

**DESEMPEÑO SIMULTÁNEO DEL MAESTRO EN TRES
ÁMBITOS EDUCATIVOS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN Y SU
ÁREA METROPOLITANA**

**ESPERANZA CARVAJAL CASTAÑEDA
RUTH VERÓNICA MURIEL LÓPEZ
MIRYAM RESTREPO ESCOBAR**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO:
PENSAMIENTO-FORMACIÓN
MEDELLÍN
2011**

**DESEMPEÑO SIMULTÁNEO DEL MAESTRO EN TRES ÁMBITOS
EDUCATIVOS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN Y SU ÁREA
METROPOLITANA**

**ESPERANZA CARVAJAL CASTAÑEDA
RUTH VERÓNICA MURIEL LÓPEZ
MIRYAM RESTREPO ESCOBAR**

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

**Director
GUILLERMO DE JESÚS ECHEVERRI JIMÉNEZ
Magíster en Educación**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO: PENSAMIENTO-
FORMACIÓN
MEDELLÍN
2011**

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Medellín, 6 de noviembre de 2011

A la memoria de...
Alicia Escobar
Todos los maestros de los tres ámbitos de la
educación

AGRADECIMIENTOS

Sea esta oportunidad para agradecer el trabajo colaborativo del equipo de investigación; principalmente, a nuestro consejero, asesor y profesional de la educación Mg. Guillermo Echeverri, y a nuestros maestros de formación, Beatriz Elena López, Juan Carlos Echeverri y demás docentes de la Maestría en Educación. Gracias por sus enseñanzas y por la oportunidad de aprender de sus conocimientos, en el que dejaron ver la rigurosidad, el saber y el profesionalismo de los maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. A los autores referenciados en la investigación, gracias por hacer presencia con sus voces. Finalmente, a nuestros amigos y familiares que esperaron pacientemente esta investigación.

Al término de esta investigación se deja a consideración de los lectores reflexiones sustanciales de *la práctica de los maestros que se desempeñan simultáneamente, en los tres ámbitos de la educación*, sin lugar a dudas, para reconocer en ellos su capacidad de adaptación y pasión por su ser maestro y por permitirnos entrar a conocer sus experiencias.

Las investigadoras, Miryam Restrepo, Verónica Muriel, Esperanza Carvajal.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	12
1. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.1. JUSTIFICACIÓN	22
1.2. OBJETIVOS	24
1.2.1. Objetivo general	24
1.2.2. Objetivos específicos	25
1.3. ANTECEDENTES	25
1.3.1. Siglo XXI	44
1.4. MARCO REFERENCIAL	52
1.4.1. Las prácticas de los maestros	52
1.4.2. La identidad del maestro	71
1.4.3. Identidad con la vocación	75
1.4.4. Maestro desde el hacer efectivo, Pret a porter	78
1.4.5. El maestro la identificación con el estrato	79
1.4.6. Maestro como aprendiz	82
1.5. METODOLOGÍA	83
1.5.1. Instrumentos	83
1.5.2. Fuentes	84
2. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	89
2.1. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS	89
2.1.1. Consideraciones del maestro	90

	pág.
2.1.2. Planeación de las prácticas	93
2.1.3. Prácticas y enseñanza	96
2.1.4. Prácticas orientadas a la ETDH	97
2.1.5. Prácticas en la educación informal	105
2.1.6. Otras prácticas	108
2.2. LOS SABERES DEL MAESTRO	109
2.2.1. Saber pedagógico y educativo	110
2.2.2. El saber vocacional	112
2.2.3. El saber pedagógico	114
2.2.4. El saber demandado y autodemandado	114
2.2.5. El saber específico	116
2.2.6. La apropiación del saber	117
2.2.7. Saber residual y situado	119
2.2.8. Saber metodológico	120
2.2.9. El saber y los ámbitos educativos	121
2.2.10. El saber y las leyes	122
2.3. LA IDENTIDAD DEL MAESTRO	128
2.3.1. Identidad circunstancial	130
2.3.2. Representación del maestro intelectual	136
2.3.3. Listo para usarse o “prêt-à-porter”	138
2.3.4. Identidad con el saber	140
2.3.5. Identidad con la vocación	141
2.3.6. Identidad del maestro ante el estrato	144
3. CONCLUSIONES	149
BIBLIOGRAFÍA	161
ANEXOS	176

LISTA DE MAPAS

	pág.
Mapa 1. General de la investigación	174
Mapa 2. Descripción de la muestra	175

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Protocolo para entrevista y desarrollo de la Investigación	176
Anexo B. Guión de la entrevista	179

RESUMEN

La presente investigación evidencia las acciones del maestro que se desempeña simultáneamente¹ en la Educación Formal, Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano², y la Educación Informal, con el propósito de comprender la forma de configurar su identidad y reconocer sus saberes en relación con las prácticas en estos ámbitos educativos. Es así como se hace relevante revisar algunas concepciones y denominaciones del maestro como una forma de existencia que permite marcar límites o posibilidades con la calificación que se le hace a éste. El maestro mirado desde la posición del ser para el otro, desde el hacer efectivo, desde la reflexión que hace de su ejercicio de la enseñanza, el estatus que recibe en los niveles en los que enseña, en su representación de aprendiz o como autoridad del saber.

Es así como la metodología que se implementa en la investigación tiene un enfoque cualitativo y toma elementos del método etnográfico, específicamente la entrevista semiestructurada. En efecto, de la relación entre los objetivos y el análisis de la información, se llega a las conclusiones en las que hay coincidencia entre los referentes teóricos y las voces de los maestros; se puede decir, que las prácticas están marcadas, especialmente por su saber inicial y específico; es decir, que su saber se viste de diversas formas para lograr moverse y adaptar sus prácticas y sus saberes en los diferentes ámbitos educativos, mientras construye su identidad. La forma de configurar la identidad del maestro tiene énfasis marcado en las historias particulares como componente circunstancial; no tanto por la elección, sino por la movilización en los tres ámbitos de desempeño.

Palabras clave: Maestro, Simultaneidad, Prácticas, Saberes, Identidad.

¹ Simultaneidad, entendida ésta no como una cosa que ocurre o se hace al mismo tiempo; se utiliza para mostrar la participación de estos maestros durante el mismo período académico, en el cual organiza su tiempo de tal manera que le permita participar simultáneamente en la Educación Formal, Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano y, Educación Informal.

² Ley 1064 de 2006 (julio 26). Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación.

ABSTRACT

This research shows the actions of the teacher who acts at the same time in the formal education, Education for work and the human development; and the informal education, with the purpose of understanding the way of configuring his or her identity and recognize his or her knowledge related to the practice in those educational areas. Therefore, it is important to revise some concepts and denominations of the teacher as a way of existence that allows marking limits or possibilities with the rating that it is done to the teacher. The teacher, seen from the position of being to another, from the effective making, from the reflection that he or she makes based on his or her exercise of the teaching, the status that receives in the levels in which teaches, in his representation of trainee or like authority of knowledge.

The methodology of the research takes a qualitative approach and elements of the ethnographic method (semi-structured interview). Among the theoretical framework and the voices of teachers, we can say that the practices are specially marked by early and specific knowledge, i.e. that their knowledge is dressed in various ways to make move and adapt their practices and knowledge in the different areas of education, while building their identity. How to configure the identity of the teacher has strong emphasis on particular stories situational component, not so much by choice but by the movement in the three areas of performance.

Keys word: Teacher; Simultaneity; Practices; Knowledge; Identity.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de los interrogantes del grupo de investigadoras acerca del maestro que se desempeña simultáneamente en los tres ámbitos de la educación; se soporta en las experiencias de un grupo de maestros que con esta condición de desempeño permitieron la elaboración de reflexiones de la práctica de este docente y que, finalmente, estas elaboraciones confluyen en el proceso continuo de formación en Maestría en Educación, Énfasis Maestro: Pensamiento-Formación (de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana). Por esta razón se ha realizado esta investigación, cuyo tema central es la **“práctica del maestro que se desempeña simultáneamente en la Educación Formal, en la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, y en la Educación Informal en la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana”**³.

En relación con la condición del maestro que se investiga, y el estudio de éste, se levanta la pregunta por las configuraciones de sus identidades en la práctica, desde lo que hace como maestro al desempeñarse en los tres ámbitos educativos. En efecto, se abre el interrogante hacia las adecuaciones de los saberes que ha construido como parte de su identidad en los espacios de desempeño, a su forma de participar en los procesos de la educación. A partir de estos interrogantes se apuesta a una comprensión que permita, a través del análisis de las formas de representarse él mismo y de reconocerse en lo que hace y a la luz de algunos conceptos, enunciar una nueva forma, una nueva

³ Se utiliza en algunos casos, para determinar los ámbito educativo estas abreviaturas: EF (Educación Formal), ETDH (Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano), EI (Educación Informal).

presencia del maestro en los ámbitos de la educación, donde se le demandan prácticas propias sujetas al espacio educativo, adecuaciones sociales a la institución y a los modos como transita por los espacios, bien sea en sector oficial o privado, en niveles básicos, técnicos o de educación profesional.

La investigación se pregunta por la forma en que el maestro pone en juego los distintos saberes en su práctica y cómo configura su identidad para su desempeño en los ámbitos educativos. Así mismo, analizar las modificaciones del rol de maestro a la luz de su práctica y la relación de su saber con las formas que esta condición le permiten en el ejercicio de la enseñanza. En este sentido la investigación da cuenta de un maestro que refleja, a través de sus prácticas, una condición de movilidad de un espacio hacia otro, lo que le posibilita tener no necesariamente una identidad, sino múltiples formas de pertenecer, de desfigurar, de configurar o de reconfigurar la identidad.

La novedad de esta investigación subyace en describir las condiciones de las prácticas del maestro que se desempeña en los tres ámbitos educativos, de tal forma que se analizan las adaptaciones, los cambios, los movimientos, las apropiaciones y las resistencias, a través de las acciones que implementa en los ámbitos educativos, bien sea por elección propia acorde con las motivaciones subjetivas que le acontecen y la relación de éstas, con esta la forma de ser maestro, o por considerar que la sociedad lo induce. Una posible representación del maestro construida por sus experiencias, que puede dar una lectura distinta para comprender la forma en que éste configura su identidad en condiciones de movilidad simultánea.

El equipo de investigación adopta el enfoque cualitativo que permite describir las cualidades de un fenómeno, en este caso las prácticas del maestro que se desempeña simultáneamente en tres ámbitos institucionales llamados anteriormente como Educación Formal (EF), Educación para el Trabajo y el

Desarrollo Humano (ETDH)⁴ y, Educación Informal (EI), con el propósito de comprender la condición específica de este maestro y su forma de configurar la identidad; para tal efecto, se utilizaron algunas herramientas de la etnografía, en particular, la *entrevista semiestructurada*. Con ésta se pretende, a la luz de los tópicos referidos a las prácticas, describir y comprender lo que dice el maestro investigado acerca de lo que hace cotidianamente en sus ámbitos de desempeño. De acuerdo con la caracterización del maestro que se desempeña en los tres ámbitos de la educación, el grupo de investigación ha tomado las siguientes categorías principales: maestro; prácticas (acciones); saberes; identidad.

La práctica demanda al maestro esfuerzos, actualización y capacitación permanente y permite que a través de su enseñanza y la vocación, alcance el objetivo principal de formar a sus estudiantes. En la práctica se identifican una serie de aspectos que la definen y crean las contradicciones con las que tiene que enfrentarse, ya sea por la institucionalización, por los currículos, o por las relaciones interpersonales, donde el tiempo como variable le permite acomodar sus prácticas concebidas como acciones, que pueden llevar a la enseñanza, a la planeación, a las metodologías, a las didácticas y a las formas de evaluar, dependiendo del ámbito donde esté ubicado. Las prácticas en este contexto son un medio para comprender la construcción de identidad y permiten articular el estatus, el saber inicial, el saber profesional y la experticia adquirida al trabajar en campos diferentes al educativo.

Por otra parte, la transformación que la globalización demanda a cada actor de la educación, es una nueva característica que instituye la práctica en un proceso de transferencia de conocimiento que se ve reflejada en el *enseñar y en el aprender*. Por la característica de la simultaneidad, este maestro elabora

⁴ **Ley 1064 de 2006** (julio 26) por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación.

construcciones que aborda ya sea desde su campo disciplinar o desde la experticia que le permiten manejar contenidos y supuestos en el aprendizaje, encontrar significados que le permiten relacionar la práctica, la teoría y las metodologías, llevándolo a diferenciar el saber y el no saber, que de una u otra manera a través de la enseñanza entrega con sus prácticas a sus estudiantes.

Estas acciones de la práctica le permiten al maestro construir identidades, no sólo de las interacciones con los espacios y sujetos, sino a su vez del saber inicial, el estatus social y moral que el ser maestro le demanda; también a través de la reflexión que hace de reconocer su rol, de la experiencia que lo lleva a adecuar los procesos que se dan, de lo que cree ser y lo que quisiera ser.

En esta investigación se reconoce “los saberes” como aquello que “dice que sabe y hace el maestro”, incluso aquellos saberes que desconoce pero los considera una necesidad para su desempeño, unos saberes de la sustentación que encuentra de su enseñanza en las prácticas cotidianas entre los tres ámbitos, con la formación inicial, la formación específica, y la experticia en el ejercicio de la simultaneidad entre los ámbitos educativos. En este sentido, se puede decir que el maestro construye desde cada uno de los ámbitos de desempeño, un tipo de adecuaciones reconocidas como un saber. Esto implica la solución de problemas en el trabajo diario, la apropiación de los saberes profesionales donde le es posible rechazar y apropiar nuevos saberes.

Así como los saberes son contruidos de la experiencia y de la formación del docente, también existen saberes implícitos y explícitos⁵, antes, durante o después de la acción, como una expresión de la acción práctica que pertenece al campo de la argumentación y del juicio, es decir que los saberes provienen del saber hacer sobre los artefactos (la técnica), “así como el saber enseñar en

⁵ Los que vienen de su formación inicial y área específica. La experiencia de la técnica y la metodología.

la acción, que comprende el conjunto de acciones y competencias diferenciadas de los hábitos, rutinas y trucos del oficio de los saberes cotidianos y de poseer una competencia cultural para movilizarse en los distintos ámbitos de la educación” (Mockus, 1994: 37).

Respecto a las concepciones de la identidad del maestro que se desempeña en los tres ámbitos de educación, al igual que las experiencias vividas, las imágenes recibidas a través de los otros, de la sociedad y el contexto, integran y construyen las identidades del maestro. La descripción está orientada a resaltar lo que dicen los maestros de su práctica como componente que permite un acercamiento a la comprensión de la configuración de su identidad. De esta manera es posible relacionar el qué, lo que desean los maestros, con el cómo nombran, qué dicen y en qué forma se apropian o desapropian de estos espacios, cómo armonizan la palabra, cómo se da la interlocución del equipo docente, las formas emotivas, los movimientos, los gestos y la forma de afinar el discurso para instaurar ideas argumentadas en el ámbito específico en el que se desempeñan, Así mismo lo que cambian, de acuerdo con la forma de institucionalidad.

En este sentido, se resaltan elementos relacionados con la configuración de identidad en los ámbitos institucionales: el placer al hablar, la autoridad que se le otorga al maestro para exponer situaciones con relación a temas que no son solamente de la enseñanza y que atraviesan las formas de su desempeño, como las relaciones sociales, las concepciones, las acciones, la forma de moverse en los espacios, lo que dice y su sentir ante este hacer en los tres ámbitos de la educación en la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana

Esta investigación se divide en tres capítulos. En el primero se presenta su desarrollo, el cual tiene como eje articulador la problematización del maestro en condiciones de desempeño simultáneo en los tres ámbitos educativos, a partir

de un rastreo histórico de las condiciones en que el maestro desarrolla sus prácticas. Para tal propósito se soportan las ideas en antecedentes que permiten analizar situaciones políticas, económicas y sociales desde un panorama general que confluye en Colombia y específicamente en Medellín y su Área Metropolitana. En este capítulo también se desarrollan los referentes teóricos que guían el análisis de las categorías que soportan la investigación, éstas son: las prácticas, los saberes y la identidad, con el eje articulador del maestro en condiciones de desempeño simultáneo en los tres ámbitos educativos. En esta perspectiva se expone la metodología, cuyo enfoque es cualitativo, que permite describir las prácticas, los saberes y la identidad de los maestros que se desempeñan simultáneamente en la Educación Formal, la Educación para el Trabajo y el Desarrollo humano, y la Educación Informal. Se cuenta además con los aportes de las experiencias de 22 maestros que cumplieron con las características enunciadas anteriormente y que posibilitaron la aplicación de la entrevista semiestructurada, que por sus características de flexibilidad se hace pertinente en el marco de la presente investigación.

El Segundo capítulo, da cuenta de la información otorgada por los maestros que participaron con sus experiencias y aportes en la compilación de la información, la cual es analizada e interpretada de forma rigurosa por las investigadoras, a la luz de los conceptos que rigen la presente tesis, soportada en el marco referencial a. Aquí tienen lugar conceptos que rigen la presente tesis. La misma que está soportada en el marco referencial y en estudios previos relacionados con la reflexión sobre las prácticas del maestro a través del tiempo; la relación del maestro con sus diferentes saberes y la forma de configurar su identidad en condición de desempeño simultáneo, en tres ámbitos educativos de Medellín y su Área Metropolitana

En el tercer capítulo se muestran las conclusiones y se arriesga una postura hacia la comprensión del maestro y sus aconteceres desde sus prácticas, sus

saberes, y la forma en que configura su identidad, en la condición de desempeño simultaneo en los tres ámbitos educativos, de acuerdo con las demandas que cada institución le hace. De igual forma se plantean nuevos interrogantes que permiten que otros investigadores, reflexionen y profundicen en las condiciones de este maestro.

1. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

En la educación se dan cambios permanentes, generados por situaciones políticas, económicas y sociales. Colombia recibe influjo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, creada en 1945). A partir de los años 40 y 50 del siglo XX surge el desarrollo industrial que demanda mano de obra calificada con el propósito de vinculación inmediata a las empresas, demanda formación desde la industria y el trabajo el sistema educativo nacional. En 1957 la fundación del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena, www.sena.edu.co), aparece como una opción formativa y definida más por el componente laboral de las empresas que por un interés académico; para efectos de la comprensión de este apartado se referencia la información del Decreto 088 de 1976, que para ese momento comprende la Educación Formal y la Educación no Formal”

En Colombia, a partir de la Constitución de 1991: Ley 30 de 1992, Ley 115 Ley General de Educación de 1994, La Ley 1064 de 2006 reglamentada por el decreto 2020, el Conpes 3659⁶ de 2010, el Plan Decenal de Educación 1996-2005, el Plan Decenal de Educación 2006-2016 y la Ley General de Cultura 397 de 1997, se disponen las normas y directrices de la educación y la cultura en el

⁶ Documentos que anteceden a éste y que se soportan en la constitución de 91 donde se propone el incentivo y estímulo a las actividades culturales Ley 397 de 1997, artículos 18, 22, 35, 37, 38-1 a 38-5, 40, 41, 46, 49, 50, 54, 55, 56; Ley 715 de 2001, artículo 78, parágrafo 3 modificado por el artículo 49 de la Ley 863 de 2003. Documento Conpes 3533. (2008). Bases de un Plan de Acción para la adecuación del Sistema de Propiedad Intelectual a la productividad y la competitividad nacional 2008-2010. Departamento Nacional de Planeación y Ministerio de Cultura. (2007). Agenda Interna para la Productividad y la Competitividad. Documento Sectorial Cultura, Publicidad y Medios. Bogotá. Las Industrias Culturales en América Latina y el Caribe: Desafíos y Oportunidades. Banco Interamericano de Desarrollo de fomento financiero, la apertura de mercados internacionales, el fortalecimiento de la agremiación sectorial, la formación técnica y la protección del derecho de autor.

País y especifican tres ámbitos educativos: Educación Formal, Educación Informal y Educación para el Trabajo y El Desarrollo Humano; esta forma de regulación (que se ampliará en los antecedentes de la investigación), ha traído consigo que ya no sea la escuela formal espacio hegemónico de la formación educativa y pedagógica, por el contrario, ha abierto otras institucionalidades paralelas a lo formal, que también avalan y determinan los retos de la educación y la cultura en Colombia, enfocados desde el discurso y los enunciados de la calidad de la educación para el siglo XXI. Los cambios experimentados en los ámbitos educativos y la apertura a la industrialización, le sugieren al sistema educativo, pensarse en relación con el conocimiento escolar y extraescolar, en donde el maestro pareciera hacer presencia.

Las leyes, entendidas desde su marco legal específico, se presentan como componente determinante de las acciones educativas, en coherencia con las necesidades y los propósitos de planeación nacional colombiana; independiente de cuál sea el ámbito educativo, la ley es un punto de referencia para identificar y comprender la identidad de los maestros en distintos contextos. Ahora bien, hay otros referentes para comprender esta misma identidad, verbigracia, las prácticas situadas, que tienen que ver con el ámbito del quehacer, es decir, lo que hace un maestro en su contexto de desempeño específico, con un determinado marco institucional.

Para Medellín y su Área Metropolitana, en concordancia con esta forma de reglamentación educativa, se han implementado acciones y discursos gubernamentales que se dirigen a convertir este territorio en referente de políticas sociales y culturales (Alcaldía de Medellín, <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://171619b6bf8b02caf33b9>

07c0175693c)⁷, identificadas en la cualificación y en la expansión de la educación de las personas como un sustento para construcción de ciudadanía. Es esta plataforma educativa un contexto que le permite al maestro, desde las directrices de los entes gubernamentales a nivel local, liderar procesos de educación ciudadana que convierten espacios como los medios de transporte, la calle, las empresas y los medios de comunicación, en escuelas de formación ciudadana.

