante mucho más preparados y que se pueda adaptar con facilidad al mundo laboral, que pueda trabajar en equipo, que sea capaz de buscar, encontrar, transformar y adaptar la información que encuentra a través de las redes que pueda comunicarse fácilmente con el resto del mundo.

Esa es la percepción que se tienen en la actualidad del nuevo docente y se viene promoviendo la formación la cualificación, ya podemos encontrarnos entre docente especialista en su gran mayoría, otro tanto magísteres y estamos teniendo los licenciados doctores en el Municipio de tal manera que se están viendo que la labor docente está cada día más cualificando y que están dando en la calidad educativa del Municipio uno de los indicadores de qué esa calidad va por buen camino.

5. ¿Usted considera que la normatividad existente permite un buen desarrollo del ejercicio docente? Explique su respuesta.

La normatividad en Colombia es muy dispersa, lamentablemente en nuestro país estamos adoleciendo de tener un constructo legal bien estructurado que amparen el desarrollo del ejercicio de la profesión docente. Asimismo, para que desarrolle realmente el derecho a la educación como está consagrado en la Constitución Política de Colombia, cada día se le cuelgan nuevas resoluciones, nuevas normatividades en el

ejercicio de la docencia muchas de las cuales nada tiene que ver con el verdadero rol que debe estar los docentes en el aula de clase.

Tenemos que estar atendiendo distintas problemáticas que ni siquiera se permite que el docente las trabaje de manera pedagógica sino que vienen normalizada a través de leyes y normas que desconocen el ejercicio de la pedagogía, en cuanto a los quehaceres en el aula y las realidades de las propias comunidades educativas encontramos una normatividades que legislan un variado campo en la pedagogía pero que la esencia qué es el aprendizaje, la enseñanza y los medios necesarios para que esa aprendizaje sea de calidad. Realmente no se encuentra en la normatividad, es la normatividad entonces una limitante para un ejercicio eficaz de la profesión docente.

6. ¿Desde su perspectiva observa alguna diferencia entre el docente que esta nombrado con el decreto ley 2277 y el del 1278? Explique su respuesta

Atendiendo a la realidad en las instituciones escolares si hay una diferencia real en unos cuantos miembros o grupos poblacionales que están regidos por el decreto 2277 y otros tantos del 1278, podemos decir que efectivamente hay buenos elementos tanto de uno como del otro estatuto. Pero también es cierto que el docente 1278, dado a que tiene sus saberes y responsabilidades de responder por la evaluación anual de desempeño, lo ve uno mucho más comprometidos en las labores que nosotros desarrollamos atendiendo a la realidad en las instituciones escolares, en cuanto a los del 2277, existe un grupo poblacional de ese último decreto que como realmente no se les puede evaluar su desempeño, un poco o nada se le puede ejercer alguna acción cuando incumplen con su deber más que hacerle llamado de atención o escritura que muchas veces no pasan de papel.

Estos docente realmente no aportan lo que debería estar aportando teniendo en cuenta su experiencia, pero insistimos, no son todos. En general, podemos decir que después que exista una buena concepción de docencia los estatutos no es más que una figura normativa para indicar los tiempos de ingreso en el ejercicio, encontramos buenos docentes tanto el uno con el otro decreto como también existen docentes que requieren de mayor compromiso tanto del decreto 1278 como el de 2277.

7. ¿Cómo podría describir al docente monteriano?.

El docente monteriano es un docente en general comprometido con los procesos de formación con calidad del Municipio de montería son docentes que están entregados a su vocación como maestros que habían venido preparando muchos de los cuales han hecho el recorrido completo desde la formación como normalistas hasta las licenciaturas maestrías últimamente doctorados eso indica el compromiso que tiene el docentes con su cualificación Y que debe estar redundando en proceso educativo de calidad como ya habíamos mencionado anteriormente uno de los cuales se puede ver o reflejar en los resultados en las pruebas externas.

El docente monteriano, es un docente consciente en su labor que es defensor de sus derechos que promueve sus deberes, no decimos que un 100% pero si la gran mayoría son docente absolutamente comprometidos con la formación integral de los muchachos y cuando nos referimos a los docentes monterianos no solamente distinguimos a los del sector oficial que son la gran mayoría, también distinguimos a esos docentes que laboran y dan su granito de arena en el sector privado. Igual, esas personas son parte de nuestra sociedad el docente monteriano, es pues, un docente innovador que cada día quiere avanzar más en la pedagogía, para aportar a que los niveles de la educación de Municipios y avanzando en cuanto a calidad en cuanto a pertinencia en cuánto inclusión.

ANEXO N° 3

ENTREVISTA APLICADA A ESPECIALISTAS 3 (E3)

OBJETIVO: Determinar el nivel de conocimientos que tienen estos expertos acerca del perfil del ejercicio de la profesión docente en Montería.

INTRODUCCIÓN: El instrumento contiene una serie de preguntas abiertas que nos dan cuenta el aporte que vienen realizando las diferentes organizaciones que están en el proceso de formación del docente, hasta el imaginario que se tiene de lo que es el ejercicio de la profesión docente.

EDNA PATRICIA LÓPEZ. Coordinadora de la Maestría en desarrollo Comunitario de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE.

Durante más de diez años, Edna Patricia López, llega trabajando con docentes del Municipio de Montería y del departamento de Córdoba, a través de convenios que realizó la Asociación de maestros y trabajadores de la educación de Córdoba, ADEMACOR con la Universidad Pedagógica Nacional UPN.

1. ¿Cuál es el tipo de perfil que se busca o contribuye a formar la Institución que usted dirige?

Desde nuestra institución se hace un trabajo fundamental por formar maestros con conciencia social, con conciencia crítica. Nos enfocamos en el desarrollo humano y el desarrollo social. Entonces en ese sentido para

nosotros la función del maestro es una función transformadora que logre incidir en las familias y en sus comunidades. Además, también se genera en el maestro una transformación. Por eso nuestros programas apuntan a la formación de esos sujetos e insisto en que logre transformar realidades y por supuesto que tengan las competencias para la educación, Pero también para la vida social y para la formulación de lo político.

2. Desde las investigaciones y/o estudios por ustedes realizados, ¿cómo observa posicionamiento laboral de los docentes?

Son como dos cosas, hay unas primeras investigaciones que en términos personales se ha desarrollado alrededor de la calidad de la educación y en ese sentido Pues si el maestro Siempre será considerado un actor fundamental para ese tema de la calidad de la educación, por eso quizás en el posicionamiento laboral de estos docentes lo que de alguna manera se pretendería es que la educación pos gradual le permite al docente ir como avanzando, ir posicionando e ir escalando en términos de la relación con lo laboral.

Ahora, sí es clarísimo que en la medida en que el docente se piense y se construya como sujeto político, como sujeto de saber, como sujeto de transformador, nosotros creemos que el maestro no solamente debe abordar los escenarios del aula o de la escuela que comúnmente se conoce, sino que esperaríamos que el maestro también pueda participar en la formulación de política pública en la generación de proyectos sociales, en la generación de proyectos educativos. Poder interactuar con otros profesionales, entonces para el caso concreto de la maestría si se amplía la perspectiva laboral. No solamente la función docente o directiva, sino que pueda tener una incidencia y participación en la formulación de proyectos política pública y por supuesto también desarrollo de investigaciones.

3. ¿De qué manera la institución que usted dirige le ha aportado a la construcción de un determinado perfil del ejercicio de la profesión docente?

Lo que observamos con nuestros egresados es que son personas que hoy están haciendo ciencia y participan en la formulación de política pública, de niñez, juventud, adolescencia, que ocupan cargos directivos a nivel del Estado. También tenemos un buen número de egresados presentando propuestas alternativas o propuestas innovadoras, entonces creo que el trabajo que se hace en el programa alrededor de la educación el desarrollo social, el desarrollo humano y la investigación desde una perspectiva cualitativa contextualizada si ha favorecido de manera clarísima a lo que nosotros esperamos con esa construcción de esos docente.

4. ¿Cuál es la percepción y/o imaginario que se tiene del ejercicio de la profesión docente en Montería?

Desde la experiencia que nosotros tenemos aquí en montería coincidimos en que los dos grupos de magíster que hemos venido formando tienen una primera característica fundamental y es un reconocimiento que ellos tienen de sus contextos pero ese reconocimiento no es un reconocimiento dijéramos romántico con el control, yo creo que son maestros que logran tener datos empíricos muy concretos de lo que le pasa a la realidad, lo que sucede en sus escuelas, también siento que son docentes comprometidos con su profesión Y eso es muy importante porque no veo que el maestro quiera formarse como magíster para salir del aula, que podría ser una de las alternativas, Por el contrario, es como quieren seguirse cualificando pero para continuar en el aula, de tal manera que la práctica pedagógica mejore las realidades de su contexto, la realidad de la familia. Todo esto lo podemos afirmar, en la medida en que los maestros que han terminado continúan en las aulas, habiendo podido migrar hacia el sector privado o hacia la Universidad como docentes universitarios Pues

siento que lo que han hecho es aportar específicamente al desempeño que tienen en el aula ya sea como Maestro, como coordinador o rector. Ahora también, creo que el maestro monteriano adolece un poco como de un marco cultural, Por decirlo de alguna manera mucho más amplio, no resulta sencillo como que el maestro reconozca que tiene unas limitaciones en términos de acceso a la cultura. Por eso es que tiene que pensarse como alguna política o estrategia que permitirá que el maestro se relacione y se vincule con muchas otras expresiones culturales.