En Medellín y su Área Metropolitana se identifica al maestro como el profesional institucionalizado⁸ con mayor credibilidad en el contexto de ciudad; en él se delega la responsabilidad del logro de los propósitos, las orientaciones y disposiciones de las instituciones y entidades gubernamentales del Estado; en él confluyen las diferentes reglamentaciones y los propósitos de la educación. En efecto, los maestros adquieren responsabilidad con el marco jurídico en el cual inscriben su práctica. En este sentido, se abre la pregunta hacia la forma como se configura la identidad del maestro con el perfil que demandan las diferentes formas de institucionalidad de la educación (EF, EI, ETDH) cuando se moviliza profesionalmente, en los tres ámbitos educativos.

En esta dinámica se amplía la mirada a los espacios y las formas de ser maestro. Ya no es aquel sujeto que está solamente en la escuela: ahora está en la fábrica, la calle, se dirige a públicos y espacios variados. Son muchas personas en la misma, pero ahora está fuera del aula, se mueve hacia el otro y hacia otras instituciones, condición que permite problematizar la configuración de la identidad del maestro en uno y otro espacio.

⁷ La Alcaldía de Medellín cuenta con 88 programas y proyectos de formación y educación que a partir de la planeación local implementan procesos de participación ciudadana y exponen recursos destinados a la educación.

⁸ Encuesta de Cultura ciudadana 2009 en Medellín permite corroborar en el ítem de confianza en instituciones la representación del maestro como la institución en la que más confían a nivel de ciudad con 57% de puntaje ante las demás instituciones.

Por otro lado, existe ausencia de una sistematización que identifique al maestro como el eje de las diferentes dinámicas que se dan para la construcción de identidad en su profesión, cuando se desempeña en los diferentes ámbitos de la educación, cómo dice o deja de decir, en concordancia con la normatividad específica y las diferentes formas de vinculación institucional en sus ámbitos de desempeño. En esta problemática las formas de interacción, las dinámicas institucionales y las identidades de los maestros, son componentes que permiten la comprensión del mismo maestro, en la condición de desempeño en los tres ámbitos.

Bajo estos presupuestos, resulta interesante problematizar esta condición de movilidad del maestro, más precisamente lo que se quiere indagar es, qué sucede con su práctica cuando está en el marco de la escuela y desde allí se desplaza a nuevos ámbitos simultáneamente, qué cambia con su forma de configurar la identidad, con su saber, cambia algo o quizá pase de un ámbito a otro incólume

En el curso de la búsqueda, en relación con este planteamiento, se hace *análisis del maestro en su condición de desempeño simultaneo en los tres ámbitos de la educación* y desde allí se pretende posibilitar el acercamiento a la comprensión de la forma en que este maestro configura su identidad; así mismo reconocer los saberes y la forma en que éstos le permiten al maestro, moverse en tres ámbitos educativos diferentes

1.1. JUSTIFICACIÓN

La educación en Colombia, acorde con las políticas educativas y la formación, ha permitido las especializaciones y competencias que han llevado al maestro a integrarse cada vez más a los cambios y retos educativos que

surgen de las demandas sociales. La novedad de esta investigación se halla en la descripción de las condiciones de un maestro que emerge en tanto, por un lado la sociedad lo induce y por otro, posiblemente, elija acorde a diferentes instancias motivacionales de carácter subjetivo e inter-subjetivo, que pueden relacionarse con el sistema y las políticas del contexto que habita, para efectos de la condición de desempeño como maestro en los diferentes campos de la educación de forma simultánea. Se estima que es en la forma de sus prácticas, donde cobra relevancia la búsqueda de las razones que le han llevado como maestro, a participar en los diferentes ámbitos educativos y a configurar su identidad.

Parece ser poco lo que se dice del maestro que simultáneamente ejerce su práctica educativa y pedagógica en los distintos ámbitos de la educación. Sin embargo, la realidad es que para Medellín y su Área Metropolitana, al igual que para muchas ciudades latinoamericanas, ya se hace visible la presencia de este maestro como tema de discusión en encuentros Internacionales, como los de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (Unesco) y demás representantes de organizaciones sociales, los colectivos profesionales y el colectivo de los educadores.

Es así como se propone encontrar en las experiencias del maestro objeto de esta investigación prácticas que den cuenta de lo que le sucede a éste en su desempeño simultáneo en los tres ámbitos educativos, lo que podría servir de referente para futuros profesionales de la educación, y, si es viable, identificar los componentes que amplían las condiciones de posibilidad de los maestros en ejercicio, el alcance de la configuración de sus identidades, para establecer puntos de encuentro o desencuentro de quienes tienen como responsabilidad procesos educativos para la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana.

En este estudio, se parte de la premisa de que el maestro viene cargado de presupuestos o ideas tales como: su condición subjetiva como individuo, los propósitos como maestro para la educación; lo que desea, lo que el sistema educativo necesita y lo que la sociedad le impone, al igual que las políticas internas y las demandas de los organismos internacionales. En este sentido, esta investigación reconoce el contexto en el que el maestro se desempeña, sus creencias, hábitos, sus tiempos, sus métodos, sus competencias, sus discursos, sus prácticas pedagógicas y de las experiencias educativas.

La investigación permitirá a los beneficiarios directos e indirectos (maestros, instituciones y nuevas investigaciones) acerca de las prácticas, los saberes y la identidad del maestro que se desempeña en los tres ámbitos educativos, a través de la narración y reflexión de sus propias experiencias. Como referente principal del trabajo, se tomará una muestra de la población de maestros que vienen ejerciendo su labor profesional en los distintos ámbitos de la educación, se trata de encontrar los aspectos importantes que permitan identificar en las prácticas de los maestros el impacto social, las transformaciones, la construcción de la autonomía y los procesos reflexivos de los maestros que podría considerarse de gran aporte a la memoria de los avances pedagógicos, educativos, sociales y culturales de la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

Describir las prácticas del maestro que se desempeña simultáneamente en Educación Formal, Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano y, Educación Informal en Medellín y su Área Metropolitana.

1.2.2. Objetivos específicos

- Comprender la identidad del maestro que se desempeña simultáneamente en tres ámbitos institucionales de la educación.
- Reconocer los saberes del maestro en las prácticas en tres ámbitos educativos: Formal, Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, y Educación Informal.

1.3. ANTECEDENTES

Los antecedentes de Las prácticas del maestro de la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana, que se desempeña simultáneamente en la EF, EDTH y, EI, se abordan, en primer lugar, a través del análisis de la historia de la educación y de su principal actor: el maestro, allí las crisis y las diferentes etapas del desarrollo de la educación enmarcan los escenarios donde emerge el maestro que participa en los distintos niveles educativos que van surgiendo de acuerdo al momento histórico que vive el país y específicamente Medellín. En segundo lugar se exploran los hechos que, a partir de mediados del siglo XX, caracterizan el momento histórico en que la educación empieza a pensarse a través de nuevos conceptos como los promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) que promueve la alfabetización como el motor del aprendizaje sin importar la edad o condición social, y parece requerir un maestro con capacidad de atender las renovadas demandas educativas, en el mundo, en Colombia, en Medellín y su Área Metropolitana.

Al iniciarse el siglo XX, la Ley 39 de 1903 sobre la Instrucción Pública, legisla no sólo para la educación institucionalizada, sino que incluye las escuelas de música y bellas artes, los archivos y las bibliotecas, de esta manera

participa en los orígenes de la educación no institucionalizada. Por ejemplo, en su Artículo 16 dice: “Quedan facultadas las Asambleas para fundar y sostener en [...] sendas escuelas de artes y oficios, en las cuales se enseñe artes manufactureras y especialmente el manejo de máquinas aplicables a las pequeñas industrias”; y en su Artículo 17 señala: “Las mismas entidades podrán crear y sostener, en cada una de las cabeceras de Provincia, un taller para la enseñanza gratuita de un arte u oficio por lo menos, que, según las necesidades, las condiciones y las costumbres de la respectiva localidad, convenga difundir de preferencia en ella”.

Los orígenes de la educación no institucionalizada en Medellín se relacionan también con la aparición de las primeras organizaciones gremiales de maestros, durante la segunda década del siglo XX, cuando en 1910 un grupo de educadores conforma la Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín, cuyo principal objetivo es según Jiménez (1996), “[...] lograr una educación integral y a la vez reclamar para el magisterio las prerrogativas a que tenían derecho, dada la alta misión social y civilizadora en la que estaba comprometido” (p. 576). Esta Sociedad se disuelve en 1913, tras lo cual los maestros persisten en su interés asociativo fundando la Liga de Institutores de Antioquia, con la cual Jiménez (1996) afirma que pretenden “[...] abarcar integralmente las necesidades espirituales, intelectuales, económicas, materiales, pedagógicas y laborales, en oposición a la persecución gamonalicia y politiquera a que estaban sometidos” (p. 576).

Uno de los principales legados de la Sociedad Pedagógica de Medellín es la propuesta de realización de los Congresos Pedagógicos Nacionales, que se reglamentaron según la Ley 62 de 1916. El Primer Congreso Pedagógico Nacional se lleva a cabo en 1917, el cual se constituye según Herrera (2007) “[...] en un antecedente importante para la participación del cuerpo magisterial en el debate educativo y sus posibles soluciones” (p. 81). Durante esta primera

versión se privilegian temas relacionados con la normatividad, sin abordar las nuevas concepciones pedagógicas, se presentan trabajos sobre: problemáticas de la enseñanza, reorganización de las escuelas normales, la educación universitaria del magisterio y la creación del escalafón docente.

Durante las primeras décadas del siglo XX, la educación institucionalizada y la que empieza a insinuarse como educación no institucionalizada, está bajo la tutela del gobierno, que dicta Leyes para preservar y hacer cumplir las directrices de sus instituciones. Sin embargo, el maestro, a través de sus iniciativas de agremiación⁹, construye espacios de expresión y participación en torno a temas referidos a la educación institucionalizada y a aquellos temas relacionados con las nuevas tendencias en la educación, que enmarcan el origen de los tres ámbitos en los que se analizan las prácticas del maestro.

A partir de la década de los 40, la política, la sociedad, la cultura y la industrialización en el mundo, demandó cambios en los sistemas educativos. Además, aparecieron entidades que orientaron la educación como el medio de alcanzar el desarrollo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, fomentó la educación para adultos a través de la alfabetización¹⁰. También en esta época se dio la declaración de los

⁹ **La Federación Colombiana de Educadores - FECODE**, fundada el 24 de marzo de 1959 y reconocida por el Ministerio de Protección Social, según Resolución N° 01204 del 6 de agosto de 1962, agrupa a docentes al servicio de la educación pública en Colombia, organizados en 33 sindicatos regionales y uno nacional, con los cuales se integra la estructura federativa. Surge a través de un proceso de fusión de sindicatos nacionales, de niveles de enseñanza y regionales.

¹⁰ En cuanto a la paz, no basta con una ausencia de guerra, sino que la UNESCO quiere instaurar lo que se ha denominado una "cultura de paz". Dicha cultura de paz no equivale a un pacifismo abstracto o a una tolerancia pasiva sino que supone la construcción de un marco de vida de acuerdo con la noción de dignidad humana, en el que todos los excluidos, los aislados y los marginados encontrarían la posibilidad de una verdadera reinserción social. Supone, asimismo, la eliminación de la pobreza y sus males congénitos, compartir de una manera más equitativa la prosperidad y el saber, y la posibilidad de que toda persona pueda obtener una educación, aunque sea con retraso. Por último, supone la consolidación de los procesos democráticos porque solamente la democracia puede garantizar el derecho al derecho y el respeto de todos los derechos.

Derechos Humanos donde la educación se define como un derecho gratuito que beneficia la instrucción básica.

El 19 de noviembre de 1946¹¹ se celebra la primera reunión de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco); su misión es orientar a los pueblos en una gestión más eficaz para su propio desarrollo a través de los recursos naturales y los valores culturales. En la educación, este organismo asigna prioridad a la educación elemental. Colabora con la formación de docentes, planificadores familiares y vivienda, administradores educacionales y alienta a la construcción de escuelas y su dotación. La preocupación y la práctica de la educación, especialmente para adultos, se dan en paralelo con el proceso de industrialización y el desarrollo de las ideas democráticas a mediados del siglo XX. En consecuencia, la Unesco propone como fin alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad (Unesco, 1990: p. 63).

A partir de la fundación de la Unesco en 1946 y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, que en su Artículo 26 define la educación como un derecho gratuito, al menos en la instrucción elemental y fundamental, se inicia el estudio e implementación de diferentes sistemas de alfabetización, se publica el documento titulado *Fundamental Education: Common Ground for All Peoples*. En cooperación con otros organismos de las Naciones Unidas, la Unesco inicia una serie de proyectos experimentales de educación en China, Haití, Perú y Tanganica. La Unesco continúa su proceso educativo en las siguientes décadas, con la apertura de centros de educación básica rural en México y Egipto.

¹¹ Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura aprobada en Londres el día 16 de 1945.

Los gobiernos liberales que rigieron Colombia entre 1934 y 1946 dieron cuenta de la importancia del sector educativo en los proyectos de desarrollo económico y social para el país. Se incrementa la inversión del Estado y se trata de modificar el contenido y los valores de la enseñanza, sus métodos y sus ideales; con lo que se pretendía según Tirado M. (1989), “[...] producir un elemento humano dotado de conocimientos científicos y técnicos más acordes con las necesidades de un país en busca de un desarrollo económico y social, con una conciencia ciudadana más democrática y crítica” (p. 109). El autor finaliza diciendo que este objetivo no se cumplió durante los gobiernos liberales, debido a la incapacidad económica del Estado para ofrecer enseñanza a toda la población.

Tirado M. (1989), analiza el fenómeno así: “en 1948, el ministerio creó un Departamento de Enseñanza Técnica, y en 1950 [...] se creó el Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (Icetex), [...] destinado a facilitar el perfeccionamiento de profesionales y obreros técnicos en el exterior, [...], donde la formación técnica tropezó con un obstáculo psicológico de talla: el prejuicio tradicional contra el trabajo manual” (p. 128). Fenómeno que responde a la connotación específica de vocación redentora que se dio a este tipo de instituciones educativas.

Otra visión sobre la evolución de la sociedad y la educación en Colombia se tiene a través de los análisis de Cajiao (2004), que da cuenta de la evolución de la percepción de la educación a lo largo del siglo XX. Relaciona tres momentos que marcan el proceso de modernización del país, donde la escuela y la comunidad tienen papeles específicos. El primer momento cubre más de la mitad del siglo, la educación es tarea familiar y comunitaria, propia de las sociedades agrarias. La educación no es cuestión del Estado, más bien es un deber del grupo familiar y la comunidad. De 1940 a 1965 se transformó la estructura demográfica del país. La población rural creció un 35%, la urbana lo

hizo en un 500%; también el proceso de urbanización y el crecimiento de las redes de comunicación. Esta transformación dio lugar al segundo momento, donde la educación pasó a ser prioridad en las políticas del Estado.

En este contexto, se convierten en herramientas civilizadoras las escuelas. La educación es imprescindible para niños y niñas, que les permita participar en la vida social y productiva que requiere la ciudad. Es en la mitad del siglo XX, que se da la expansión escolar de mayor alcance, impulsada por el Estado. Se pasa de un compromiso centrado en las familias y la comunidad a un control casi exclusivo del Estado. Aparece una oferta educativa, más o menos desordenada, y el gobierno central y los gobiernos departamentales se empeñan en la expansión de infraestructura, designación de maestros y las universidades. Se culmina este proceso en la década de los 70 con la Ley de nacionalización de la Educación Pública, participación de comunidades y una presión constante sobre los gobernantes demandando nuevas escuelas y colegios; dando origen a una rápida modernización a partir de la década de los 60.

Por su parte, Cajiao (2004), dice: “en los treinta años que transcurren entre 1950 y 1980, la percepción pública de la educación sufre cambios muy importantes, pasando de ser un recurso precioso de ascenso social o de conservación de privilegios –en esa dirección se explica el crecimiento de la educación privada en las zonas urbanas donde se concentran los grupos de poder político y económico–, a convertirse en un derecho fundamental útil como medio para el progreso económico y como vía fundamental para el desarrollo del individuo como sujeto social. El Estado, ahora, no es el proveedor de un servicio deseable para la buena marcha de la sociedad, sino el garante de un derecho fundamental e inalienable” (p. 31-47).

Todo esto, expresa un modelo de desarrollo de las políticas como resultado de una concertación privada entre grupos de interés y el Estado, en el que la opinión ciudadana no cuenta. En este proceso de orientaciones no intervienen los empresarios, las familias, ni las organizaciones de la sociedad civil. “En el Congreso se crea la legislación que responde a los acuerdos pactados por el ministro de educación para impulsar las reformas previamente convenidas, y luego, en las dependencias especializadas, se llevan a cabo los desarrollos reglamentarios, generándose una telaraña legal casi indescifrable” (p. 31-47). El gobierno genera las asignaciones presupuestales, dependiendo de la capacidad del ministro de turno de influir en las decisiones, que, son tomadas para evitar conflictos de alto costo político para el gobierno, y no para asegurar planes a largo plazo. El tercer momento que menciona Cajiao, se materializa en la Constitución Política de 1991 y se tratará más adelante.

Por otra parte, el desarrollo de la manufactura y el proceso de industrialización que se presenta a mediados del siglo XX en Colombia, demandan acomodación de los diferentes sistemas educativos que vienen gestándose en el país y permiten la expansión de las instituciones y ámbitos educativos, capaces de dar cobertura a las diferentes demandas de trabajadores calificados. Al respecto Parra Sandoval (1986) hace un análisis en las diferentes regiones del país, para mostrar que los cambios en la producción y la industrialización generada a partir de 1945, demandan transformaciones en los sistemas educativos. Esto se debe al desarrollo de la producción manufacturera y al inicio de la industrialización, que en esta década consolida la fase propiamente industrial y delinea el proceso productivo. Concomitante con el proceso industrial, se estructuró una red urbana, permitiendo un crecimiento industrial y urbano donde aparece la división entre ciudad industrial y ciudad no industrial, y se dan diferentes demandas de mano de obra, en cuanto a su calificación. Este fenómeno permite demandas diferentes por entrenamiento de la mano de obra, haciendo que “el valor de la educación

formal varíe de un tipo de ciudad a otra, [...] que la utilidad de la educación formal en cuanto a elemento que vincula al hombre con el proceso productivo de su medio ambiente es diferente de un medio a otro” (p. 31-34).

Continúa Parra Sandoval (1986) hablando de cómo la diversidad económica generada por la integración de la economía en la sociedad con un crecimiento de tipo capitalista dependiente requiere educación diferenciada y el valor como elemento de vinculación al sistema productivo es diferente para los habitantes de las distintas regiones, acorde con el sistema productivo. Además, la Educación Formal se convierte en un elemento discriminador en contra de los grupos para los que es menos útil y en un elemento poco eficaz para la inducción del desarrollo por cuanto pierde relevancia para vincular parte de la población en el país con sus sistemas productivos.

Estos sucesos y los permanentes cambios en las políticas del país, llevaron a que la preparación de los maestros sufriera un proceso de desmedro y los normalistas de una u otra región, tuvieran procesos de homogenización de la enseñanza normal, que no permitía cubrir las necesidades de los estudiantes, ni las necesidades de las regiones según éstas pertenecieran a la manufactura, la industria o la industria agropecuaria. En este orden, Tirado (1989) muestra cómo en 1957 las instituciones de comercio, en su mayoría privadas, seguían en orden a las de bachillerato, fueron constituidas sin ningún control, reinando una verdadera anarquía, tanto en la organización de los estudios, como en la calificación docente, y en la condición del material de enseñanza. En este sector la educación era todo un negocio. “El ministerio de Educación nacional obtenía muchas ventajas de la proliferación de escuelas comerciales privadas, ya que éstas llenaban un vacío en la estructura educativa colombiana, al ofrecer una formación media a un sector de la población sin que costara ni un solo peso al erario público” (p. 128).

Continuando con Tirado (1989), la enseñanza industrial no interesaba a la educación privada y el Ministerio de Educación dirigía la mayoría de las escuelas industriales del país. Se encontraban las escuelas artesanales y de artes y oficios tradicionales que en dos o cuatro años ofrecían la preparación en mecánica, herrería, carpintería, zapatería y sastrería. También estaban los institutos técnicos industriales, más adaptados a la economía moderna, que otorgaban en cinco o siete años el título de experto o técnico. En 1957 se creó el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) que “introdujo la formación práctica en las empresas junto con la instrucción general y técnica en centros de enseñanza, se pensó que se había arribado a la solución del problema mencionado” (p. 129).

Las orientaciones y trabajo realizado por la Unesco en los diferentes procesos educativos especialmente la alfabetización y la educación básica; la declaratoria de los Derechos Humanos; el proceso de industrialización que vivió el mundo, en estas décadas y que en Colombia estuvo acompañado de crecimiento económico que permitió el incremento productivo en el país; demandó cambios en los sistemas educativos que hiciera posible la vinculación rápida de mano de obra calificada a la industria. Tirado (1989) dice: la creación del Servicio Nacional de aprendizaje (Sena) en 1957, introdujo en las empresas el sistema de formación práctica y a la vez se daba la instrucción general y teórica en centros de enseñanza, y se pensó que esta era la solución para calificar mano de obra.

En Colombia en estas décadas además del sistema educativo formal, se vislumbran otras formas de educación, que se pueden comparar con lo que más adelante se llamará Educación no Formal y Educación Informal. Ámbitos que permiten capacitación en comercio, artes y oficios tradicionales, mecánica, carpintería, ebanistería, zapatería, sastrería, entre otros y que se supone necesita un maestro que tenga el saber pedagógico acompañado del

conocimiento específico que demanda esta nueva modalidad educativa. Sin embargo no aparece el maestro que tenga estas características y que sea el protagonista del cambio que los nuevos sistemas educativos requieren.

La década 60 se inició con la Segunda Conferencia Mundial de la Educación de adultos, celebrada del 22 al 31 de agosto de 1960 y “tuvo como tema la educación de adultos en un mundo en evolución, dio ocasión para que los especialistas examinaran el desarrollo de la educación de adultos durante la década anterior y formularan planes para hacer frente a las necesidades futuras”. Se analizaron los problemas de los países en vía de desarrollo; los de los países con cambios significativos industriales y urbanos; la condición de las mujeres y los problemas que plantea la juventud (Unesco, Prefacio).