5. ¿Usted considera que la normatividad existente permite un buen desarrollo del ejercicio docente? Explique su respuesta.

Considero que las políticas educativas por sí misma no son buenas ni son malas, de hecho creo que no es un secreto que se dice que Colombia es uno de los países en Latinoamérica que mejor sabe formular las políticas y eso es real. Las políticas, Son consistentes, son coherentes e implican a distintos actores para la generación de La política, entonces dijera la política como política creo que permitiría un buen ejercicio, lo que ocurre es que ya la puesta en marcha de la política educativa ya no favorece el ejercicio docente porque entonces quiénes son los gestores de la política? los rectores o directivos docentes o las mismas secretarías de educación? a mí juicio son una mala lectura de la política, entonces cosas como por ejemplo, la evaluación que podría tener una perspectiva formativa termina siendo un elemento punitivo que llega a que el docente se tenga que ocupar de cosas muy instrumentales y no le permita tener una mirada para la formación.

No obstante, como la política también está acompañada por una serie de procesos que tiene que el maestro asumir que son procesos instrumentales, que pueden imposibilitar que los maestros puedan desarrollar una muy buena labor entonces insisto, la política como política creo que tiene todos los elementos para el buen ejercicio docente, pero

para mí la gran dificultad es lo que sucede cuando la política educativa tiene que gestionarse por parte de los distintos actores.

6. ¿Desde su perspectiva observa alguna diferencia entre el docente que esta nombrado con el decreto ley 2277 y el del 1278? Explique su respuesta

La verdad, tendría que decirte que no, o al menos no es muy notoria, en la experiencia que tengo yo no siento que haya una diferencia ni a favor ni en contra. Muchas veces se mencionó que el del 1278 iba a llegar a fortalecer el asunto de lo disciplinar, pero es claro que ese asunto disciplinar sin un acompañamiento, sin un componente pedagógico no se logra transmitir o contribuir con el desarrollo de las competencias y con el docente del anterior estatuto que siendo formado en pedagogía se le ha aducido que no tenía formación disciplinar, yo No creo que eso sea tan cierto creo que el docente en la misma práctica se ha fortalecido en esa formación disciplinar entonces yo no sentía una diferencia, al menos dentro del aula.

Otra cosa es en lo relacionado con lo contractual en donde existen diferencias, lo cual, si no existe una formación y una ética profesional puede incidir. Creo que se han aprendido como a reconocer los valores que en cada uno de estos dos maestros, ya que existe una norma que los clasifica, a mí personalmente me parece muy interesante y es que hoy por hoy uno casi que no sabría quién es un maestro del anterior estatuto y el nuevo estatuto, cosa que sí ocurrió en un primer momento, por los discursos, los comportamientos que tenían de unos y otros eran muy muy distintos.

7. ¿Cómo podría describir al docente monteriano?.

Para mí el docente monteriano es un docente que quiere ser docente porque hay una tradición cultural y familiar que lo habilita como un sujeto que puede tener reconocimiento Social, eso es una cosa que me parece

también muy importante del docente monteriano, es decir, se siente y se reconoce importante para la sociedad, lo siento como un docente que también quiere formarse, quiere cualificarse. Nuevamente la característica, insisto fundamentales, es como esa entrega, ese compromiso, ese reconocimiento que tiene por su institución educativa, por sus estudiantes a pesar de todas las peripecias y dificultades que tienen contexto.

Lo siento así, Pero nuevamente el contraste es que, sí se requeriría un proceso fundamental para que el maestro se acerque a muchas otras manifestaciones de la cultura que de alguna manera le permita tener una mirada más global, porque es clarísimo que basta con que con al docente monteriano se le ve como esa posibilidad de inmersión en otros escenarios culturales para que fácilmente se apropie de ellos y se constituya como un sujeto mucho más empoderado de lo que es su labor.

Anexo N° 4
ENTREVISTA APLICADA A ESPECIALISTAS 4 (E4)

OBJETIVO: Determinar el nivel de conocimientos que tienen estos expertos acerca del perfil del ejercicio de la profesión docente en Montería.

INTRODUCCIÓN: El instrumento contiene una serie de preguntas abiertas que nos dan cuenta el aporte que vienen realizando las diferentes organizaciones que están en el proceso de formación del docente, hasta el imaginario que se tiene de lo que es el ejercicio de la profesión docente.

JAIRO TORRES OVIEDO. Rector de la Universidad de Córdoba.

Durante más de veinte años trabajando como docente de aula y docente universitario. En la actualidad lleva cuatro años al frente de la Universidad de Córdoba.

1. ¿Cuál es el tipo de perfil que se busca o contribuye a formar la Institución que usted dirige?