La Unesco en 1960, continúa con el proceso iniciado sobre la educación de adultos y en este momento la analiza no solo para los países en vía de desarrollo; dice: “[...] En los países desarrollados cada vez se estima más necesaria la formación técnica y profesional, pero esto no basta. Una sociedad sana no se compone de autómatas sino de hombres y mujeres; ahora bien, existe el peligro, sobre todo en los países desarrollados de que la educación de adultos pierda su equilibrio al conceder un lugar demasiado importante a las necesidades profesionales y a los conocimientos técnicos” (p. 10). La educación para adultos adquiere importancia para la supervivencia y la felicidad del hombre, por lo tanto todos los pueblos “deberán reconocer que la educación de adultos es un elemento normal y, todos los Gobiernos, que es un elemento necesario del sistema de enseñanza de cada país (p. 10).

Además, en estas décadas, la Unesco mostró interés de fomentar la Educación de adultos. Podemos seguir dicho interés a través del tiempo así: 1965, creación de la Comisión Internacional para el desarrollo de la educación de adultos; 1966, Conferencia de A. Deleon en “Pueblo y Cultura”; 1968,

Creación de la comisión Consultiva Internacional para el desarrollo de la educación extraescolar; 1970, Año internacional de la educación, Unesco publica “Introducción a la educación permanente”; 1972, Unesco publica: “la Escuela y la Educación Permanente: Cuatro estudios, y “aprender a ser” (informe Faure); 1972-Unesco, Coloquio interdisciplinario sobre educación permanente, París; 1973, Publicación de “Education de demain, de B Schwartz, entre otros.

En cuanto a la Educación Formal, referente a la educación básica primaria en Colombia, a partir de los años 60, se caracterizó por los cambios en el sistema educativo general, la estructura curricular, los aspectos cuantitativos y de mejora cualitativa. Los planes y programas que regían desde 1950 fueron remplazados por el Decreto 1710 de julio de 1963¹², donde se define la necesidad de unificar la Educación Primaria para los sectores urbano y rural y así situar la escuela primaria en un plano de igualdad.

Otro aporte relevante de la educación en la década de los 70, es la creación y aprobación de colegios privados que nacieron como una alternativa para los estratos medios, que iniciaron su aparición en esta época, y bajo el gobierno del Presidente Carlos Lleras Restrepo, se crearon los Institutos de Educación Media y Diversificada (Inem), dirigidos a formación de bachilleres técnicos. Como hechos a destacar en esta década se mencionan Ley 43 de 1975¹³ que nacionalizó la Educación Secundaria; se determina que el Ministerio de Educación es responsable del diseño del currículo, el entrenamiento de profesores y el diseño del material de instrucción en el Ministerio de Educación;

¹² Decreto Número 1710 de 1963 (julio 25). Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones.

¹³ Ley 43 de 1975 por la cual se nacionaliza la educación primaria y secundaria que oficialmente vienen prestando los departamentos, el Distrito Especial de Bogotá los municipios, las intendencias y comisarías; y se distribuye una participación, se ordenan obras en materia educativa.

la Educación Preescolar se consideró como Educación Formal; y en 1979 se adoptó el Estatuto Docente (Decreto 2277) para regular la profesión docente.

En Medellín como hecho a destacar en 1969, se realizó el Primer Congreso Extraordinario de la Federación Nacional de Educación (Fecode), Jiménez (1992), en el cual Aurelio Céspedes, representante del gobierno, exaltaba la metodología propuesta por el gobierno, las *Guías didácticas*, y resaltaba las reformas del gobierno de Carlos Lleras Restrepo, relacionadas con la creación y redefinición de institutos descentralizados como Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes; Instituto Colombiano de Pedagogía, Icolpe; Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, Icetex; Instituto Colombiano de construcciones escolares, Coldeportes, Colcultura y Colciencias. El período comprendido entre 1971 y 1977 fue traumático para la normalidad académica en Medellín. Los maestros participaron activa, masiva y beligerantemente en los paros nacionales; el rol que se manifestaba era el del maestro politizado y del activista sindical. La anomia pedagógica corroía la escuela.

La nueva reforma educativa en el país, adoptada por el Decreto 088 de 1976¹⁴, en el que se “reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”; el Decreto 089 de 1976, donde se “reorganiza el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior”; el Decreto 102 de 1976 por el cual se “descentraliza la administración de los planteles nacionales de educación”; el Decreto 1419 de 1978¹⁵ por el cual se “señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria); media vocacional e intermedia profesional”; este conjunto de cuatro decretos modificó,

¹⁴ Artículo 3º. El sistema educativo comprenderá la Educación Formal y la Educación No Formal

¹⁵ Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional.

nuevamente, la estructura del sistema educativo, los planes de enseñanza, la organización del sector y la prestación de los servicios educativos estatales, además, fueron la base para la implantación de la reforma curricular decretada en 1978, con la consecuente respuesta de la aparición del Movimiento Pedagógico en el país.

Es en este período cuando el maestro, profesor o docente, es protagonista en el escenario nacional; las protestas son el factor común demandando reconocimiento de su estatus y reivindicaciones laborales; es así como en 1979 se adopta el Estatuto Docente, Decreto 2277¹⁶, para regular la profesión docente. Este decreto es el resultado de diez años de lucha propuesta por los maestros con el fin de lograr estabilidad laboral, ascenso en el escalafón que permita mejorar su remuneración y formalización de las relaciones laborales entre los profesores y el Estado. Al respecto, Simana, se refirió en los siguientes términos a la anterior problemática: en las décadas de los 60 y 70 los maestros recibían su paga en especies, los ascensos, los incrementos salariales y los procesos disciplinarios no eran reglamentados. Esta precariedad motivó a los docentes de la Federación Colombiana de Educación, a luchar por una normativa que estableciera un escalafón para los ascensos, un incremento salarial, y que se promoviera la cualificación. El movimiento logró que se regulara la profesión, ofreciendo estabilidad y un escalafón de 14 grados, logros que permitieron un acercamiento entre los educadores y el Estado.

Siguiendo esta línea de tiempo, en la década de los 80, la Unesco continúa con el trabajo de la alfabetización; considera que ésta no se debe ver como una actividad aislada, debe ser una pieza vital en el sistema educativo permanente, sus contenidos deben ser funcionales y que satisfagan las necesidades de las

¹⁶ Decreto 2277. El presente decreto establece el régimen especial para 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 se regirá por normas especiales.

personas y, además, inculquen valores morales. Unesco (1985), “la alfabetización de los adultos no puede resolverse con la enseñanza instrumental de la lectura y la escritura y que es preciso que éste proceso se inserte en un espacio cultural, en el que, junto a los nuevos conocimientos, se integre el acervo tradicional de conocimientos de los adultos” (p. 40).

Entre los años 80 y los 90, se inician sucesivamente varios proyectos adaptados a las necesidades de cada una de las distintas regiones del mundo, en los que se combinan la extensión de la enseñanza primaria y la lucha por la erradicación del analfabetismo. En la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), se revitaliza el concepto de educación básica, lo cual tendrá por resultado una intensificación de las actividades en los campos de la alfabetización de adultos y de la extensión de la enseñanza primaria. La proclamación del Año Internacional de la Alfabetización ofrece a la comunidad internacional una ocasión para abordar el problema del declive de la educación básica en muchas regiones de los países menos adelantados, así como el de la existencia persistente de grandes masas de población analfabetas en el mundo entero.

En esa misma década de los noventa, se continúa el proceso de búsqueda en la solución al analfabetismo. La Unesco programa eventos como el de 1993 celebrado en Nueva Delhi (India), conferencia en la cumbre del grupo de los nueve países más poblados (E-9) en los que se concentra 72% de los analfabetos del mundo. La conferencia aborda una serie de temas específicos, en particular el aumento del porcentaje del Producto Nacional Bruto (PNB) destinado a la educación básica (El Correo de la Unesco, 1993).

Para Colombia, entre los años 80 y 90, aparece la educación para adultos a través del programa Campaña de Instrucción Nacional (Camina), y que el gobierno del Presidente Virgilio Barco Vargas fortaleció). Los medios de

comunicación como la radio y la televisión se utilizaron como alternativas educativas. Castro, et al (2007) cuentan cómo, en este sentido, en “Colombia se da una marcada tendencia a la adopción por parte del gobierno nacional, de políticas educativas que apuntan hacia una escuela competitiva en “mercado educativo” (p. 57).

Como hecho para mencionar en los 80 a nivel mundial, está la aparición de publicaciones sobre el tema de la colaboración entre profesores universitarios y la formación profesional, sobre la cual Saravia y Flores (2005), señalan que la formación inicial del docente, ha vivido una variedad de procesos marcados por aspiraciones y decisiones políticas. “Sin embargo, hubo quienes, al margen de tales decisiones, aportaron con su pensamiento pedagógico en la definición del contenido de lo que debiera ser la formación docente en general”. (p. 11). En 1981, con la convocatoria al Seminario Subregional sobre Innovaciones en la Formación y el Perfeccionamiento de Educadores, los gobiernos de países latinoamericanos se comprometieron en el desarrollo del tema. El propósito era promover la reflexión sistemática sobre los retos que se tenía que afrontar la formación y capacitación de los educadores, teniendo en cuenta las necesidades educativas de las poblaciones menos favorecidas. Los temas tratados marcaron el inicio de la fundamentación para la formación docente.

Aunque este seminario ha considerado que la formación de los educadores mejora, ha tardado muchos lustros en hacerse realidad. A esto se refieren de nuevo Saravia y Flores (2005): “los programas de formación se organizaban por niveles y modalidades, reproduciendo la separación existente en el sistema educativo y, por ello, coexistía una variedad de instituciones y programas” (p. 14). El diseño de nuevas instituciones ha respondido más a la búsqueda de salidas coyunturales, que a la preparación de una política de formación

docente, que responda a las necesidades educativas reales de la formación inicial del futuro docente.

A este asunto se refiere Tardif (2004), quien analiza las prácticas propuestas en Quebec y en diálogo con varios investigadores de la comunidad internacional (Francia, Suiza, Bélgica, Inglaterra, EEUU., Brasil), en las que ve las perspectivas presentadas que muestran los cambios sustanciales en las concepciones y las prácticas referentes a la formación de profesores y afirma estos fenómenos y otros semejantes, muestran que la formación para la docencia “se está transformando lentamente, pero en la dirección correcta, dando un espacio cada vez mayor a los profesores no universitarios, que se convierten en colaboradores de los universitarios en la formación de sus futuros colegas” (p. 177).

También en 1982 surge en Colombia el Movimiento Pedagógico Nacional, impulsado por los docentes como consecuencia de la reforma curricular, el auge de los movimientos sociales, la emergencia de unos sujetos de pedagogía y la emergencia de un actor social que da sentido a ese quehacer de maestro. En esta misma época se dio una organización magisterial apoyada por el debate político y dinamizado por el Movimiento Pedagógico, que permitió su participación en la elaboración de la Ley General de Educación 115 de 1994.

Pero ya en el período del Presidente César Gaviria (cuya Ministra de Educación era Maruja Pachón), se fundamentaron los principios de la Constitución Política, que en su mandato definía la educación como un derecho de servicio público. Además, se determinaría, por primera vez bajo un texto político y jurídico, la educación en tres modalidades Pérez S. (2003): Formal, No Formal e Informal. Se reglamentó la capacitación, preparación y escalafón de los docentes. Estas y otras medidas mejoraron las fallas que se presentaron en la Educación desde el inicio.

Durante ese mismo gobierno del Presidente César Gaviria Trujillo (1991) se proclamó la nueva Constitución Política de la República de Colombia, que en el Artículo 67¹⁷, consolida el derecho a la educación. Retomando a Cajiao, (2004), en la Concertación de la Educación, dice: “El tercer momento en la evolución de la percepción social de la educación se materializa con la Constitución Política de 1991, influida en gran parte por el contexto internacional” (p. 31-47). Continúa Cajiao (2004), “Pero al plantear una nueva concepción de la participación democrática, otro modelo de organización del Estado y un régimen de descentralización que antes no existía, la Constitución se convirtió en un instrumento pedagógico que impulsó nuevas formas de hacer las cosas, invitando a la ciudadanía a ocuparse de temas que antes eran un patrimonio casi exclusivo del poder ejecutivo” (p. 31-47).

También la Constitución, en el artículo 68, menciona que las personas encargadas de la enseñanza serán reconocidas por su idoneidad, ética y pedagogía. “La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”; los Artículos 69 y 70 dicen que se garantiza y promueve el acceso de los colombianos a la educación y fomenta la cultura en sus diversas manifestaciones.

¹⁷ Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Es la Ley 30 de 1992¹⁸ la que reforma y reglamenta el régimen de la educación superior, además se consolida la autonomía de las universidades. En el Artículo 7 dice: “Los campos de acción de la Educación Superior, son: El de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía”. Define como instituciones de Educación Superior: Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades.

La Constitución de 1991 y la Ley 30 de 1992 dan inicio a la Ley 115 de 1994 Ley general de la educación en el Artículo 1º dice: Objeto de la ley. “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Aparece la educación como un proceso de formación continua, y que permite la creación de instituciones que cumplan esta característica, además se vislumbra la necesidad de un maestro con conocimientos específicos, acorde a la demanda.

La presente Ley, señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación, que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

En el Título II, estructura el servicio educativo, donde el Capítulo 1º se ocupa de la Educación Formal la organiza en tres niveles: preescolar, educación

¹⁸ Por la cual se organiza el servicio Público de la Educación superior. Artículo 1o. La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

básica y educación media y en el Artículo 35 dice: al nivel de Educación Media sigue el Nivel de Educación Superior, el cual se regula por la Ley 30 de 1992 y las normas que la modifiquen, adicionen o sustituyan. La Educación Formal en sus distintos niveles, tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente. Dice, además, que “La Educación Formal en sus distintos niveles, tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente”.

En el Capítulo 2, trata la Educación no Formal¹⁹ y la define así: “La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley. [...] Promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria.

El capítulo 3, define y reglamenta la Educación Informal: “Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados” El Título III, lo consagra a las diferentes modalidades de atención educativa como: Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, Educación para adultos, Educación para grupos étnicos, Educación campesina y rural, educación para la rehabilitación social.

¹⁹ **Ley 1064 de 2006** (julio 26) por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación.

Cada uno de estos ítems da razón del tipo de educación que se debe ofrecer y las características específicas de cada proceso.

El Título VI, define quien es el educador y reglamenta la vinculación a este servicio. Dice así: El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. Se reglamenta, además, la carrera docente, el escalafón docente, los directivos docentes y se crean estímulos e incentivos para los docentes (Ley 115 Educación General). No se vislumbra ninguna legislación o reglamentación, respecto a los maestros o docentes que laboran en los tres ámbitos educativos y menos de los que lo hacen simultáneamente.

1.3.1. Siglo XXI

El siglo XXI inicia con el trabajo que la Unesco (2000b), en su proceso de la Educación para todos, llevó a cabo en Dakar, Senegal, el Foro Mundial²⁰ sobre la Educación. Los gobiernos y todo un conjunto de organizaciones nacionales e internacionales no gubernamentales del mundo entero reiteran el compromiso

²⁰ Educación para Todos. Cumplir nuestros compromisos comunes Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000

1. Nosotros, los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación, reunidos en Dakar, Senegal, en abril de 2000, nos comprometemos a cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades.

2. El Marco de Acción de Dakar representa un compromiso colectivo para actuar. Los gobiernos nacionales tienen la obligación de velar por que se alcancen y apoyen los objetivos y finalidades de la educación para todos. Para asumir eficazmente esta responsabilidad, han de establecerse asociaciones con una base amplia dentro de cada país, apoyándolas con la cooperación de los organismos e instituciones internacionales y regionales.

3. Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

global que han contraído con la Educación para Todos (EPT). En el informe final del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, trabajan como objetivos los siguientes: extender y mejorar la protección y educación integrales, especialmente para niños vulnerables; velar para que antes del 2015, todas las niñas y niños tengan acceso a educación primaria gratuita y de buena calidad; velar para que el aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa llegue a todos los jóvenes; aumentar hasta el 2015 en un 50% la alfabetización de los adultos; suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria, hasta el 2005 y lograr para el 2015 la igualdad entre géneros en relación con la educación; mejorar los aspectos cualitativos de la educación (p. 35-36).

Como ya se analizó los antecedentes legales para cada ámbito educativo está reglamentado por la Ley General de Educación 115 de 1994 (República de Colombia), donde cada ámbito queda definido y reglamentado. La Educación No Formal, a partir del 2006 en la ley 1064²¹ de 2006, inicia un proceso de adaptación. En el Artículo 1 dice: “reemplácese la denominación No Formal contenida en la Ley General de Educación y en el decreto reglamentario 114 de 1996 por Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Artículo 2. El Estado reconoce la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano como factor esencial del proceso educativo de la persona y componente dinamizador en la formación de técnicos laborales y expertos en las artes y oficios. En consecuencia las instituciones y programas debidamente acreditados recibirán apoyo y estímulo del Estado, para lo cual gozarán de la protección que esta ley les otorga”.

²¹ Derogado por el Decreto 3870 de 2006 (Noviembre 2) por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas y se establecen las condiciones mínimas de calidad. Derogado por el Decreto Nacional 4904 de 2009 por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones.

En un esfuerzo por organizar la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano y favorecer el acceso a niveles de educación más elevados, el MEN emitió el Decreto 4904 en diciembre 16 de 2009 para reglamentar los requisitos exigidos para el registro de programas, la organización de créditos académicos para la organización de convenios con instituciones de educación superior (tecnologías o profesionalización) y la articulación de la educación media a la propuesta de formación por competencias para un hacer laboral específico, a través de convenios entre las instituciones de básica y media y las instituciones técnicas.

Se entiende por educación No Formal, Decreto 2888 de 31 de julio de 2007, aquella que está determinada en la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano; y que comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional, y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal. La educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano da lugar a la obtención de un certificado de aptitud ocupacional. La ley 115 de 1994. Capítulo 3. (Se definió en apartados anteriores).

En esta línea, autores como Abraham Paín, (1992), Philip H. Coombs (1967), Trilla (1993) consideran la educación como un proceso inacabado. Se inicia la diferenciación de los sistemas de educación, se vislumbra la necesidad de ampliar el espacio educativo y aparece el concepto de educación permanente, definido como el proceso continuo e inagotable, que se prolonga a lo largo de la vida, y que debe permitir flexibilidad en la continuidad de la educación. Trilla (1993) “la totalidad del proceso educativo se ha clasificado en el lenguaje educativo a partir de tres nociones: La Educación Formal, la no Formal y la Informal que juntas forman un cuerpo taxonómico sobre el fenómeno educativo”. El sistema Educativo Formal, la Educación para el

Trabajo y el Desarrollo Humano, y la Educación Informal, son partícipes del proceso de desarrollo de los diferentes ámbitos para la educación que demanda un nuevo actor, el docente capaz de integrarse a los diferentes ámbitos educativos y lograr el desarrollo de este proceso que cada día tiene más peso en el sistema educativo y productivo. Paín (1992) trabajó este tema cuando se refirió a como el avance que esta nueva forma de educación ha adquirido y muestra cómo aparecen nuevos actores como partícipes de la institucionalidad y del ser maestro.

Igualmente, Paín (1992) da cuenta de los logros que se obtienen al: “Situarse a la formación fuera del sistema formal fue una decisión audaz, rica en promesas para el futuro de la educación [...]. La ubicación de la formación por la Ley como una ocasión de diálogo social y la constitución de un mercado de la formación han hecho emerger una multiplicidad de actores, cuyos enfoques y objetivos son diferentes” (p. 48-49). En este análisis, Paín permite ver otro sujeto diferente al maestro tradicional *“Formador ocasional”*, es decir, *la persona que, poseyendo una competencia reconocida, consagra una parte de su tiempo de trabajo a transmitirla a otros, sin abandonar sus actividades ni sus responsabilidades*” (p. 54).

En todo caso, pareciera ser que la definición de este sujeto maestro incluye la reflexión frente a la responsabilidad social que se tiene hacia el componente humano, tal como lo propone en su discurso Morín (2002), cuando se le preguntaba acerca de la función de la escuela y del maestro en el mundo de la globalización y las políticas internacionales, que buscan en la escuela y en los maestros el reencuentro con lo humano, las tradiciones, la naturaleza, las culturas de los ancestros, ajustado desde el concepto de origen hacia la solución de los problemas económicos del mundo y hacia la disminución de la ignorancia. De acuerdo con lo anterior, la propuesta del autor presenta consideraciones especiales en la experticia y en las competencias del saber de

quienes se incluyen en los diferentes sistemas educativos, tanto el maestro certificado, como el no certificado que posee el saber específico y que participa, simultáneamente, en los diferentes ámbitos de la educación.

En concordancia con lo anterior, la función de inmovilidad de las escuelas en tanto claustros se ha modificado con la confrontación, acerca de que el saber no está delimitado solamente para ser reflexionado dentro de la Escuela, Mockus, et al (2001) “una escuela que valora otras fuentes de conocimiento, diferentes a las de la cultura académica, se opone a la escuela tradicional y pretende desplazarla” (p. 12). “Nuestra época asiste a la problematización de los límites que separaban nítidamente en su lenguaje, en sus prácticas, y en sus saberes, a la escuela de la vida extraescolar. Esa separación, y la jerarquía según la cual lo escolar es más valioso, han sido una y otra vez objeto de impugnación o, al menos, de sospecha. Al mismo tiempo, es necesario -y se produce en la práctica, como condición incluso de unidad de la experiencia de los individuos- cierto grado de articulación o de superposición entre lo escolar y lo extraescolar” (p. 76-77).

Esta situación, sumada al examen del Anfibio Cultural teniendo como base el concepto “Más allá del ámbito educativo, el anfibio cultural es alguien capaz de obedecer a sistemas de reglas parcialmente divergentes sin perder integridad intelectual y moral”, Mockus (2001) da indicios de la aparición del maestro que se desempeña simultáneamente en los tres niveles de educación, establecidas en la educación en Colombia y acogidas en la ciudad de Medellín y el Área Metropolitana. El concepto del Anfibio Cultural nos permite ver cómo esos maestros participan, a la vez, en los diferentes escenarios educativos y poseen la capacidad de adaptación a las necesidades.

Pero también Saldarriaga (2003), muestra un maestro centrado en la enseñanza y otro en el saber que transmite; esta diferencia se refiere al método

de enseñanza, no a su participación simultánea en los tres ámbitos educativos: “Pero existe por otra parte, otro sujeto que también enseña y al que se le llama docente. Este sujeto de la enseñanza es reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que transmite, [...] los dos sujetos enseñan, pero la diferencia entre esos sujetos es una resultante de la forma de Institucionalización y de la adecuación social de los saberes, mas no es una distinción que se derive de la naturaleza de la pedagogía” (p. 258-259).

Ya en los inicios del Siglo XXI, el maestro que participa en los tres ámbitos educativos empieza a aparecer en estudios, por ejemplo los realizados por Agerrondo (2003), que propone cuatro hipótesis para interpretar aspectos pedagógicos e institucionales de la situación del profesorado que trabaja en establecimientos educativos. Dice:

“La crisis del profesorado es al mismo tiempo una crisis coyuntural y estructural; 2) la crisis estructural del profesorado está indisolublemente ligada a la crisis de la escuela y de los sistemas educativos modernos; 3) la escuela que funciona en América Latina es homogénea en nuestro imaginario, pero las escuelas reales son muy diversas entre sí, y 4) el diseño institucional de la oferta de formación y de capacitación docente está armado principalmente desde las necesidades y demandas de los profesores y no desde las necesidades y demandas de los usuarios” (p. 16).

Refiriéndose a la primera hipótesis, dice: en América latina los alumnos dicen haber aprendido el 50% de lo que esperaban aprender. Los maestros perciben esta situación y en Argentina por ejemplo, “más de 3 de cada 10 docentes manifestaban que si pudieran volver a elegir optarían por otra profesión, fundamentalmente porque no se reconoce a los docentes” (p. 17). Continúa Agerrondo, analizando algunas políticas e iniciativas de actualización y perfeccionamiento docente y muestra cómo se orientan a formar mejor un perfil profesional cercano a la escuela y sus sistemas educativos hoy

cuestionados y deja por fuera a las delineadas instituciones educativas de la sociedad del conocimiento y del cambio permanente.

El análisis que hace Martín Barbero (2008), en *Desafíos a la escuela desde la cultura urbana y el mundo del trabajo*, permite ver los retos que enfrentan la escuela y la sociedad hoy.

“El fondo de la crisis o la crisis de fondo, que padece el sistema escolar en nuestros países se encuentra en un proceso de cambio que ni nuestros gobiernos ni nuestros expertos pedagogos parecieran percibir: que la educación ya no es pensable desde **modelo escolar** que está rebasado tanto espacial como temporalmente por procesos de **formación** correspondientes a una era informacional en la que “la edad para aprender es todas”, y el **lugar** donde estudiar puede ser cualquiera: una fábrica, un geriátrico, una empresa, un hospital, los grandes y los pequeños medios o Internet. Estamos pasando de una sociedad **con sistema** educativo a una **sociedad educativa**, esto es, una sociedad cuya dimensión educativa lo atraviesa todo: el trabajo y el ocio, la oficina y el hogar, la salud y la vejez” (p. 66).

Coombs, (1967); Paín (1992); Mockus, et al (2001); Morín (2002); Saldarriaga (2003); Agerrondo (2003), Martín Barbero (2008), entre otros, hacen una descripción del maestro, la institución y los retos que la sociedad, la política y los estudiantes le demandan a los maestros hoy, pero en ellos, sólo se encuentran atisbos del maestro que se está investigando. En esta misma línea, se ha hecho la revisión pertinente de estudios relacionados con la problemática en las diferentes universidades de la ciudad, se enuncian algunos referentes cercanos, sin ser éstos tratamientos directos del problema, como: tesis de maestría en educación de la universidad de Antioquia. *El Maestro Colombiano Entre las Demandas Sociales, Políticas y Pedagógicas: Nuevas Emergencias de Sujeto*. Esta tesis, tiene hace énfasis en las estrategias de poder, en las tensiones que le ejercen al maestro y las respuestas que el maestro da ante dichas demandas. Con esta última tesis se establece una posible relación, en tanto habla del maestro en condición de tensión para su

hacer; sin embargo, no alude a un maestro en condición de desempeño simultáneo en los tres ámbitos educativos y tampoco su objetivo es el maestro y la comprensión de su identidad en una condición específica de simultaneidad en la práctica, su énfasis no refiere directamente lo que el maestro dice que hace y lo que hace. Se orienta a los discursos que se levantan ante la profesión del maestro.

Al continuar el rastreo en universidades como la Universidad Pontificia Bolivariana, universidad Pontificia javeriana, Universidad de Medellín, entre otras, se encuentran tesis que hacen referencia al Maestro, sus prácticas, sus saberes, su identidad y el desempeño simultáneo en los tres ámbitos educativos, muestran investigaciones que refieren estas categorías, pero hacen mención específica de una de ellas, el desempeño del maestro es en un solo ámbito de la educación. Se mencionan como ejemplo, la tesis de Calderón, L, et al (2000) "Formación en la integridad. Prácticas docentes y atributos de maestros que dejan huella". Donde la pregunta es "¿Cuáles son los maestros, que en opinión de sus alumnos se destacan por sus buenas relaciones y su capacidad de enseñanza? Temas que en su desarrollo dan cuenta de los maestros que trabajan en el Liceo Doctor José Manuel Restrepo Vélez del municipio de Envigado y el Instituto Colombo-Venezolano del Municipio de Medellín, durante los años 1999 y 2000. Estudio que se orienta a la Educación Formal y referido a la forma de enseñar de los profesores.

Continuando con los referentes se mencionan: Ríos Beltrán, Rafael (2004) Las ciencias de la educación en Colombia 1926-1954. La tesis se ocupa de describir el proceso de apropiación e institucionalización de las facultades de Ciencias de la Educación en Colombia durante el período de 1926 y 1954. Partiendo desde las problemáticas de la pedagogía y las ciencias de la educación en Colombia y la relación del maestro con otros saberes. Otro referente es: Calderón, Luz Marina, et al (2000). Formación en la integridad.

Prácticas y atributos de maestros que dejan huella. Maestría en Educación, Universidad Pontificia Javeriana. La investigación trata sobre la discusión pedagógica sobre el ser y el modo de hacer del maestro y de los maestros que han dejado huella en esta investigación.

1.4. MARCO REFERENCIAL

1.4.1. Las prácticas de los maestros

Para la investigación del maestro que se desempeña simultáneamente en tres ámbitos educativos, las prácticas se abordan como acciones no solo relativas a la situación de enseñanza, también es obligatorio analizar la reacción que este proceso interactivo ejerce sobre el estudiante y su evaluación. Gimeno (1999) dice que la caracterización epistemológica de las prácticas o acciones permite pensar la educación como algo abierto con posibilidad de diferentes significados y diferentes desarrollos, siendo necesario analizar lo aceptable de cada acción antes de analizar su eficacia, sea esta acción con un alumno, la elección de un método, una evaluación, política educativa o reivindicaciones a los docentes. Las prácticas o las acciones de enseñanza vistas como un asunto moral demandan darle carácter no sólo al currículum: es necesario dárselo también “a los motivos personales, las actividades mismas, al cómo hacer, a las interacciones entre profesores y estudiantes, a los métodos, a la evaluación, porque cada acción tiene significado y es una posibilidad entre otras que debería ser sopesada” (p. 54).

Cuando Gimeno describe las prácticas o acciones de enseñanza como asunto moral, no se refiere a que la enseñanza se utilice como transmisión de valores morales y hace claridad respecto a la práctica de enseñanza en sí misma como un problema moral. Sykes (1986), citado por Gimeno, dice:

“Aunque actuamos en contextos predeterminados que nos condicionan, cada acción es siempre radicalmente única e incorpora la necesidad de orientarse por criterios. Al no estar del todo institucionalizada y ser abierta, la acción supone responsabilidades personales” (p. 54). También Marchesi (2008) analiza la profesión docente como el producto de la reflexión, de que enseñar a los otros es una tarea que vale la pena, nos conecta con lo más noble del ser humano y nos sitúa, a los profesores, en el lugar adecuado para promover el bienestar de las nuevas generaciones. “De alguna manera, esa intuición devela el carácter moral de la profesión docente y la necesidad de descubrir el valor de esa tarea y su sentido, para ejercerla con rigor y vivirla con satisfacción” (p. 203).

Así Gimeno lo expresa (1999): “La única práctica educativa definible es la práctica buena, la que busca el bien, retomando el contenido aristotélico del término *praxis* como forma de vida que se dirige a la búsqueda y logro del bien humano, contrapuesto a la forma de vida contemplativa dedicada a la *theoria*”. Más adelante, también plantea la necesidad del apoyo del carácter moral del significado de la acción o la enseñanza, en procesos de reflexión sobre el valor ético de éstas. Aparece, así, [...] “un concepto de profesionalidad docente capacitadora no sólo para decidir cómo hacer esa acción que es indeterminada, sino como compromiso con opciones determinadas, una vez que se evalúan las consecuencias de las acciones” (p. 54).

Bernstein y Díaz (1985) realizan el análisis de los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. La práctica pedagógica trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión. Años después al referirse a la teoría de la práctica pedagógica, al describir al proceso de la recontextualización, Bernstein (1992) hace la distinción entre “la práctica pedagógica como transmisor cultural y lo que ella transmite, en otras palabras, la práctica pedagógica como forma social y como contenido específico” (p. 72). Estos conceptos los trabajan Mockus, et al (2001), quienes toman la noción de

pedagogía²² como: “conjunto de saberes propios del oficio del educador; conjunto de enunciados filosóficos que orienta ese oficio; delimitación de las formas legítimas de ejercerlo” (p. 13); tienen en cuenta, además, la concepción: “La pedagogía es una disciplina reconstructiva que pretende transformar un saber-cómo, domeñado prácticamente, por un saber-qué explícito” (p. 18).

Noiriel (1997) muestra la práctica como una instancia relativa a lo que hace la gente deliberadamente pero que no es capaz de enunciar, por carecer del concepto de ésta; “la práctica no es una instancia misteriosa, un subsuelo en la historia, un motor oculto: es lo que hace la gente”. Pero si la mayor parte de las veces somos incapaces de captar el sentido de nuestra propia práctica, es porque “somos conscientes de ella, pero no tenemos un concepto de la misma” (p. 211).

Hay otros conceptos que muestran las prácticas del maestro asociadas a la cultura y desarrollo del ser humano, donde los valores y cultura dan validez al quehacer del maestro; por ejemplo, Gaitán, et al (2005): “las prácticas educativas forman parte esencial del desarrollo humano; se constituyen de acuerdo con las características, valores y modos de ser de una cultura; y se configuran en la interacción que asume el lenguaje y la comunicación como sus mediaciones fundamentales” (p. 13). La definición de prácticas educativas como las acciones con énfasis formativo, es decir, aquel conjunto de estrategias y actividades mediante las cuales el maestro, dentro o fuera del aula, puede desarrollar un proceso en el que él forma al que educa, no en la experticia de un saber específico o en la instrucción de un código, sino en la manera de formarse y apropiarse de valores y comportamientos para la vida y la sociedad.

²² Pedagogía: se puede agrupar el saber o el conjunto de saberes que le otorgan su especificidad al oficio de educador.

Gaitán et al (1997) hacen claridad sobre lo que es practicar y lo que significa práctica en el proceso educativo: “[...] con la iniciación en el saber, en las formas de ver y en las creencias legadas por la tradición, a través de la cual se nos ha transmitido la práctica en su forma actual” (p. 9). También Bourdieu (1991), mencionado por Gaitán (1997), dice: “puede afirmarse que las prácticas en general se caracterizan por la incertidumbre y la vaguedad, pues están regidas por principios prácticos que varían según la lógica de la situación y del contexto” (p. 10); del mismo modo se complementa ésta con la definición de las pedagogías invisibles de Bernstein cuando dice “[...] descansan sobre jerarquías implícitas que no requieren legitimación mediante valores explícitos y sin ambigüedad la forma de integración de esta fracción²³ se orienta hacia la solidaridad orgánica personalizada” (p. 67), donde las pedagogías invisibles se diferencian esencialmente de las visibles. Según sus tesis, por la posición social de clase del niño, y que ya Bourdieu se había referido, al afirmar que las prácticas se caracterizan por su incertidumbre y vaguedad al estar regidas por la lógica de la situación y el contexto.

Con aportes como los anteriores, se puede ver que muchas de las acciones educativas están soportadas en las prácticas formativas, entendidas éstas como las actividades que enfatizan en la enseñanza de un saber dentro del aula. La integración de los diferentes aspectos que conforman el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se refieren a la interacción docente-alumno y conocimiento. En lo pedagógico el objeto central es la enseñanza, el que enseña un saber y adquiere lo que aprende, tanto por la experiencia como por el encargo social: quien enseña es el maestro y quien aprende es el estudiante, aunque allí también se dé lo debidamente formativo o educativo.

²³ Hace referencia a una fracción de la clase media, ya que define su teoría de las pedagogías invisibles a través de ésta.

En este sentido, es necesario considerar el contexto sociopolítico que rodea las prácticas educativas, para ver el impacto de los paradigmas históricos en las prácticas educativas contemporáneas; esta realidad contrasta lo que Terigi, F y Diker (1997) dicen: “¿Cómo transformar la escuela moderna concebida hace trescientos años, en una institución que responda a las necesidades de un mundo globalizado, de una cultura mediática, de unos niños que sobre muchas cosas saben más que nosotros, de un mercado de trabajo flexibilizado cuyas demandas formativas mutan constantemente?” Continúan preguntando sobre el respeto de las diferencias culturales en una institución con estructura homogeneizante; sobre cómo formar en el ejercicio ciudadano en la era de la post política; “¿Cómo confiar en el sentido de lo que enseñamos si las certezas científicas y la confianza ilustrada en el progreso indefinido del conocimiento están profundamente cuestionadas? (p. 25).

Otro interrogante orientado a las acciones del maestro lo plantea Pasek (2006), cuando se pregunta, ¿para qué enseñar?: El enfoque puede darse desde la perspectiva del aprendizaje y la formación. Desde la visión del maestro, el aprendizaje implica que su alumno comprenda y domine los contenidos y procesos de la asignatura. Cuando el maestro se refiere a formación, habla no sólo de conceptos y procedimientos, es necesario involucrar las actitudes y los valores relacionados con el desarrollo de la personalidad y profesión. Tardif (2004) considera que uno de los objetivos del maestro, consiste en crear un contexto de interacción, donde la gestión de la materia se convierte en un desafío pedagógico, *“la tarea del profesorado consiste, grosso modo, en transformar la materia que enseña para que los alumnos puedan comprenderla y asimilarla”* (p. 88).

También Sennett (2009) trabaja el concepto de, para qué se enseña cuando se refiere a las prácticas del maestro en el taller medieval, que era como un hogar que se mantenía “unido más por honor que por amor” (p. 85), y en el cual

el artesano, basaba su autoridad en la transferencia de habilidades; además, ejercía un papel de padre sustituto que le permitía ayudar al niño a ampliar el horizonte más allá de los accidentes del nacimiento (p. 85). Las prácticas de este maestro se basaban en la transferencia, donde el padre vicario además de ser afectuoso con los jóvenes, ejercía la autoridad que se daba en el taller, “esto es, el conocimiento que podía transmitirse por imitación, el ritual y la subrogación” (p. 85).

Por otro lado, según el relato de Abel Rodríguez (2002), en Colombia los maestros de las décadas 60 y 70, asumían el ejercicio del magisterio como una ocupación o un oficio y no como una actividad intelectual. La enseñanza se asumió como asunto técnico que podía ocuparse del dominio de unas herramientas didácticas y el uso de ayudas metodológicas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional y aceptadas por los maestros para reemplazar los conocimientos pedagógicos que no habían adquirido en su formación y donde la técnica reemplaza la pedagogía y el maestro es sólo un supernumerario y como tal se comporta. Estos maestros los define como la generación de maestros de la tecnología educativa.

Según dice Olga Lucía Zuluaga (1999): “socialmente se reconoce como maestro a quien se supone muy claro, muy sencillo, [...], en una forma social y mientras mayor sea su desarraigo cultural, más se enfatiza en el oficio metodológico; de esto último tenemos una muestra muy clara en la forma como existe la pedagogía, hoy día en las facultades de educación” (p. 49). Se necesita un sentido ciudadano que declare la práctica pedagógica como un asunto de ciudadanía y las prácticas pedagógicas como núcleo integrador del sistema educativo, así como los desplazamientos de la enseñanza hacia el espacio de lo público, que demandan nuevas exigencias para la educación y la formación de los maestros. El Estado se ha encargado de erigir la escuela no como un núcleo integrador, sino como un foco aleccionador ideológico.

Igualmente, el Movimiento Pedagógico llama a estos maestros de la pedagogía como los “trabajadores de la cultura”.

En este orden, Giroux (1998) afirma que “A partir de una falsa defensa de la objetividad, los maestros son llevados a alejarse de sus propias historias, experiencias y valores, dado que estos afectan y moldean” (p. 85). Es así como es posible comprender, a partir de las condiciones y modificaciones realizadas por personas diferentes al maestro, el modo como dicha labor, históricamente, ha perdido las posibilidades de apropiarse de las formas de construcción desde la perspectiva del maestro. Sin embargo, en el propósito de ampliar la perspectiva del concepto, es interesante considerar la voz de la maestra Olga Lucía Zuluaga (1999), para quien la categoría de prácticas genera un binomio inseparable que mediante el análisis del maestro y de los elementos de su práctica dotan de movimiento las prácticas de enseñanza, dando la posibilidad de construir discurso pedagógico: “Entiendo por pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. [...] Reconoce la adecuación social de los saberes en las diferentes culturas” (p. 11); así, la enseñanza se constituye en el componente esencial para la educación y la pedagogía.

Al hablar de las prácticas es necesario preguntarse, qué enseña el maestro. Siguiendo a Vasco (1995), puede decirse que cuando el docente dice que enseña una asignatura, se sobreentiende que enseña y hace referencia a los contenidos de la asignatura; el contenido de lo que enseña se analiza desde: contenido, producto de la investigación de cada ciencia y como hace parte de la asignatura y la comprensión del saber del maestro respecto al saber científico respectivo. Sobre esta aspecto, Pasek (2008) dice: independiente de los contenidos, si el docente sólo enseña contenidos técnicos y tal como se encuentran especificados, sus intereses serán técnicos. Serán prácticos si

reflexiona sobre ellos, toma decisiones de complementarlos por el bien de sus alumnos; o emancipatorios, si reflexiona sobre ellos para precisar sus fines, y posibles transformaciones. De igual manera que un docente no puede enseñar sin un “algo” como objeto de enseñanza, “no puede enseñar sin unos sujetos concretos y reales: sus alumnos, que se interrelacionan con el contenido, con el docente y entre ellos mismos. Esta interrelación, docente-alumnos-contenidos, es la base de la interacción comunicativa en el aula y se puede analizar desde dos perspectivas: una psicológica, y otra, socio-cultural” (p. 107-114).

En esta línea de pensamiento, se sitúa la postura de Vásquez (2007) cuando señala: “quiero entender la didáctica como un saber hacer. Como una conjugación de reflexión y acción, como una práctica” (p. 53). Esta presentación de la práctica coincide con las expuestas anteriormente, donde el saber hacer, toma importancia en lo que se llama práctica. Continúa Vásquez su disertación sobre la didáctica y la expresa, no sólo como una serie de técnicas, ni un repertorio de instrumentos; por el contrario, considera que ésta apunta a integrar o “poner en comunión las ideas con las obras, los conceptos con las actividades, las teorías con las prácticas. El saber de la didáctica es un saber “orientado” y condicionado por el “hacer”. No es un saber especulativo sino un saber aplicado. El conocimiento de la didáctica está en directa relación con la práctica que lo contrasta, lo invalida o lo confirma” (p. 53).

Una vez ubicada la generalidad del concepto educativo, se hace pertinente darle un espacio a la escuela como institución educativa, a la luz de la comprensión de las prácticas de los maestros desde la enseñanza y las condiciones en las que se da; se consideran factores como el acondicionamiento de espacios en aras del control y de la concordancia de los pensamientos y acciones con las formas físicas y los enunciados reglamentarios, los saberes y el lenguaje, que dependen en cierto nivel de los espacios institucionales. No se trata de abrir el despliegue hacia las condiciones

institucionales de la educación, pero es relevante considerar que la enseñanza no depende sólo de la voluntad del maestro, para efectos de una comprensión más cercana a lo que realmente acontece en sus acciones y prácticas.

En la investigación, las prácticas se consideran a través del estudio de algunos de los teóricos, que desde sus contextos específicos han pensado, problematizado y definido dicha noción, desde su visión y en aras de lograr un acercamiento, mínimamente a la comprensión de éste. En el proceso se hace pertinente el planteamiento de los autores Rafael Campo y Mariluz Restrepo, investigadores y escritores sobre las prácticas en el campo cultural y universitario y que presentan una perspectiva con el vocablo práctica definido como el conjunto de acciones con su propósito formativo que consciente o inconscientemente realiza el maestro en la institución educativa.

“Diríamos que es el ejercicio que continua y habitualmente hace el docente y que se reconoce como el arte de enseñar “conforme a las reglas de la enseñanza”; son las prácticas del ser-docente que van configurando estilos, estilos de docencia. Son en otras palabras, el saber-hacer docente específico que tiene como objetivo hacer propicio el aprendizaje por parte de los alumnos. Implica re-conocer que las acciones están orientadas al otro, acciones para promover y propiciar la formación del otro. Son prácticas que se caracterizan por tener una intención formativa” (Campo & Restrepo, 2001: p. 768).