Nosotros somos la única universidad oficial del departamento y nuestro interés contribuir en la formación de un docente que sea crítico, que contribuya al desarrollo de su región y que vele por el desarrollo de la misma. Nosotros vivimos en una región con alto índice de violencia, por eso el futuro docente debe estar consciente de lo difícil que es su labor, de la tarea que tiene y debe prepararse como tal.

2. Desde las investigaciones y/o estudios por ustedes realizados, ¿cómo observa posicionamiento laboral de los docentes?

La universidad mantiene constante dialogo con sus egresados y además hemos venido realizando investigaciones que nos permitan tener claro lo que nuestra región necesita y el papel que juegan nuestros egresados. Hemos podido observar que nuestros egresados se han convertido en unos docentes preocupados por su quehacer, inventivos, que muchas veces les toca trabajar con escasos materiales pero buscan la manera de realizar lo mejor posible su trabajo. No podemos negar que existe un grupo muy mínimo especialmente en zona rural que evade desarrollar sus actividades académicas, pero pienso que el docente todavía ocupa un puesto importante en esta sociedad, que es apreciado por su comunidad.

3. ¿De qué manera la institución que usted dirige le ha aportado a la construcción de un determinado perfil del ejercicio de la profesión docente?

Hemos buscado que la universidad llegue a las diferentes regiones, que nuestros estudiantes tengan sensibilidad social, por eso se han creado diferentes proyectos, por ejemplo, tenemos el de bilingüismo por la paz, que busca que nuestros estudiantes trabajen con los niños de primaria y bachillerato y les puedan enseñar el inglés. Este programa busca llegar a todos los rincones del departamento. Con esto el estudiante de pregrado se comienza a familiarizar con las diferentes problemáticas y se acerca un poco a lo que es su profesión. También hemos fortalecido nuestros semilleros de investigación con el objetivo de ir desarrollando ese componente que sabemos que es muy débil en los docentes de base. Con todos estos elementos creemos que podemos fortalecer ese perfil de docente intelectual, preocupado por la cultura, su entorno y que siempre este de frente a las necesidades de su entorno.

4. ¿Cuál es la percepción y/o imaginario que se tiene del ejercicio de la profesión docente en Montería?

La imagen ha ido revalidándose, ya que podemos partir de que en sus inicios se hablaba de es docente misionero, ejemplo, lleno de virtudes y valores; después existió una parte de la sociedad que miraba al docente como aquel trabajador que ganaba bien, pero día a día quería más y por eso hacia paros y era el que más vacaciones tenía. Hoy en día el pueblo monteriano reconoce la labor del docente, incluso los índice demuestran que la educación en el Municipio han mejorado, de que existen instituciones educativas que compiten a la par con las privadas en cuanto a resultados. Por eso el imaginario que existe en la actualidad es que es un profesional que busca el desarrollo de la región.

5. ¿Usted considera que la normatividad existente permite un buen desarrollo del ejercicio docente? Explique su respuesta.

Esta respuesta es relativa, porque por un lado podemos hablar de que existen dos normatividades que son un poco diferentes para la misma profesión y por otro lado creo que la normatividad busca incentivar la labor del docente pero en su desarrollo es muy limitada. Explico, los docentes del 2277 tienen más libertad en el desarrollo de su labor, mientras que los del 1278 su función en cuanto a normatividad es más restringida, pareciera que se buscara coartar la función del docente, aunque no podemos desconocer que en ultimas el docente en su práctica pedagógica por muchas limitaciones que existan siempre tendrá un margen para poder desarrollar su labor de manera autónoma.

6. ¿Desde su perspectiva observa alguna diferencia entre el docente que esta nombrado con el decreto ley 2277 y el del 1278? Explique su respuesta.

En cuanto al docente licenciado o normalista no, pero no podemos desconocer que el 1278 permitió el ingreso de otros profesionales y estos no se reconocen como docentes. Si usted le pide a un docente de estos que se presente lo primero que dicen es soy ingeniero o arquitecto..., pero no docentes, en muchos casos se siente que llegaron a esta labor como opción laboral. En términos generales existen diferencias en cuanto a las exigencias, a lo laboral, ya que ellos deben presentar una evaluación de desempeño y deben presentar unas contribuciones o sea que en las instituciones educativas a los docentes del 1278 se les exige más y eso hace que se creen ciertos celos.

7. ¿Cómo podría describir al docente monteriano?.

Es un docente bastante comunicativo, creativo, que busca darle solución a los problemas de su labor. La gran mayoría son independientes y que buscan especialmente los del 1278 seguir formándose permanentemente, quizás por los incentivos que esto representa.

En Montería se viene dando una competencia entre sus instituciones educativas por mejorar en los resultados de la prueba saber, eso ha hecho que el docente cada día sea más inventivo y que busque que sus estudiantes cada día sean más competente.