También resulta acertada la definición propuesta por Tardif, por esta referida al trabajo de los docentes; su objetivo es mostrar cómo el análisis del trabajo de los maestros esclarece pertinentemente la cuestión de la pedagogía; relacionando las ideas de pedagogía, didáctica, aprendizaje, que sólo son útiles si van relacionadas con situaciones concretas del trabajo del docente; Tardif (2004) lo define así:

“La pedagogía es el conjunto de los medios empleados por el docente para alcanzar sus objetivos en el ámbito de las interacciones educativas con los alumnos. En otras palabras, desde el punto de vista del análisis

del trabajo, la pedagogía es la “tecnología” utilizada por los docentes en relación con su objeto de trabajo (los alumnos), en el proceso de trabajo cotidiano, para obtener un resultado (la socialización y la instrucción)” (Tardif, 2004: p. 87).

El autor antes mencionado, muestra cómo el trabajo humano constituye una actividad instrumental. Gestión que permite transformar la acción y es necesario tener presente un resultado determinado. Además dice que un proceso de trabajo supone la presencia de una tecnología por medio de la cual se modifica el objeto o situación. “En otras palabras, no existe trabajo sin técnica, no existe objeto del trabajo sin relación técnica del trabajador con ese objeto” (p. 87). La tecnicidad es inherente al trabajo.

En este sentido, Sennett (2009) muestra cómo la técnica y la innovación se unen por ejemplo en la fabricación de objetos donde se logra hacer una vasija al enrollar una tira de arcilla alrededor de un disco plano y la innovación de colocar una calabaza cortada debajo del disco plano, permite a la vasija girar fácilmente en las manos del alfarero, mientras toma forma la tira. “Esta pequeña innovación sugiere un paso mucho más importante: la utilización de un disco de rotación libre [...] el impulso del torno indicaba una manera completamente nueva de dar forma a la arcilla con respecto a la de enroscar la tira” (p. 152). No solo el cambio de la técnica que facilitó el trabajo para fabricar vasijas; también, los cambios en la técnica del *slip*²⁴ “abrieron posibilidades expresivas al alfarero” (p. 153). La vasija que empleaba para almacenar y cocinar, permitió a los griegos mostrar la naturaleza de los mitos y acontecimientos importantes de su historia. La técnica y la innovación permiten un trabajo de buena calidad que depende según Sennett, de “curiosidad por el material que tiene entre manos” (p. 151).

²⁴ Slip, arcillas muy refinadas de diferentes colores que, una vez secas, se pueden mezclar para crear colores más intensos que después se aplican sobre la superficie de la vasija.

De esta manera, se concibe como concepto de prácticas en la presente investigación, el presentado por Campo, R. y Restrepo, M. (2001), por considerar que los elementos desarrollados en sus trabajos cumplen los requerimientos de lo que se define como práctica. La intención es comprender el concepto y la relación con el pensamiento que levanta un interés y que va más allá de la clasificación, estandarización y definición inamovible, para privilegiar la comprensión de una práctica que encierra el pensar y el hacer del maestro respecto a la enseñanza, siendo un constructo humano que para poder darse se vale del pensamiento y la reflexión y de donde se define para este trabajo, la práctica como el conjunto de acciones que consiente, o no, pero de manera continua, el docente lleva a cabo al enseñar con la intención formativa de posibilitar el aprendizaje de los estudiantes, o sea el saber-hacer docente específico que tiene como objetivo hacer propicio el aprendizaje por parte de los alumnos (p. 769).

¿Cómo se definen los ámbitos donde este maestro desarrolla sus prácticas? Coombs delimitó el contenido semántico de las expresiones “Educación Formal”, No Formal e Informal; esto implica incluir cualquier proceso educativo en alguna de las tres clases de educación mencionadas. Trilla (1993) propone marcar fronteras, donde lo que separa la educación informal de las otras dos, está separando especies, lo que significa que la diferencia entre la Educación Informal y las otras dos, es más sustancial que la que existe entre las otras dos.

“Estaríamos ante un caso de Educación Informal cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquél está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es inmanente a otro cometido, cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de una manera difusa (que es otra denominación de la Educación Informal)” (Trilla, 1993: p. 26).

Por otro lado, según Trilla (1993), la escuela se ha caracterizado por: constituir una forma colectiva y presencial de enseñanza y aprendizaje; la definición de un espacio propio; el establecimiento de tiempos prefijados de actuación, la separación institucional de dos roles asimétricos y complementarios (maestro-alumno); preselección y ordenación de contenidos que se trafican en ambos, por medio de planes de estudios y la descontextualización del aprendizaje. Partiendo de este análisis, Trilla (1993) dice: “Educación no Formal sería aquella que tiene lugar mediante procedimientos o instancias que rompen con alguna o algunas de estas determinaciones que caracterizan la escuela” (p. 26-27).

“La Educación Formal y la no Formal se distinguen, no exactamente por su carácter escolar o no escolar, “sino por su inclusión o exclusión del sistema educativo reglado”. Define entonces lo Formal como lo que “así definen, en cada país y en cada momento, las leyes y otras disposiciones administrativas; lo no formal, por su parte, es lo que queda al margen del organigrama del sistema educativo graduado y jerarquizado resultante. Por tanto, los conceptos de educación formal y no formal presentan una clara relatividad histórica y política: lo que era no formal puede luego pasar a formal, del mismo que algo puede ser formal en un país y no formal en otro” (Trilla, 1993: p. 28-29).

El concepto de Sociedades de conocimiento, es abordado por la Unesco, para analizar los cambios provocados por la tercera revolución industrial –la de las nuevas tecnologías-. Su orientación es hacia la escuela formal, y permite pensar en la reconfiguración del maestro; se requiere un profesor que acompañe durante toda la vida a los estudiantes ya que el conocimiento debe actualizarse permanentemente para poder responder a las demandas de la sociedad.

“Han creado de hecho una nueva dinámica, porque desde mediados del siglo XX la formación de las personas y los grupos, así como los adelantos científicos y técnicos y las expresiones culturales, están en constante evolución, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor. Hay que admitir que esto último es un elemento positivo. Por ejemplo, [...]. ¿Se puede pensar en una cultura que descuide la transmisión educativa y las nuevas formas de conocimiento? Como quiera que sea, la noción de conocimiento es un elemento central de todas esas mutaciones. En nuestros días, se admite que el conocimiento

se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales, hasta tal punto que las sociedades cuyos contornos empezamos a vislumbrar bien pueden calificarse de sociedades del conocimiento” (Unesco, 2005).

Aunque este concepto está relacionado con la escuela formal, indirectamente se refiere a los otros ámbitos ya que según, Marcelo (2001), es la escuela la institución que debe formar nuevos ciudadanos y el conocimiento es uno de los principales valores de los ciudadanos. “El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean” (p. 532). También analiza, cómo los conocimientos tienen “fecha de caducidad” esto implica que los ciudadanos y profesionales actualicen su competencia.

“¿En qué afectan estos cambios a los profesores? ¿Cómo debemos repensar el trabajo del profesor en estas nuevas circunstancias? ¿Cómo deberían formarse los nuevos profesores? **¿Cómo adecuamos los conocimientos y las actitudes del profesorado para dar respuesta y aprovechar las nuevas oportunidades que la sociedad de la información nos ofrece? ¿Qué nuevos escenarios educativos y escolares son posibles/deseables²⁵?**” (Marcelo, 2001: p. 532).

Estas preguntas configuran un programa de preocupaciones que ha llevado a pensar que la escuela tiene que dar respuesta a los desafíos que se avecinan. Estas relacionadas con la capacidad de ofrecer la mejor educación a la que todos los alumnos tienen derecho. “Y para ello volvemos la vista hacia el profesorado que trabaja codo a codo con nuestros estudiantes. ¿Cómo se forman?, ¿qué conocimiento realmente necesitan?, ¿qué cambios hay que introducir en su formación para que sean de nuevo los líderes de un cambio que la sociedad está demandando?, ¿cómo aprenden los profesores?, ¿qué nuevas estrategias y compromisos son necesarios?, ¿cómo se plantea una profesión

²⁵ Negrilla para resaltar concepto.

docente en una sociedad del conocimiento donde cualquiera puede acceder a la información y —quizás— convertirse en enseñante?” (Marcelo, 2001: p. 533).

“Los cambios en la forma de aprender, que afectan a los profesores en ejercicio, están acentuando la idea de que la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios profesionales”. Se requiere hacer de las escuelas espacios donde los profesores no solo enseñen sino que aprendan. Y para ello, “nada mejor que entender que es el derecho a aprender de nuestros alumnos, el principio que debe orientar la formación” (Marcelo, 2001: p. 534).

La pregunta sobre los saberes del maestro ha dado lugar a expresiones teóricas tales como “el maestro sujeto de un saber” (Saldarriaga, 2003: p. 1), es decir, el poseer un saber en las acciones diarias de la vida cotidiana en el aula, y en palabras de Maurice Tardif (2004). “En el ejercicio del “cara a cara” y desde otra perspectiva, el saber del docente en el trabajo parece caracterizarse por el “polimorfismo del raciocinio” (George, 1997). Esta última también se refiere a la construcción y utilización de los tipos de razonamiento (inducción, deducción, abducción, analogías), que expresan la flexibilidad y maleabilidad de la actividad educativa en el campo de desempeño, que a su vez, es el logro de las construcciones de la práctica educativa” (p. 51).

Así como los saberes son construidos de la experiencia y de la formación del docente, también existen saberes implícitos y explícitos, antes, durante o después de la acción, como una expresión de la acción práctica que pertenece al campo de la argumentación y del juicio. Por otra parte, los saberes que provienen de la cognición de la información o del saber hacer sobre los artefactos (la técnica), así como el saber enseñar en la acción, que comprende el conjunto de acciones y competencias diferenciadas de los hábitos, rutinas y trucos del oficio de los saberes cotidianos y de poseer una competencia cultural para movilizarse en los distintos ámbitos de la educación. Al respecto, Antanas

Mockus en anfibios culturales aporta en su afirmación la idea de la movilización del maestro, el saber y los ámbitos educativos²⁶.

En este sentido, el maestro su movilización y sus saberes del diario ejercicio educativo, contiene las habilidades adquiridas a través de la experiencia, los discursos, creencias, valores. Por otro lado, el maestro, su saber y la ubicación en los diferentes espacios educativos, son atravesados por la formación que ha recibido y las afiliaciones de su vida con el que ha de formar. Uno de los saberes del maestro, son sus creencias, por esta razón, no se podría definir con precisión el saber como tal, por el contrario, tendría que hablarse de los saberes como la multiplicidad de las formas de “saber” y de “saber enseñar”; tal como se comprende en Tardif:

“Los diversos saberes movilizados en la práctica educativa no poseen unidad epistemológica, en el sentido de que no se puede, por ejemplo, derivar una norma de un hecho, pasar de lo prescriptivo a lo descriptivo, justificar una tradición mediante argumentos racionales, sin embargo el “saber enseñar” tiene una especificidad práctica, que debe buscarse en lo que puede llamarse “*cultura profesional docente*” (Tardif, 2004: p. 131).

Desde la perspectiva anterior, el saber es propio del rol del maestro que favorece a este sujeto que enseña, y a su vez es reconocido como tal por la manera de hacer evidente su saber, como algo que lo contiene y lo apropia; no a partir del método de enseñanza, sino del saber *que sabe* transmitir por la adecuación situacional de sus saberes. Por otro lado, la flexibilidad y maleabilidad de la actividad educativa en el campo de desempeño, es a su vez el logro de la construcción tensional del contenido y la forma en el entramado de todos los saberes y la interacción con otros sujetos, en palabras de Ranciére (2003) “la inteligencia mediadora del maestro que conecta la inteligencia está

²⁶ “Aquellos que alcanzan la movilidad deseable entre los distintos eslabones del sistema educativo, aprendiendo y enseñando en varios de ellos. Aquellas personas que se desenvuelven en varias tradiciones culturales y que facilitan la comunicación entre ellas. Personas capaces de actuar en contextos ajenos al sistema educativo”.

grabada en las palabras escritas con la inteligencia del aprendiz” (p. 10). En relación con lo anterior, considérese las reflexiones Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia “El maestro como sujeto de un saber”:

“El maestro es un tipo particular de técnico, aquél requerido para la transmisión de la cultura letrada de las élites gobernantes y las castas sacerdotales, transmisión a sus herederos, primero, y a las clases subalternas calificadas después, tarea en la cual se invierte cada vez más tiempo social de dedicación, tiempo del que las elites mismas disponen cada vez menos (Maestro artesano), incluso aquello que no sabe y lo que se le atribuye como saber en sus prácticas educativas. La construcción de un saber destinado al “empoderamiento” del maestro como sujeto de un saber” (Rancière, 2003: p. 33-40).

En relación con lo anterior, el maestro artesano y el saber artesanal, pudiera tomarse como aquello que se origina en la información, pero, sobre todo, del saber hacer sobre los artefactos (la técnica), no sólo como la interpretación de un modo de hacer las cosas, ni como una metodología, sino como saber enseñar para el conjunto de acciones transversales con otros saberes, y con otros sujetos, en el ambiente de aprendizaje, que puede ser cualquier lugar propicio y fértil para aprender con el acuerdo de las voluntades y la disposición (atención) de quien lo necesita. No obstante, pudiera ser adoptado este concepto de “saber” para el maestro que se investiga, en cuanto a que lo que hace está condicionado a las múltiples variables y constantes modificaciones de espacio y de los sujetos de la enseñanza. Éstas serán retomadas más adelante en el análisis de las entrevistas aplicadas a los maestros seleccionados.

En atención al saber, como poder en términos de Foucault, citado por Tobón (1999) “el poder produce saber” y agrega “no existen relaciones de poder sin resistencia” (p. 103). En otro sentido, el saber pedagógico, al constituirse como forma de poder emerge del mismo modo como forma de resistencia. En efecto, podría decirse que el saber que posee el maestro investigado, puede conjeturar la movilidad de éste, en cuanto a que está sujeto

a las múltiples condiciones de los espacios de desempeño, tal como lo mencionan los autores Murcia y Contreras (2006) “Así como el saber hegemónico se crean mini-racionalidades desde sus localidades” (p. 10). Esta apreciación no supone como tema central el concepto de “poder”, más bien, refuerza en el saber cómo poder en cuanto a que no es estático y supone de un reordenamiento entre los ámbitos educativos.

En concordancia con lo anterior, el poder del maestro es el saber que dice que sabe y hace. El primero es con su especialidad profesional; el segundo con su metodología; y, por último, el saber sobre los espacios y los sujetos. En Murcia (2001), el saber no sólo está sujeto a un espacio o territorio también hace parte de su “ser” en constante cambio, lo que podría ser evidente para este maestro que se moviliza en los tres ámbitos de la educación. En esta perspectiva, la propuesta del Movimiento pedagógico trae el concepto de “Un nómada en situ ‘en la escuela’ ‘en sus prácticas’ ‘en su propio cuerpo’ (p. 110). De la misma manera en que el uso del saber contiene en sí una carga de poder, éste es movilizado en los distintos ámbitos según la relación de este maestro con los espacios y los sujetos y como lo afirma Foucault, en el conjunto de relaciones “poder y saber” (Saldarriaga, 2003: p. 1).

En cuanto al maestro que se investiga, se plantean distinciones de éste en cuanto al rol que desempeña. En esta perspectiva, existe un saber que es propio de su desempeño, y se dice de otro sujeto que también enseña y al que se llama docente. Dice Zuluaga (1999). “Este sujeto de la enseñanza es reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que transmite” (p. 49). La diferencia entre estos dos sujetos es la forma de institucionalización y de la adecuación social de sus saberes. De acuerdo con lo anterior, se puede decir, que en el saber, la experiencia, el método, los sujetos y los espacios de desempeño, pudiera considerarse un saber situacional, es decir, aquello que surge como resultado de la experiencia-contexto. En esta

perspectiva, “el saber produce poder, produce saberes” como correlación de un campo y como la interacción de las voluntades que supone el cómo del uso de las herramientas del lenguaje para materializar el saber.

Continuado con este asunto, la afirmación de Tezanos citado por Zapata (1985), acerca de que el “conocimiento” no es un simple acto de comunicación, sino el proceso de apropiación generado en las relaciones concretas que el individuo establece con el saber, mediadas por la reflexión crítica, con “los oídos de cura, el olfato del perro cazador y los ojos del pulidor y moldeado con los demás sentidos propios del artista” (p. 31-107), y dicho de otro modo, el saber es la información del ejercicio en reconstrucción permanente y con la experiencia.

En otro sentido, el resultado de los procesos del acto cognitivo, tiene que ver con la reducción del saber por la contención del lenguaje o, por decirlo de otra forma, el saber que queda reducido a la experiencia del acto de interacción. No por ello, se dice que no exista el saber o que se sospeche de tal; más bien, es la comprensión de que lo producido como resultado del acto cognitivo, además de ser un asunto natural del hombre, es también la apertura a otros saberes que son menos esperados por el que enseña, ni por el que aprende, ni por el análisis metodológico, ni por el conocimiento, sino por los resultantes de la experiencia que son insospechados a la hora de determinarlos.

La mirada conceptual del saber con la población entrevistada de la investigación, es sugerido como aquello que “se dice que sabe y hace” el maestro que se desempeña en la Educación Formal, Educación para el trabajo y el Desarrollo Humano y la Educación Informal. Desde este punto, el saber es expresado desde lo que dice que sabe y ha adquirido de su formación inicial (Familia y entorno inmediato) también desde la experiencia, la formación específica y el conocimiento metodológico. En este sentido, el saber se refiere

a realizaciones de lo que hace, o cuando una persona se refiere a sí misma con su formación, se refiere también a su identidad, y a los saberes que emergen producto de su práctica en la interacción del maestro, entre lo que hace y dice que sabe. En esta perspectiva, el saber de la población investigada, es visto desde la formación inicial, la experiencia y la formación específica, en buena parte, movidos por las adecuaciones de éste, en relación con los espacios de desempeño y las personas con las que interactúa para la enseñanza.

En cuanto al saber pedagógico, como la manera de autogestionar pedagógicamente el saber²⁷, las prácticas y las didácticas en los espacios de desempeño; el saber pedagógico, equivale a las reducciones²⁸ que hace de la experiencia, que tiene lugar en cada ámbito, como una forma particular de su enseñanza y que le exige al maestro una reflexión sobre lo más cercano a su vida cotidiana. Pero este saber se circunscribe en las situaciones inesperadas de los espacios y con los sujetos. Para este caso, el concepto de “situación” es “la condición que permite la realización del habitus (Bourdieu, 1990: p. 154-157)²⁹. Lo anterior significa una condición subjetiva, modificable y flexible del saber pedagógico; por la manera de hacer y enseñar del maestro, en los espacios educativos. Como lo dice Zambrano (2006), “él hace todo lo que esté a su alcance para imponer su “forma de ser” (p. 225-232). En síntesis, el saber como artefacto de poder, produce saberes como correlación de un campo y como la interacción de las voluntades. “Conoce su oficio, sus herramientas y su uso; sería capaz, si es preciso, de mejorarlo” (Ranciére, 2003: p. 23).

²⁷ La autogestión pedagógica. “distribución y consumo de conocimiento por fuera de un espacio jurídicamente desescolarizado”. En movimiento pedagógico, Facultades de Educación y Universidad.

²⁸ La ejemplarización y lo relevante y funcional en el tema y la técnica, su aplicación y las orientaciones adecuadas para el espacio de desempeño.

²⁹ “El hábito se considera en forma espontánea como algo repetitivo, mecánico, automático, más reproductivo que productivo”.

Las condiciones y las situaciones de cada ámbito imponen al maestro la movilización de su saber y sus didácticas hacia nuevas configuraciones, que son determinantes para la enseñanza y sin duda, para el mismo aprendizaje del maestro. De otro modo, este tipo de saber hace alusión a las formas implícitas y explícitas que tienen lugar en la transmisión del saber y del conocimiento. Los medios que utiliza el profesor para transmitir lo que sabe, las reflexiones, los giros lingüísticos, los dispositivos didácticos, las estrategias de comunicación, los instrumentos de saber y demás elementos pedagógicos, expresan la realidad de esta cuestión. Al respecto Zambrano (2006) expresa, que el maestro “por exponer menos lo que conoce y más lo que sabe. La manera de hacerlo lo conduce a un saber que solamente él puede incorporar a su ser, porque lo ha descubierto en su experiencia [...] el saber pedagógico, entonces, podríamos definirlo como aquel saber que surge en el transcurso y devenir de la experiencia de transmisión del saber disciplinar.

En síntesis, los saberes y las prácticas del maestro de la investigación, conserva en el conocimiento especializado su mayor aporte y es el resultado de la experiencia de vida de cada maestro, ello significa que el saber resultante hace parte de las construcciones que hace en cada uno de los ámbitos, a pesar de que se identifique con una forma habitual de enseñar como se vio anteriormente, pero con las adecuaciones que genera en el campo de desempeño. (p. 228).

1.4.2. La identidad del maestro

Esta descripción está orientada a comprender la configuración de la identidad del maestro con los ámbitos educativos en los que se desempeña de forma simultánea. Desde sus palabras será posible resaltar la voz de los maestros como componente que permite un acercamiento para relacionar la

identidad del maestro con el qué desean, el cómo nombran, qué dicen y en qué forma se apropian o desapropian de los distintos ámbitos educativos, cómo armonizan la palabra, cómo se da la interlocución del equipo docente, con sus pares y directivos, con su saber en la construcción de respuestas coherentes con los planteamientos de la institucionalidad, las formas emotivas, los movimientos y la forma de afinar el discurso para instaurar ideas argumentadas. Qué cambia y cómo cambia, de acuerdo con el ámbito específico en el que se desempeñan.

En este sentido, el marco referencial resalta elementos relacionados con la configuración de identidad del maestro en los ámbitos institucionales, como son: el placer al hablar de lo que hace, el reconocimiento de su personalidad en el campo profesional, la relación que tiene con el saber que lo define en el campo específico, el exponer situaciones en relación con temas que no son solamente la enseñanza, que atraviesan las formas de su desempeño y la concepción que tiene de su ser de maestro, desde la diferenciación y valoración de ésta condición específica. Asimismo se relaciona la identidad del maestro con los espacios de su desempeño, en aras de resaltar lo que dicen y el significado de su silencio en condición de desempeño simultáneo en los tres ámbitos de la educación en la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana.

La investigación tiene como propósito indagar las prácticas del maestro que se desempeña simultáneamente en los tres ámbitos educativos para comprender la forma de configurar su identidad. Es así como se hace relevante revisar algunas concepciones del maestro, en aras de comprender que la denominación es una forma de existencia que permite marcar límites o posibilidades con la calificación que se le hace al maestro; sin embargo, antes se hace necesario abrir un espacio a una concepción general de identidad, en este sentido, como plataforma para dar entrada a las condiciones específicas de desempeño de este maestro.

Desde un plano general, la identidad permite hacer un tipo de relación con un concepto que incluye lo circunstancial; el acumulado histórico de las personas; las relaciones que éstas establece y las modificaciones que surgen a partir de lo que emerge, es así como se hace posible establecer conexión, desde este planteamiento general, con la condición específica del maestro en el desempeño simultáneo en los tres ámbitos educativos.

“La identidad personal es una institución política. En rigor, es la más universal y la más elemental de todas las instituciones políticas. Es una institución política, porque no consiste en una objetividad naturalmente dada, que se recibe al nacer y posee de una vez por todas, sino que consiste en una subjetividad históricamente moldeada, que se adquiere en la convivencia con los otros y que experimenta toda clase de transformaciones” (Campillo, 2004: p. 219).

Se hace pertinente comprender los límites de los ámbitos de la EF, EI y ETDH. En relación con las prácticas del maestro, para visualizar la condición de desempeño simultáneo, así se dirige la mirada a la conexión con la comprensión de los límites institucionales como una forma de ponerlos de relieve; de establecerlos, de percibirlos, de desdibujarlos, de trasladarlos, de apropiarlos o no y convertirlos en la plataforma que contribuye a la comprensión de la configuración de identidad del maestro en esta condición.

Al respecto, resultan pertinentes las palabras de Mockus, et al (1995) “los patrones escolares de interacción permean las diversas instituciones y se produce una aparente incontenible penetración de las formas de relación de la escuela y de las correspondientes perspectivas pedagógicas, en la familia, el trabajo, la administración y el uso del tiempo libre” (p. 80). En esta situación específica se puede interpretar que es posible la filtración de algunos elementos que traslapan posiciones del maestro en los procesos escolares, es así como se permite inferir la necesidad de la comprensión del maestro en movilidad simultánea en los tres ámbitos educativos. Es decir, la concepción del maestro

en esta investigación está orientada a aquel sujeto de la enseñanza que se moviliza con su saber en los distintos ámbitos de la educación, porque su saber lo ubica en condiciones de posibilidades variables, que permiten identificar circunstancias y condiciones distintas de aquel maestro que ejerce su práctica en un sólo ámbito educativo. Para fines de este argumento se tiene como referente el concepto de anfibio cultural.

“Más allá del ámbito educativo, el anfibio cultural es alguien capaz de obedecer a sistemas de reglas parcialmente divergentes sin perder integridad intelectual y moral. Es esta integridad la que le ayuda a seleccionar y jerarquizar fragmentos de conocimiento y de moralidad en un contexto para traducirlos y hacer posible su apropiación en otro []”. (Mockus, 1994: p. 45).

Si bien es cierto que la definición de anfibio cultural desde Antanas Mockus, et al, hace referencia a los límites entre la escuela y lo extraescolar y que es allí donde es posible apropiarse del concepto externo para llevarlo al ámbito escolar. Para efectos de esta problemática, el concepto de anfibio cultural permite ilustrar; ya no en dos formas de apropiación, sino en tres, desde la perspectiva de las prácticas del maestro en los tres ámbitos de la educación, un aspecto que va ligado directamente a lo circunstancial que lleva a que este maestro tenga esta forma particular de desempeño.

Al respecto se argumenta parte de los condicionantes de este maestro desde las palabras de Bauman (2010) “la gente que vive de un proyecto a otro, la gente cuyo sistema de vida está parcelado en una sucesión de proyectos de breve duración, no tiene tiempo para difundir descontentos que cristalicen en una puya por un mundo mejor” (p. 79). Al referir las palabras del autor se amplía la comprensión de los limitantes del pensamiento en el hacer, marcado por las circunstancias, el deber asistir y cumplir en tres lugares simultáneamente.

Coherentes con la condición de movilidad simultánea en el desempeño profesional del maestro en los tres ámbitos educativos, se abre desde su experiencia, la pregunta por la adaptabilidad y por la experticia de este maestro, desde el qué le sucede en la forma de configurar su identidad y el cómo o el qué le permite asistir a las diferentes formas de la educación. Al respecto es pertinente relacionar dicha situación con las palabras de Tardif, (2004), “[...] su identidad asume las señales de su propia actividad y una parte importante de su existencia se caracteriza por su actuación profesional (p. 43).

Es así como se comprende que directamente el objeto de estudio, no es la identidad del maestro, sino el proceso de configuración de su identidad desde la práctica simultánea, desde lo que hace en los ámbitos educativos, es posible trasladar a este contexto la hibridación de identidades, es decir, un proceso que mezcla elementos, en este caso, entre uno y otro ámbito educativo a este propósito dirá García (1989). “Estudiar procesos culturales, por esto, más que llevarnos a afirmar identidades autosuficientes, sirve para conocer formas de situarse en medio de la heterogeneidad y entender cómo se producen las hibridaciones” (p. 7). Corresponde aquí, enunciar las diversas formas de identificación del maestro con asuntos que dependen de mutuas relaciones y son determinados por las formas de institucionalidad de la educación; donde los ámbitos educativos, por distintos que sean, llevan un propósito en común la formación humana.

1.4.3. Identidad con la vocación

Una posible relación de la identidad del maestro en este contexto, se da desde la concepción de un maestro que no reduce su labor a la transmisión de un saber, sino que lo articula al componente axiológico, es decir, resalta los valores y la personalidad de quien enseña, en términos de un sujeto benéfico para la enseñanza, el maestro que enseña fundado en principios del amor, de la

amistad, el compromiso, el ejemplo y otros valores, cumple con esta solicitud desde las palabras de Borrero Cabal:

“Porque la educación es obra de la inteligencia y también del corazón, nadie será maestro si no sabe a la vez ser buen amigo. Amigo personal. El buen maestro comprende en abrazo de corazón e inteligencia, al grupo humano alojado bajo su alero; y sabe conocer y distinguir, como persona, a cada uno de sus discípulos como si se diera la única y excluyente relación de un maestro para cada alumno. La mejor lección del buen maestro es enseñar amistad. Ser maestro no es hablar al aire y a la multitud, sino a la inteligencia y al corazón individual. Ser maestro es amar lo que se enseña y a quien se le enseña” (Borrero, 2008: p. 89).

A partir del enaltecimiento del maestro el autor enuncia que éste debe amar lo que hace, debe amar a sus estudiantes y desde allí saber enseñar la amistad; para él quien no es amigo, no sabe ser maestro. Hay un reconocimiento de la importancia de los saberes y la forma como el maestro contribuye para despertar ese amor en sus estudiantes, que finalmente será lo que quedé en su memoria; evidencia la importancia de educar en valores y virtudes, siendo el maestro, desde su actuar, el mejor ejemplo para que su estudiante logré comprender ese significado. Así parece ser que el maestro cobra valor cuando es un ser para otros, o por lo menos, es una forma, entre otras formas, de concebir al maestro desde este contexto.

Es así como se hacen relevantes las formas de hablar, los silencios, las palabras y la disposición de los espacios relacionados con los límites de la palabra y la solidaridad de la escucha, de personas que permiten la expresión y sentir de los maestros, las formas en que instalan sus sueños, en las palabras que exponen en sus ámbitos de desempeño para comprender e identificar una determinada condición de maestro.

Identificar la forma como habla el maestro en los espacios adecuados para hablar, hace considerar pertinente la pregunta por la procedencia de éstos, para

comprender así la dependencia de las palabras y el riesgo en la movilización que tiene ese decir del maestro en concordancia con la intencionalidad. Como dice Tardif, M (2004) “En términos sociológicos, puede decirse que el trabajo modifica la identidad del trabajador, pues trabajar no es solo hacer alguna cosa, sino hacer alguna cosa de sí mismo, consigo mismo” (p. 43).

En coherencia con esta problemática, el poder interpretar la forma de hablar de los maestros respecto a las concepciones que tienen de su desempeño, reside en el hecho de coincidir con otras voces con expresiones similares; ya no a título personal, las palabras son una posibilidad de comunicación en relación con uno mismo y con otros, la palabra es símbolo, contiene una realidad de quien la expresa y parte de la realidad de otros, consiste en la relación que se da entre alguien que expresa ideas y alguien que igualmente se dispone para escuchar, es en ésta relación de disponibilidad para el surgimiento de la palabra en la que se evidencia una posición de la voz del maestro que arroja insumos para la reflexión y comprensión de las condiciones de las prácticas del maestro desde la relación con los espacios, no solo desde la enseñanza, sino desde lo que dice y siente que sucede con su ser.

Sobre este asunto, resulta oportuno tener como premisa los efectos de la enseñanza determinados por las condiciones de movilidad simultánea en los tres ámbitos educativos en los que se inscribe, así se puede hacer énfasis en una concepción de maestro, no solo como enunciado que se lleva a la instrumentalización en la práctica y que permite el conocimiento, sino como un sujeto que por su condición de movilidad le es posible trasladar y articular a su saber específico elementos que pueden modificar su identidad.

En esta línea de argumentación se propone como efecto en la concepción del maestro y sus saberes el siguiente planteamiento, que, como se mencionó anteriormente, hace referencia al contexto de lo escolar y extraescolar y que se

deriva de los efectos del maestro y su condición de desempeño en los tres ámbitos educativos, desde la configuración de su identidad. Mockus (1995) “[...] el debilitamiento de esas fronteras parece estar asociado a una reivindicación de otras fuentes de conocimiento, como la experiencia personal, la imaginación el arte...” (p. 79).

1.4.4. Maestro desde el hacer efectivo, Pret a porter

En términos de un maestro requerido por la sociedad actual, donde hace énfasis en la necesidad de no reducir los fines de la educación desde una forma fragmentada con propósitos de desarrollo económico y productivo, que parece diluir y naturalizar la ausencia de lo humano, por la efectividad, aunque no se plantea en los enunciados en la educación; sin embargo, la fragmentación parece ser efecto de la necesidad de efectividad, al ser más las demandas que las posibilidades de cumplimiento en términos de tiempos y dinámicas que difícilmente abren espacio a la concepción y la coherencia en la práctica de una mirada holística del hacer del maestro y ampliar la mirada hacia lo que le ocurre al maestro. En relación con esta situación:

“Los profesores parecen encontrarse en la más profunda trama del sector educativo, y viven perplejos ante la urgencia de compaginar la cantidad numérica del estudiantado con la calidad académica, al tiempo de verse obligados a satisfacer de modo digno sus aspiraciones y necesidades vitales” (Borrero, 2008: p. 400).

El maestro, al parecer, puede gozar de una identidad flexible que obedece a la emergencia del sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas, y por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas, así se hacen pertinentes las ideas de Bourdieu (1992), este autor hace hincapié en el carácter determinista y reproductivo del *habitus*, concretamente en lo que se refiere al sistema educativo como transmisor y reproductor de *habitus* (p. 109); sin embargo, en

Bourdieu (1990) abandona el término “inculcación” y habla de la “incorporación”, comprendida como la interiorización por parte de los sujetos, de las regularidades inscritas en sus condiciones de existencia. Una interiorización que, pese a tener cierto grado de determinismo, permite la reflexividad del agente social, y con ello, cierto cambio y adaptación de los habitus (p. 154-157).

La relación entre ‘inculcación’ o ‘incorporación’ con el desempeño del maestro en los tres ámbitos, es posible dirigirla al acontecimiento de entrar en esta condición de desempeño, apropiarla y una vez conocida, buscar la forma de moverse entre ellas, demostrar la cara que necesita el maestro, en cada contexto, sin perder lo que tiene como sello único, el saber y el carácter que ha construido en el trayecto de su historia de vida, indistintamente de la adaptación que hace de lo que enseña en cada espacio y de los diferentes estudiantes y condiciones en las que se desempeña, es posible relacionar su identidad con varios contextos, en lo que dice para efectos de la comprensión de su práctica. Tardif, (2004) “en términos sociológicos, puede decirse que el trabajo modifica la identidad del trabajador, pues trabajar no es solo hacer alguna cosa, sino hacer alguna cosa de sí mismo, consigo mismo” (p. 43).

1.4.5. El maestro y la identificación con el estrato

Otro elemento que complementa esta comprensión es el simbólico, en el terreno del juego de ocultar y dejarse ver, relacionado ahora con ver una condición específica del maestro y comprender que allí no se ve todo, pero se deja ver la condición de él y de otros. Es así como en este marco, se centra el interés en la reflexión de la forma como los maestros interpretan sus prácticas, cómo se organizan y dialogan, convergen y divergen con sus ideas desde intereses comunes, en ocasiones con miras a construir metas y retos conjuntos, en palabras de Touraine (2001). “El otro no es comprendido por un acto de

simpatía; lo es por la comprensión de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él” (p. 17).

El análisis de la forma de hablar de los maestros permite identificar una representación simbólica de la experiencia que desean transmitir, quienes exponen sus palabras a otros, con quienes asemejan la necesidad de establecer vínculos de comunicación que permitan disfrutar sus experiencias, donde sabiendo que cada espacio requiere una forma de ser diferente y, reconociendo que en algunos, la estadía se vuelve tortuosa por el deber que despoja la satisfacción por la imposición, la reflexión permite dibujar un camino hacia un tiempo en el que se perciba agrado por el estar, expresar y hablar. Allí se entrará en el terreno de la identidad, para acercarse a conocer las condiciones de un grupo determinado por sus circunstancias específicas, el acondicionamiento de este espacio, da la posibilidad de hablar, la identidad con ese espacio cuyo efecto genera placer o displacer, permite a su vez el ocultar o el exponerse allí.

Es importante tratar de comprender los efectos de estos significados, en la trascendencia a la forma de relación del maestro con sus pares y con las instituciones y el efecto que puede tener en la comprensión del estatus del mismo maestro. Touraine (2001), “el reconocimiento del Otro no puede separarse del conocimiento de uno mismo como sujeto libre, que une una o varias tradiciones culturales particulares al manejo del instrumento utilizado por todos” (p. 8) refleja una condición humana que se da en los maestros desde sus diferentes identificaciones. Es así como se da una posición del maestro ante el estatus que le brindan las relaciones y las diferenciaciones que éste mismo hace, que en ocasiones, dependen de discursos externos a él en lo que encuentra eco.

“[...] a los maestros, se han venido atando a unas ciertas significaciones del lenguaje mediante las cuales se le encadena a representaciones que lo designan de entrada como sujetos degradados, perezosos, repetitivos, represores que solo se reconocen dictando clases en las aulas con una tiza y un tablero, aplicando currículos, instrumentalizando saberes y reconocidos simplemente como medios de aplicación de las políticas educativas. De esta manera se ha venido construyendo una identidad que ubica al maestro dentro de unos moldes estrictos que lo alejan de la realidad de lo que hace y de la vida” (Martínez, 2004: p. 369).

Es así posible hacer un reconocimiento a la sustracción o el deseo de hacerse reconocer, empequeñecer o salir triunfante y responder o resistirse ante lo que quiere decir el maestro de él Campillo (2004), “La identidad nos pone en relación de dependencia con quienes pretenden ejercer un gobierno sobre nosotros, pero también con quienes pretenden hacernos destinatarios de algún don, sea la vida o la palabra, el alimento o la compañía” (p. 222) aun a pesar de que conscientemente lo que menos se quiera sea estar amarrado, dependiente, suspendido a algo ajeno a la propia voluntad.

Respecto a la categoría de identidad del maestro, son pertinentes las palabras de Freire. Desde el reconocer al otro, en tanto esta persona se expone y su condición de cercano o de distinto, no remite netamente a un ser particular, sino que a través de ella se evidencia la posibilidad del decir de otros que viven situaciones semejantes o distintas de él.

“Es en la práctica de hacer, de hablar, de pensar, de tener ciertos gustos, ciertos hábitos, donde acabo por reconocerme de cierta forma, coincidente con otras gentes como yo. Esas otras gentes tienen un corte de clase idéntico o próximo al mío. Es en la práctica de experimentar las diferencias donde nos descubrimos como yos y como tú” (Freire, 1994: p. 106).

Dentro de este marco, se hace pertinente subrayar las palabras de Freire al destacar la importancia de la motivación que lleva a elegir la práctica educativa; abre la reflexión en torno a la forma como algunas personas eligen la profesión

de maestro, por no tener más oportunidades o porque esperan mientras ocurre algo trascendental en sus vidas, situación que produce como efecto el que no siempre se dimensione lo que significa ser maestro, los elementos que comprende la práctica educativa y que por supuesto en el mismo gremio se simplifique la mirada ante la profesión. Por ello se relaciona otro planteamiento de la identidad.

“[...] descubran sus propiedades comunes más allá de la diversidad de situaciones particulares que aíslan, dividen y desmovilizan, y construyan su identidad social en base a rasgos o experiencias que parecieran incomparables sin el principio de pertinencia propio para constituirlos como índice de pertenencia a una misma clase” (Bourdieu, 2001: p. 98).

1.4.6. Maestro como aprendiz

En este sentido, más que el reconocimiento del maestro de lo que sabe y el cómo reduce o hace énfasis en lo que involucra en su práctica; en este punto se hace énfasis en la confianza que tiene el maestro para decir lo que sabe, para identificarse y reconocer lo que sabe, incluso desde lo que no sabe. Así se hace importante reconocer, en las diferentes voces de los maestros que comparten una misma condición de desempeño, la combinación de muchas voces que se ponen en diálogo para poder discernir e identificarse con la experiencia que orienta al maestro a dimensionar la magnitud de lo que hace como maestro en relación con lo que sabe y que a su vez, le es posible enseñar, que no remite necesariamente al contexto de la enseñanza de un saber específico.

“Los saberes profesionales del profesorado, parecen ser, por tanto, plurales, compuestos, heterogéneos, pues sacan a la superficie, en el mismo ejercicio del trabajo, conocimientos y manifestaciones del saber hacer y del saber ser bastante diversificados y procedentes de variadas fuentes, que podemos suponer de naturaleza también diferente” (Tardif, 2004: p. 47).

En ese orden de ideas es posible ubicarse en la concepción de que poseer un saber y tener la autoridad de enseñarlo, permite considerar, que nunca se sabe tanto como para descansar tranquilamente y dedicarse sólo a enseñar lo que se sabe y es allí donde se ubica una forma de identificación del maestro que puede tener relación con el planteamiento del maestro ignorante Rancière () “Y el ignorante, por su parte, si no se cree capaz de aprender por sí mismo, aún menos se sentirá capaz de instruir a otro ignorante” (p. 25).

Esta es una concepción de maestro que hace que la exigencia, incluso después de estudiar, sea a apropiarse la condición de que el humano es, en tanto siempre se está formando, quien asuma el rol de maestro tendrá la posibilidad de ser guardián del espacio del no saber, como nicho privilegiado para el desarrollo del pensamiento, lo que a su vez lo ubica también como estudiante, en otro nivel, otra forma de comprender el maestro como aprendiz permanente. Sin la ausencia del saber no hay búsqueda del saber, un espacio que significa un espacio que se abre dirá al respecto Larrosa (1996) “con el único interés de mantener abierto un lugar donde se hace presente una interrogación y una inquietud” (p. 431).

1.5. METODOLOGÍA

1.5.1. Enfoque cualitativo

Esta investigación se alimenta del *enfoque cualitativo*, cuya pretensión es describir las cualidades de un fenómeno, en este caso, las prácticas del maestro que se desempeña simultáneamente en tres ámbitos educativos: EF, ETDH, y, EI. Se utiliza este enfoque porque permite observar y describir la naturaleza de las acciones, los comportamientos, las manifestaciones, los roles y las valoraciones que hace el maestro de su realidad en cada uno de los espacios de desempeño, es decir, todos los aspectos relevantes de las

prácticas que hace el maestro en los distintos ámbitos de la educación. En esta línea, el enfoque cualitativo se reconoce en todo aquello que permita a las investigadoras, la comprensión de sus prácticas en relación con la movilidad y en consideración con los ámbitos, las condiciones y todo lo que dice este maestro sobre su identidad, el saber y las acciones que realiza en los escenarios que se mueve.

Para tal efecto se utilizó la herramienta de la etnografía, *entrevista semiestructurada*. Con ésta se pretende a la luz de los tópicos referidos a las prácticas, describir y comprender lo que dice el maestro investigado acerca de lo que hace cotidianamente en sus ámbitos de desempeño.

Muestra: los maestros seleccionados para la entrevista de la investigación tienen como característica el desempeño simultáneo en los tres ámbitos de la educación: EI, EPDH, EI, en la ciudad de Medellín y el Área Metropolitana durante el año 2010. Para ello se estableció la selección basada en criterios sustentada en las consideraciones de Goetz y Le Compte (1988). Es el maestro titulado en área pedagógica o en áreas afines; no titulados, pero con experiencia y portadores del saber. De acuerdo a lo anterior, la muestra está constituida por 22 maestros (11 mujeres y 11 hombres) sin pretensión de considerar el género como relevante en la investigación, sino por un asunto de la elección de los entrevistados de manera espontánea y por ser maestros que cumplen con el perfil que se requiere para la investigación. (Ver mapa descripción de la muestra No. 2).

1.5.2. Fuentes

Fuente directa

En la presente investigación la fuente directa se remite, específicamente, a maestros que se desempeñan en los tres ámbitos de la educación en la

ciudad de Medellín y su Área Metropolitana; para ello, las entrevistas que realizaron a los maestros permiten describir de forma más amplia sus prácticas; dado que no es aquel que se desempeña en uno o dos ámbitos educativos; sino aquel cuyo criterio de selección para este estudio, tenga lugar el desempeño, simultaneo en los tres ámbitos educativos, dado que su experiencia no ha sido descrita, en esa lógica y es consecuente con los objetivos propuestos por la investigación.

Documentos

La legislación educativa.

A partir de la Constitución Política de 1991, los distintos sistemas e institucionalidades del país sufren transformación. El sistema educativo en particular, recoge elementos de la Constitución Política en la Ley 115 de 1994, que en su artículo 75 establece que el Ministerio de Educación Nacional reglamentará un Sistema Nacional de formación para la Educación Formal, No Formal³⁰, y la Educación Informal.

Políticas Educativas

Las Políticas educativas están basadas en documentos, por ejemplo, como el de La Fundación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (Unesco), en 1967 en la “International Conference on World Crisis innin Education celebrada en Williamsburg, Virginia (EE.UU), que dio origen a la obra Coombs, The World Educational Crisis.is³¹,

³⁰ (Que en la ley 1064 de 2006, se decreta. Artículo 1: “reemplácese la denominación No Formal contenida en la ley general de educación y en el decreto reglamentario 114 de 1996 por Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano).

³¹ Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.

plantea “un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares”.

También se cuentan entre éstas las Organizaciones no Gubernamentales, como que tienen su sede en la ciudad de Medellín y el Área Metropolitana, entidades de carácter público, que dentro de sus fines tienen la educación, y otras entidades sin ánimo de lucro como escuelas y fundaciones. Por otro lado, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes) y otras instituciones que no generan decretos ni leyes, pero la ley se soporta en ellos, y su delimitación espacial comprende el contexto nacional y de Iberoamérica, como es el caso de la Revolución Educativa que busca alcanzar mejores condiciones de desarrollo social y económico, para mejorar la calidad de vida de la población, para esto se está trabajando en ampliar la cobertura educativa; mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia del sector educativo.

Aspectos técnicos de la entrevista

La entrevista fue aplicada de la siguiente forma: las tres investigadoras estuvieron en las entrevistas seleccionadas. Una entrevistadora principal y dos observadoras, grabadoras y aspectos técnicos requeridos en caso de ser necesario aclaraciones relevantes durante la aplicación de la misma. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 minutos y 1 hora. El lugar de la entrevista lo determinó el entrevistado (en algunos casos lugares abiertos seleccionados por los entrevistados por estar en temporada de vacaciones y otros entrevistas se desarrollaron en el lugar de trabajo del maestro).

Categorías de la investigación

La investigación tiene como propósito, una rigurosa pesquisa acerca de las prácticas del maestro que se desempeña simultáneamente en la Educación Formal, la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, y la Educación Informal. En esta perspectiva, las investigadoras toman como referente la relevancia de los objetos para determinar las categorías: prácticas (acciones); saberes e identidad. (Ver mapa anexo categorización y análisis 1). La primera categoría está referida a las acciones del maestro en los ámbitos educativos. La segunda categoría se refiere a los saberes que tiene el maestro como resultado de la experticia en los tres espacios de desempeño y por último, la identidad, como parte de la configuración que hace el maestro con la experiencia.

Depuración

El sistema utilizado para analizar cada entrevista fue el siguiente:

Revisión rigurosa de las entrevistas y la construcción de párrafos por tendencias. Para efectos de la confidencialidad del entrevistado, cada respuesta se enuncia con la primera letra del primer nombre y la primera letra del primer apellido. Al inicio de cada párrafo se enumera y se utiliza para ello el corchete recto. Cada investigadora definió en cada párrafo (en negrilla) la idea principal subrayada, y el rótulo apropiado de acuerdo a las afirmaciones del entrevistado, para comprender los indicios y evidencias de la práctica del maestro. Cada entrevista es analizada y se hace cruce de la información con otras entrevistas; luego pasa por el estudio y aprobación de revisión del grupo VEM (Investigadoras) para crear una sola matriz y un archivo de excedentes llamados así:

Carpeta Matriz que contiene: entrevista analizada y depurada. Carpeta segunda con revisión y párrafos con tendencias resumen de cada entrevista, no mayor a cuatro párrafos. Sub carpeta matriz: contiene los documentos soportes del trabajo de la investigación y el cronograma de trabajo. Entrevista registro original (claqueta). Transcripción original de la entrevista en formato Word con el siguiente encabezado Ej. Claqueta N° PP 001, nombre del entrevistador, mes, día y año. Este archivo original no tuvo ninguna intervención en el texto por parte de las investigadoras, excepto correcciones de tipo ortográfico. Los párrafos fueron enumerados según la pregunta correspondiente, excepto los demás párrafos que sean continuación de una idea. También contiene los anexos como son los mapas del marco metodológico, la caracterización de la muestra, las fuentes y mapa de tendencias y registro de comentarios en cuadro (Excel).

2. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

2.1. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS

La presente investigación ofrece una reflexión sobre la práctica del maestro que se desempeña en tres ámbitos educativos en la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana, a partir del análisis de los conceptos expresados por los 22 maestros entrevistados. En cuanto a los conceptos enunciados, se conciben las prácticas como acciones, y éstas se derivan como enseñanza, planeación, didácticas, metodología y evaluación, es decir, su quehacer diario en relación con el contexto de desempeño. En este sentido las prácticas se convierten en la plataforma que permite comprender cómo es la configuración de su identidad en esta condición específica del desempeño.

Este maestro tiene como objetivo central en su quehacer, la transferencia de conocimiento a través de su práctica; para alcanzarlo, trabaja en pro de sus estudiantes, con un plan de estudios concreto, articulado a cada uno de los ámbitos en que participa simultáneamente. Haciendo uso del tiempo y aprovechando los recursos que cada institución le brinda, desarrolla prácticas, que en algunos casos llama formativas, y que propician mejores resultados en la enseñanza y el aprendizaje. Con la pertinencia de las prácticas, el maestro favorece la apropiación del conocimiento transferido a sus estudiantes y contribuye con ello, a la regularidad y permanencia de éstos en las instituciones.

Se analizan algunas respuestas en las que los maestros dan cuenta de lo que ellos consideran son sus prácticas y lo que hacen a través de ellas. Por otro

lado, se encuentran también respuestas en las que determinan cuál es su práctica y cómo logran transmitirla a sus estudiantes. Además, manifiestan el grado de responsabilidad y compromiso que ellos consideran que estas prácticas les demandan. Tardif (2004) considera que una de los objetivos del maestro consiste en crear un contexto de interacción, donde la gestión de la materia se convierte en un desafío pedagógico: *“la tarea del profesorado consiste, grosso modo, en transformar la materia que enseña para que los alumnos puedan comprenderla y asimilarla”* (p. 88).

2.1.1. Consideraciones del maestro

Estas respuestas dan cuenta de lo que algunos maestros creen acerca de lo que son sus prácticas y lo que pretenden lograr a través de ellas, independiente de que las consideren educativas o pedagógicas. JM 016 “Yo procuro que mi práctica sea formativa, no creo que se pueda hacer una distinción muy clara entre si es educativo o es pedagógico porque detrás del acto del docente hay una intención, y esa intención debe ser formativa [...]. MV 021 dice: “yo pienso que cuando uno imparte conocimiento está poniendo en práctica la parte pedagógica y la parte educativa, igual está educando, entonces está dando y hay una pedagogía, hay una metodología, y esa metodología se enfoca en cada espacio de acuerdo a los intereses de los estudiantes”. YA 010 expresa: “Siento una responsabilidad supremamente grande, yo pienso que los educadores tenemos un público propio; los políticos para hacer campaña les tienen que recoger la gente; nosotros tenemos un público propio que nos escucha el discurso. Nos involucramos en unas acciones educativas que se dan a través de la transmisión de conocimientos [...], esa aprehensión también se da a través de unos métodos y unas estrategias que es lo que llamamos las acciones pedagógicas”. YA 010.

Estas respuestas se analizan a través de Tardif (2004), cuando muestra cómo “la pedagogía, en cuanto a teoría de la enseñanza y del aprendizaje, nunca puede dejar de lado las condiciones y las limitaciones inherentes a la interacción humana” (p. 87). La enseñanza es una actividad que se manifiesta en el ámbito de las interacciones humanas y lleva, inevitablemente, “la señal de las relaciones humanas que la constituyen”. El maestro al entrar en el “aula penetra en un ambiente de trabajo constituido por las interacciones humanas” (p. 88) La naturaleza de las interacciones con los alumnos constituye el núcleo y de la misma manera “la naturaleza de los procedimientos y, por tanto, de la pedagogía” (p. 88). La práctica que estos maestros desarrollan con sus estudiantes a través de la enseñanza deben estar construidas con conocimiento, racionalización y componentes que permitan transmitir sus conocimientos; no significa, dice Tardif (2004), como aún hay muchas personas, “que creen que basta entrar en el aula y abrir la boca para saber enseñar, como si hubiese una especie de causalidad mágica entre enseñar y hacer aprender” (p. 90).

Los maestros JM 016, MV 021 y YA 010 dan cuenta de cómo imparten conocimiento o encaminan su práctica. Esa visión pedagógica que dicen tener la transmiten a través de los conocimientos, en las enseñanzas que hacen a sus alumnos. Consideran que la clave está en la intención del acto y esperan que éste sea formativo. Noiriel (1997) considera que la práctica es lo que hace la gente, aunque muchas veces somos conscientes de ella, pero no se tiene un concepto de la misma. Estos maestros no dan razón clara de cuál es su práctica, dicen lo que esperan y desean que sea ella. También Campo, R. y Restrepo, M. (2001) afirman lo siguiente acerca de la práctica: “diríamos que es el ejercicio que continua y habitualmente hace el docente y que se reconoce como el arte de enseñar ‘conforme a las reglas de la enseñanza, son las prácticas del ser-docente, las que van configurando estilos, estilos de docencia. Son, en otras palabras, el saber-hacer docente específico que tiene como

objetivo hacer propicio el aprendizaje por parte de los alumnos. Implica reconocer que las acciones están orientadas al otro, acciones para promover y propiciar la formación del otro. Son prácticas que se caracterizan por tener una intención formativa” (p. 768)

El entrevistado GR 004, expresa su práctica así: “Yo pienso que son una mixtura entre ambas, cada clase debe tener objetivos pedagógicos y también objetivos educativos y que en la práctica las fronteras entre una y otra cosa se borran porque cuando estás hablando, cuando estás proponiendo un ejercicio pues tienes tan claro de qué se trata el asunto o qué estás buscando con ello, que el maestro no se sienta a pensar: ah no, voy a hacer aquí un objetivo pedagógico, simplemente te sale. Voy a hacer aquí, voy a decir una frase que es muy educativa, simplemente se te ocurre, porque tienes esa posibilidad de las dos miradas y las involucras ambas”.

Con esta respuesta, el entrevistado muestra la forma como el maestro no se sienta a pensar “voy a hacer aquí un objetivo pedagógico, simplemente te sale”; se puede observar incertidumbre y vaguedad, como dice Bourdieu (1991), mencionado por Gaitán (1997): “puede afirmarse que las prácticas en general se caracterizan por la incertidumbre y la vaguedad, pues están regidas por principios prácticos que varían según la lógica de la situación y del contexto” (p. 10). Además Marchesi (2003) dice: “de alguna manera, esa intuición devela el carácter moral de la profesión docente y la necesidad de descubrir el valor de esa tarea y su sentido, para ejercerla con rigor y vivirla con satisfacción” (p. 203).

Por lo que se ve en las prácticas de enseñanza éstas son soportadas por la pasión y la vocación; éstas les permiten -a través de sus acciones- ayudar a solucionar las dificultades de sus estudiantes. Sennett (2009) muestra cómo el maestro, en el taller medieval, basaba su autoridad en la transferencia de habilidades; ejercía, también, un papel de padre sustituto que le permitía ayudar al niño a ampliar el horizonte más allá de los accidentes del nacimiento (p. 85).

Igualmente este maestro se involucra por pasión y vocación en la solución de problemas de los estudiantes; en algunos casos, hace las veces de padre, madre. Éstas son algunas de las respuestas que dan soporte a la interpretación:

“Tienes que ser padre, tienes que tener como todos esos aspectos, porque es que sí se puede hacer, pero es muy complicado, vos sin ser mamá, poder resolver una cantidad de problemas y no te gustan los niños, pero tenés que resolver problemas con niños” EM 009.

“Yo pienso que la principal característica es la pasión, tiene que ser apasionado por lo que hace y estar enamorado de lo que hace; si no tiene pasión, ni amor, ni vibra con lo que hace, puede tener todo el conocimiento del mundo, pero si no le gusta no sabe transmitir ese conocimiento. Yo pienso que lo más importante es tener pasión y amor por esto; esto es una cosa encarretadora y al que le gusta le sabe. Así como al que le encanta sentarse a diseñar prendas y enamorarse de eso, lo hace muy bien y lo transmite muy bien, así sea la prenda más fea logra venderla; aquí es que todos los días investigue, todos los días se inquiete, todos los días los haga enamorar a ellos y convencerlos a ellos de que esto es una buena elección” (AV 011).

2.1.2. Planeación de las prácticas

A partir de lo que manifestaron los maestros entrevistados, cuando se les indagó por sus prácticas, se puede afirmar que éstos adaptan sus acciones a cada uno de los ámbitos en que participan. Por ejemplo, el entrevistado JR 012 menciona que la metodología utilizada en el desarrollo de sus acciones responde a lo planeado para cada ámbito: “[...] yo puedo llevar el mismo contenido metodológico, preparado de diferentes formas”. Se evidencia en esta respuesta, así como en las de otros entrevistados, que aunque los objetivos de la enseñanza en cada ámbito pueden ser diferentes, ellos logran adaptar las prácticas a cada necesidad; es el tiempo la variable que determina las particularidades en el desarrollo. De este modo logran los objetivos, aplicando métodos que conducen a los estudiantes a alcanzar la meta propuesta. Tardif

(2004) considera que uno de los objetivos del maestro consiste en crear un contexto de interacción, donde la gestión de la materia se convierte en un desafío pedagógico: “la tarea del profesorado consiste, grosso modo, en transformar la materia que enseña para que los alumnos puedan comprenderla y asimilarla” (p. 88).

El entrevistado AC 020 dice: Me toca hacer la claridad que para nosotros en el Sena, nuestro nombre inclusive ha cambiado; ese nombre de instructor pasó a docente y ahora estamos hablando de instructor-tutor-formador en razón precisamente de que se entendió que nosotros realmente lo que hacemos es un acompañamiento al aprendizaje del alumno. El cambio de denominación al nombrar el maestro da cuenta de la movilidad discursiva y la apropiación que de ella hacen las instituciones al referirse a quien enseña. Paín (1992), menciona la aparición de una figura que llama “*formador ocasional*, es decir, la persona que, poseyendo una competencia reconocida, consagra una parte de su tiempo de trabajo a transmitirla a otros, [...]” (p. 56). Como lo menciona AC 020, forma de mencionar este maestro ha mutado a acompañamiento en el aprendizaje, que se puede asimilar con la definición y explicación que hace Paín del formador.

Cuando algunos de estos maestros se refieren al trabajo en el ámbito formal, lo relacionan con la universidad³². El tiempo de las prácticas es definido por el calendario escolar que les permite llevar a cabo el desarrollo del programa que la institución le asigna. “A ver en el caso de la Educación Básica y Media hay unos estándares que hay que cumplir en el caso de contenidos y de prácticas pedagógicas” [...] OG 008. El currículo es la ruta que dirige las prácticas, aunque en algunos casos lo piensen rígido e institucionalizado. También consideran que las edificaciones de las instituciones, donde trabajan como maestros, tienen aulas equipadas con VB, computadores, sillas cómodas

³² Dos de los maestros entrevistados trabajan en la Educación Básica y Media.

y otros recursos como espacios agradables y áreas verdes, que permiten a sus estudiantes bienestar.

En la descripción de las prácticas que desarrollan en las universidades oficial y privada, por ejemplo, MR 003 enuncia los espacios de estas instituciones como convencionales, y como estandarizados los programas académicos. Dice que los sitios utilizados para las prácticas en la universidad privada son mejor insonorizados, tiene pianos más nuevos y mejor afinados que permiten un mejor desarrollo de su práctica. Reconoce que las utilizadas en las dos instituciones tienen un lineamiento académico, estándar en la música, y dejan ver la perspectiva del canto europeo.

Las prácticas en el ámbito formal, según consideran los maestros entrevistados, están orientadas con mayor énfasis al ser y las definen como formativas. En este sentido se articulan con lo expuesto por Campo y Restrepo (2001), quienes plantean las prácticas docentes como una función que le permite al maestro cumplir con su tarea educativa, y este ejercicio permanente del docente se reconoce como el arte de enseñar. Consideran además, Campo y Restrepo, que las prácticas del ser docente configuran el estilo, y este saber-hacer permite el aprendizaje del alumno, donde las acciones están orientadas a la formación del otro (p. 769).

Estos maestros sienten la necesidad de ayudar a los estudiantes y expresan como parte de su acción formativa lo que llaman vocación, que les permite ir más allá de lo que está pidiendo el currículo y la limitación del tiempo. Al respecto, Gaitán et al (2005) determinan las prácticas educativas como parte del desarrollo humano que permite apropiarse de los conocimientos y valores que el formador transmite por medio de la instrucción, códigos y experticia. En esta dirección, también Campo y Restrepo dicen que “son prácticas que se caracterizan por tener una intención formativa” (p. 769).

Como se dijo anteriormente, las prácticas que desarrolla el maestro de la investigación en el ámbito de lo formal son consideradas, en su mayoría, para la universidad, y según Campo y Restrepo, las prácticas docentes universitarias están inscritas en lo universal. Esta respuesta de uno de los entrevistados, da cuenta del pensar de estos maestros:

“[...] en Bolivariana se estudia todo el tiempo, tienen un programa, aquí se hace mucho énfasis es en investigación, que sí se cumpla, que ellos cojan sus propias herramientas, que aprendan a leer, que aprendan a analizar, que aprendan a buscar más allá de lo que tienen y lo traigan al aula de clase y seamos como una parte exponencial” (AV 011).

2.1.3. Prácticas y enseñanza

El enfoque que dan estos docentes a las prácticas educativas o formativas, como suelen llamarlas, privilegian las acciones que apuntan al desarrollo humano y no sólo transmiten conocimientos para preparar personas, también están comprometidos en llevar a sus estudiantes al desarrollo personal y construcción de su proyecto de vida. Se encuentra esta intención por ejemplo en la siguiente afirmación: “Educativas porque tratamos de sacar del ducto toda esa riqueza que tiene él, que la confronte con su contexto; que la confronte con su vida; que la confronte con la academia y que producto de eso pueda fortalecer su proyecto de vida desde ámbitos libertarios” (HO 015).

Se identifica la práctica de este maestro con el ser, el saber, y la transferencia que hace del conocimiento a sus estudiantes. Así mismo se deduce por lo que dicen que es necesario iniciar un proceso que involucre la experiencia y la capacidad de hacer, sin desmedro del proceso investigativo que caracteriza la EF, para lograr que la universidad no se quede sólo en el campo de los grandes intelectuales. Es necesario trabajar más en el hacer, así lo dice otro entrevistado:

“Hoy estoy tratando de que en la universidad, y ésta es una tarea para este 2011, poder tocar más el hacer en la universidad y voy a fundamentarlo más porque a veces nosotros mismos hemos vendido algunas materias que las dejamos en la parte de la episteme, y yo creo que también el muchacho que está en el ámbito profesional se mete mucho en el hacer. Se ha clasificado mucho en todo este proceso de los ciclos propedéuticos que la técnica y la tecnología se centran más en el hacer y el profesional se centra más en el conocer; yo pienso que sí, el conocer es fundamental, pero el muchacho de hoy, en la medida que ve el conocimiento mucho más práctico, lo ve mucho más beneficioso para su vida; yo creo que eso hay que hacerlo mucho más en la universidad para no quedarnos en ser grandes intelectuales. Sobre todo en el área que yo manejo” (HO 015).

Lo descrito por estos maestros muestra qué, cómo y dónde desarrolla sus prácticas y el compromiso con sus estudiantes. Puede analizarse con Sennett (2009), “el maestro estaba obligado por juramento religioso al que ningún padre jamás debía someterse: el de mejorar las habilidades de las personas a su cargo”

Gaitán et al (2005) cuando dicen: “las prácticas educativas forman parte esencial del desarrollo humano, se constituyen de acuerdo con las características, valores y modos de ser de una cultura y se configuran en la interacción que asume el lenguaje y la comunicación como sus mediaciones fundamentales” (p. 13).

2.1.4. Prácticas orientadas a la ETDH

Cuando se habla de la ETDH, los maestros dan unos criterios específicos sobre la reglamentación que sobre las normas de competencia fundamentan las acciones que les permite una enseñanza con base en el hacer, y lleva a sus estudiantes a la práctica, logrando que la técnica sea fundamental en su aprendizaje. Es el Sena la institución responsable de gestionar las mesas de cada sector y la reglamentación de las normas de competencia:

“Quiero recordar que nuestras estructuras nacen de la norma de competencia laboral y que cada una de nuestras normas nace del sector, del mapa funcional. ¿Cuáles son las funciones del sector? Supervisor ¿en cuáles niveles? Mecánico ¿cuáles niveles? Diseñador ¿cuáles niveles? Y cada una... administrador. Hay una discusión grande entre nosotros: ¿Quién administra? ¿La operaria administra? Sí, pero no. Y encontramos que sí, es una administradora. ¿Cuánto de administración? ¿Y qué de administración? Habría que escribirse en la estructura curricular, arrancada repito desde esa norma de competencia” (AC 020).

“En el Sena se implementó el aula de los ambientes virtuales, ambientes de aprendizaje con espacios abiertos, no hay tableros porque una de las tendencias del Sena es fundamentalmente formar en el hacer, entonces el aula es un elemento de mucha construcción. El trabajo autónomo y el trabajo colaborativo son las dos líneas fuertes en la enseñanza-aprendizaje-evaluación. El aula en el Sena es un gran conversatorio, para los equipos de trabajo. De esta forma el maestro desarrolla las prácticas orientadas al hacer a través de los recursos y directrices de la institución” (HO 015).

Las prácticas y su forma, descritas por los maestros AC 020 y HO 015, se pueden mirar a través de lo expuesto por Vásquez Rodríguez (2007), que dice: “Quiero entender la didáctica como un saber hacer. Como una conjugación de reflexión y acción, como una práctica. Esta presentación de la práctica coincide con las expuestas antes, donde el saber hacer toma importancia en lo que se llama práctica” (p. 53). Continúa Vásquez Rodríguez su disertación sobre la didáctica y la expresa no sólo como una serie de técnicas, ni un repertorio de instrumentos, por el contrario considera que ésta apunta a integrar o “poner en comunión las ideas con las obras, los conceptos con las actividades, las teorías con las prácticas. El saber de la didáctica es un saber “orientado” y condicionado por el “hacer”. No es un saber especulativo sino un saber aplicado. El conocimiento de la didáctica está en directa relación con la práctica que lo contrasta, lo invalida o lo confirma” (p. 53).

De acuerdo con algunas de las afirmaciones de los entrevistados, más que enseñar teorías, el asunto es cómo el hombre aprende a interactuar mejor consigo mismo, con los demás y con la naturaleza; el maestro hace énfasis en el trabajo en equipo, conocimiento personal, liderazgo, el saber cómo tiene que administrar su tiempo; el saber cómo aprende a solucionar sus conflictos, a tomar decisiones. En el Sena, el enfoque a las prácticas se da entre lo que el estudiante aprende a través de las acciones formativas y lo que coteja con la empresa. Lo producido o la evidencia es un trabajo de campo, confrontando lo que el docente enseña en el aula, lo que el estudiante aprende y lo que encuentra en la empresa. Tardif (2004), al referirse al trabajo docente, dice que la primera característica de éste es referida al trabajo que realiza con individuos; aunque enseña a grupos no puede dejar de tener en la cuenta las “diferencias individuales, pues son los individuos quienes aprenden y no los grupos” (p. 95). Este trabajo está marcado por “la inestabilidad, la unicidad, por la particularidad de los alumnos, que son obstáculos inherentes a toda generalización, a las recetas y a las técnicas definidas de forma definitiva” (p. 95). Es necesario reconocer que los alumnos son heterogéneos.

En el Sena, los maestros, sobre todo los que participan en los tres ámbitos, pero desarrollan sus prácticas en la misma institución, aunque tienen claridad de lo que significa cada ámbito educativo, parecen no ser muy conscientes de cuándo participan en uno o en el otro ámbito, esto también se da por la rapidez con que cambian de un sistema al otro. Por ejemplo los técnicos de la confección ya pasaron a técnicos profesionales y también en esa misma área están los tecnólogos y el mismo docente participa en cada uno de los ámbitos; ahí es donde se puede aplicar lo que dice Trilla sobre la relatividad histórica y política de los sistemas EF y ETDH.

Dice Noiriel (1997): “[...] la práctica no es una instancia misteriosa, un subsuelo en la historia, un motor oculto: es lo que hace la gente” (p. 211); esta

afirmación da soporte a las prácticas de AV 011, formador del Sena: requiere para desarrollar los proyectos con sus estudiantes y lograr unas acciones formativas claras y concretas realizar prácticas combinadas con las empresas externas, que permiten el desarrollo de las acciones formativas. Es necesario que sus estudiantes conozcan el medio empresarial y logren reconocer el proceso que en él van a encontrar; las empresas se convierten en laboratorios externos.

También el desarrollo de proyectos para participar en Colombiamoda permitió en el año 2010 obtener un convenio con el Museo Cementerio de San Pedro, para que los estudiantes exhibieran en una puesta en escena, trabajos que requirieron fotografía, prendas, estampación, cuyo “objetivo era mostrar afuera lo que ellos hacen al interior de la institución”. La visión del docente AV 011 se diferencia de las analizadas antes en la forma como utiliza el afuera para lograr que sus estudiantes tengan una visión diferente de lo que será su profesión. Pareciera ser que su formación inicial y su participación en otras instituciones le permiten a través de sus acciones lograr un resultado diferente en sus prácticas.

Los entrevistados de otras instituciones de ETDH, involucran como elemento de sus prácticas lo que consideran situación de riesgo con personas de estratos 1 y 2; también hablan de estudiantes vulnerables y prostitutas; en algunos casos estas situaciones específicas les permite incursionar en nuevos procesos o acomodación de sus prácticas en el momento que inician, dando oportunidad de emprender una acción que no tenían prevista para esta sesión y que les permite logros a sus estudiantes, que son motivo de su satisfacción personal. En otras oportunidades estas situaciones dificultan el desarrollo de sus prácticas e interfieren con el aprendizaje de sus estudiantes:

“Cuando trabajo en la formación en cursos para lo del color, sí. Niños y padres, tengo población vulnerable por violencia, por desplazamiento, por muchas cosas también, porque muchas veces los cursos se les dictan también a madres cabezas de hogar o madres que trabajan en la prostitución, o que son recolectoras de basura y cada una de esas situaciones tiene una problemática, entonces, cómo se tiene que capacitar a las personas para que se haga o como se tiene que capacitar uno para que lo hagan, es diferente” (EM 009).

“Yo una vez tuve un grupo de prostitutas de la Veracruz, en el Sena; interesantísimo ese curso. Cuando yo entré yo me quedé mirándolas, las cortadas la cara, las otras de labios partidos, todas llenas de pestañina pegada y yo ¡Ay Dios Mío! ahora qué voy a hacer yo aquí pensaba y todas me miraban, yo me quedé mirándolas, les dije algo que me salió, pues yo soy así. Les dije: Damas, muy buenos días; les agradezco mucho que me hayan elegido para ser su profesora, espero llenar sus expectativas. Yo simplemente soy abogada, pero ustedes tienen mucho que contarme y yo puedo aprender de ustedes” (YZ 006).

Se encuentran en el ámbito otras instituciones donde los maestros entrevistados desarrollan sus prácticas, y las condiciones físicas de las instituciones son diferentes a las enunciadas para el Sena y el ámbito formal. Entrevistado CH 002, por ejemplo, dice: “[...] de los ambientes físicos, una diferencia sustancial. Uno pasar de dar clases en la Medellín, que es un espacio abierto con árboles, con zonas verdes, a pasar a una instalación en el centro totalmente cerrada, es mucha la diferencia. Pero yo creo que los muchachos también eran totalmente diferentes, [...]. Los espacios no son funcionales y los recursos que requieren son pocos o no cuentan con ellos”. Los espacios cerrados, sin zonas verdes, consideran éste y otros profesores, son inadecuados y entorpecen o dificultan el buen funcionamiento de sus prácticas. Se encuentra en lo relatado por algunos entrevistados:

“Si me voy para uno que es informal, Cecap, creo que es, Centro de Capacitación Criminalística, eso sí es peor que el Sena, allá no hay nada, el tablero, un aula que incluso las sillas distan mucho de la necesidad que un estudiante tiene, no hay ni siquiera silla para zurdos, es algo que uno dice: bueno, trabajemos, no hay nada que hacer, ya estás dando el curso y quejarte es una tontería; qué pesar con los muchachos, ellos nos

necesitan porque son personas que van a trabajar en el área de fiscalía, son auxiliares, necesitan saber de derecho constitucional, hay que irnos, desplazarnos, visitar los juzgados, mirar el ámbito, a veces salir de la jaula donde estamos, e irnos a caminar donde ellos van a trabajar, para familiarizarlos más” (YZ 006).

También el profesor que participa en proceso de danza de la alcaldía de Medellín dice:

“Equipamientos que la Alcaldía de Medellín suministra incompleto o poco adecuado. Para el desarrollo de la danza, por ejemplo en la Biblioteca Parque España, se adecua un taller de dibujo como salón de danza o un taller de plásticas con unas pocetas enormes donde los grifos no permiten movilidad y dificultan los movimientos necesarios para la experimentación corporal. Creo que en el trabajo con la Red solo hemos tenido uno o dos lugares con una infraestructura más o menos adecuada, uno en el Poblado y el otro era en la Biblioteca del tren de Granizal” (RY 010).

Existen maestros que tienen opiniones diferentes cuando se refieren a los espacios en que participan para la ETDH y la EI:

“Del trabajo realizado Sirenaica es como una mezcla de muchas cosas buenas. Las instalaciones son chéveres: se tiene eso que yo pienso que es importante, se trabaja con un material de talento muy importante porque son los mejores que vienen de la red Coral, no hay gente mala, allá son muy talentosos, y la otra cosa es la posibilidad de hacer cosas nuevas, eso es lo que más me gusta de ahí, el trabajo que más me gusta es ése” (MR 003).

Los argumentos enunciados por los maestros RY 010, YZ 006, y MR 003, por mencionar algunos, son algunas de las dificultades que deben vencer para lograr con sus prácticas que los estudiantes alcancen sus metas. Se toman ellos mismos como ejemplo modélico de lo que hacen para que sus prácticas sean adecuadas a las demandas que las instituciones, los estudiantes y la sociedad formulan y sobre todo, tener la satisfacción personal que significa ser maestro en estas instituciones. Freire (1994) da un enfoque de cómo las

prácticas que los maestros usan en la formación de las personas tienen una incidencia positiva o negativa y cuál es la responsabilidad de éste frente a su estudiante:

“La práctica educativa, por el contrario, es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o perjudicamos en su búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir con su fracaso por nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo” (Freire, 1994: p. 52).

Otro maestro muestra cómo las limitaciones que tiene en la institución donde realiza sus prácticas no es impedimento para lograr el objetivo de su enseñanza. La recursividad es el arma que le permite desarrollar sus proyectos. Dice: “de pronto no hay mucha amplitud en los espacios físicos, pero sí se ofrece la posibilidad de que la clase se dicte en otros espacios de la ciudad, digamos el parque de los Pies Descalzos, el Jardín Botánico”. Freire (1994) dice: “la tarea del profesorado consiste, grosso modo, en transformar la materia que enseña para que los alumnos puedan comprenderla y asimilarla” (p. 88).

A pesar de las carencias que relatan en las instituciones que llama YZ 006 del centro y otros maestros describen como lugares cerrados, con limitaciones en su dotación y falta de espacios que permitan bienestar a los estudiantes, sus prácticas siguen siendo las que consideran acordes con las necesidades de sus alumnos. Es más: para lograrlo, buscan opciones que les permiten mejorar la enseñanza para sus alumnos. Por ejemplo visitas al ámbito laboral, donde se espera al terminar sus estudios desarrollarán su trabajo; participación en concursos u otras formas de trabajo que permiten al maestro la transmisión de

su práctica. Con Tardif (2004) se puede decir que el maestro “no es trabajador que se contenta con aplicar medios y se comporta como un agente de su organización: es sujeto de su propio trabajo y actor de su pedagogía, pues es él quien la modela, quien le da cuerpo y sentido en el contacto con los alumnos (negociando, improvisando, adaptando)” (p. 109).

Refiriéndose a un sector específico, AC 020, muestra cómo la institución va creando procesos que permiten dar a conocer particularidades del sector a los aspirantes a estudiar temas referidos a la confección:

“Hemos tratado, en estos dos últimos años, de crear procesos en este centro que llamaríamos el módulo cero, lo que ya tienen las universidades ¿Qué sería el módulo cero en el sector confección? Conocimiento de las agujas, los insumos, de los hilos, de la lectura de la ficha técnica, conocimiento de aceites ¿Quién, quién que esté en el sector confección no debe conocer de eso? Si lográramos hacer el módulo cero hemos pensado que sería como la introducción para que la gente diga: “esto sí es lo mío”, sería como una especie de pasatiempo: venga mire qué es lo que usted tiene que estudiar, luego profundícelo” (AC 020).

El módulo cero es, comparándolo con lo enunciado por Sennett, uno de los sistemas utilizados para la transferencia de conocimientos en el sector textil confección. También Vásquez (2007) en su disertación sobre la didáctica expresa no sólo como una serie de técnicas, ni un repertorio de instrumentos; por el contrario, considera que ésta apunta a integrar o “poner en comunión las ideas con las obras, los conceptos con las actividades, las teorías con las prácticas. El saber de la didáctica es un saber “orientado” y condicionado por el “hacer”. No es un saber especulativo sino un saber aplicado. El conocimiento de la didáctica está en directa relación con la práctica que lo contrasta, lo invalida o lo confirma” (p. 53).

2.1.5. Prácticas en la educación informal

En el ámbito informal los maestros sienten mayor libertad para enseñar. El no tener que seguir un currículo y poder desarrollar sus temas libremente significa para ellos: seguridad, tranquilidad y libertad. Como dice Paín (1992) “Situar a la formación fuera del sistema formal fue una decisión audaz, rica en promesas para el futuro de la educación [...]. La ubicación de la formación por la Ley como una ocasión de diálogo social y la constitución de un mercado de la formación han hecho emerger una multiplicidad de actores, cuyos enfoques y objetivos son diferentes (p. 48-49).

La forma como estos maestros refieren sus prácticas en el ámbito informal son: dictamos cursos; cursos por necesidad de aprendizaje; cuando van a un seminario son muy receptivos; clases personalizadas; dictamos cursos para darle respuesta a las necesidades de los empresarios; trabajo con personas en situación de calle, se trabaja. Éste es un ejemplo:

“El Museo de Antioquia programa cursos donde se trabajan tejidos con los chicos, con muchachos en situación de calle, pero el interés de nosotros no es que ellos aprendan a hacer mochilas, ni bufandas, ni gorritos. Con el tejer hay lecturas, con el tejer hay preguntas, con el tejer hay música, con el tejer hay olores, con el tejer hay conversatorio, porque el tejer ayuda o invita al otro para que hable, para que intercambie ideas, entonces tejer no es solamente un asunto de mano, pues dónde están el cerebro y el corazón ... [...]. Aunque el programa es de tejido, el objetivo no es producir gorros, ni bufandas, ni mochilas, lo que se busca es llevar a los participantes a hablar y a participar en las actividades que conlleva el trabajo que realizan” (PP 001).

Otras versiones de lo que son las prácticas en el ámbito informal se analizan en CH 002: “a uno lo contratan 30 horas para dictar un curso de tablas dinámicas en Excel, por ejemplo. Se analizan los conocimientos básicos que la gente tiene, con esta información se preparan los temas y se desarrolla el tema particular que ellos requieren”.

“Los cursos de extensión se trabajan con otro repertorio, estoy siempre tratando de que ellos se identifiquen más frente a lo que siempre han querido hacer. Tengo gente que quiere cantar Pop, que quiere cantar Rock; me parece lo ideal que arranque por ahí y que ellos canten lo que quieran. Estas prácticas no las puedo hacer en los otros ámbitos, yo no puedo llegar a un examen de canto final diciéndoles montamos esta de Juanes, le quedó muy chévere” (MR 003).

Freire (1994) nos permite acercarnos a estos criterios a través de lo que dice: es en la práctica de experimentar las diferencias donde nos descubrimos como yo y como tú, prácticas que permiten a los estudiantes soñar, hacer, aprender y enseñar a los maestros que les dan sus conocimientos:

“Nosotros dictamos cursos para darle respuestas a las necesidades de los empresarios; orientamos cursos para formar mecánicos; el Sena da respuesta a todas las necesidades. Programa seminarios para profesionales, por ejemplo para Ingenieros Industriales de algunas universidades, que no tienen el concepto específico de la medición de tiempos en el sector confección. Atendemos también esa parte de tecnólogos en confección y diseño de modas y manejo de máquinas. Estas ofertas las hace el Sena, por ser el ente gubernamental que además de ofrecer formación de mano de obra calificada que participa en programas técnicos y tecnólogos” (AC 020).

Se encuentra otra modalidad en este ámbito: Eafit ofrece un programa que se llama Saberes de la vida, en el que participan personas jubiladas, de la tercera edad, que permite que las prácticas del maestro sean interactivas. El maestro que participa en este proceso considera que no tomar lista, sumado a las características de experiencia, conocimiento y saber de los participantes, le genera satisfacción.

Es un curso deliciosísimo”, donde los currículos no son rigurosos, no se toma lista. “Son personas muy mayores que han viajado mucho por el mundo”; esta característica permite participación e interacción por el conocimiento, saber y experiencia que tienen las personas que participan”. GR 004.

Continuando con el ámbito informal, éstas son otras respuestas que muestran cómo desarrollan las prácticas estos maestros:

“[...] Es una escuela en donde llegan unos personajes el sábado en la tarde. Tú vas a encontrar a la señora que tiene 75 años, el pelao que tiene 20, la señora que tiene 40, el señor que está jubilado y van, porque quieren aprender; entonces este es otro momento muy lindo porque ahí no hay notas, no hay presión. Es querer aprender alguna cosa para darle muchas cosas a las personas con los que ellos hacen misión, entonces lo hacen de su sentir, eso también me genera que hay diferencias cognitivas. Hay la señora que nunca en su vida estudió; hay el señor que es un profesional; que es un jubilado de la universidad San Buenaventura; por ejemplo y está el muchacho que tiene los niños de confirmación que tiene 16, 17 años; está la señora que es la rezandera; está el otro que es el intelectual y está el joven que es todo pudor, o sea es otro compartir, es algo más desde la convicción, no del estrés” (HP 015).

En el Sena, dice PG 022, cuando se trabaja en los cursos a empresarios o trabajadores, la metodología utilizada es la magistralidad; donde uno transmite una información, en vez de construir un conocimiento se da información. Los cursos cortos, asesorías o talleres uno simplemente va da una información, ya que el alumno busca avanzar en temas de interés o específicos, relativos a su quehacer laboral. También en el Sena “maneja la educación a nivel técnico y tecnológico, con ellos si se hace la construcción, con los dos”.

Estaríamos ante un caso de educación informal cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquél está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es inmanente a otro cometido, cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de una manera difusa” [...]) (Trilla, 1993: p. 26).

2.1.6. Otras prácticas

A partir de lo que manifestaron los maestros entrevistados, cuando se les indagó por sus prácticas, se puede afirmar que éstos adaptan sus acciones a cada uno de los ámbitos en que participan. Por ejemplo, el entrevistado JR 012 menciona que la metodología utilizada en el desarrollo de sus acciones responde a lo planeado para cada ámbito: “[...] yo puedo llevar el mismo contenido metodológico, preparado de diferentes formas”. Se evidencia en esta respuesta, así como en las de otros entrevistados, que aunque los objetivos de la enseñanza en cada ámbito pueden ser diferentes, estos maestros logran adaptar las prácticas a cada necesidad, y es el tiempo la variable que determina las particularidades en el desarrollo de su práctica. De este modo al parecer logran los objetivos mediante la aplicación de métodos que conducen a los estudiantes a alcanzar la meta propuesta.

Resumiendo las entrevistas realizadas a maestros que se desempeñan simultáneamente en la EF, ETDH, y EI, se obtienen respuestas que permiten ver cuál es su pensamiento respecto a su desempeño simultáneo. En este sentido, entonces, el pensamiento educativo y pedagógico del maestro es "listo para llevar", tal como lo afirma la expresión francesa *Prêt-à-porter*, utilizada en los años 60 para la moda, es decir, el saber inicial que el profesor tiene, de tal modo que cuando se mueve entre uno y otro ámbito hay algo que ya tiene listo previamente y que pone en uso de acuerdo con las circunstancias de cada contexto, de cada escenario donde se desempeña, esa práctica que le permite participar simultáneamente en los tres ámbitos educativos: EF, ETDH, EI.

2.2. LOS SABERES DEL MAESTRO

En apartados anteriores se presentó un despliegue de los enfoques y terminologías conceptuales acerca del *saber*. Desde la mirada del maestro que se desempeña en la EF, ETDH y en la EI, se intenta describir en los indicios de las entrevistas las tendencias conceptuales relevantes para la investigación. En la lógica de las prácticas de la población identificada, el *saber* se reconoce como aquello que “dice que sabe y hace” el maestro, incluso aquello que desconoce pero lo considera una necesidad para el acto de educar. En este apartado se analizarán las entrevistas que permitan reconocer “los saberes” en el espacio de desempeño y la movilidad de los saberes en relación con los ámbitos educativos.

¿Cuál es el saber de este maestro? Entre los que se justifican en las entrevistas: el “saber situado”, “el saber residual”, “el saber que no posee”, “el saber inicial”, “el saber vocacional”, “el saber con las leyes”, “El saber pedagógico”, y el “saber educativo. El maestro ha adquirido de su formación inicial³³ y específica un conocimiento particular de apropiación y configuración, de éstos, como resultado de la experticia en el ejercicio de la simultaneidad en los ámbitos educativos. Digamos, ¿cuál es el saber del maestro? ¿Qué necesita, tiene y reconoce como propio de su desempeño para considerarlo un saber? El saber que expone el maestro es aquél que tiene que ver con la apropiación que hace de las situaciones que se le demandan y se autodemanda en cada ámbito, particularmente, como producto de la interacción con los sujetos, los métodos y los espacios de desempeño. Durante las entrevistas el maestro ha expresado que sus prácticas están sujetas a las condiciones del ámbito, pero hace uso de la experiencia para adaptarse y adecuar los métodos a las necesidades del estudiante.

³³ La formación inicial se refiere al estudio del área de conocimiento específico y la formación. En algunos casos se considera también como los saberes, propio de los influjos de su entorno inmediato (familia, barrio, formación).

En todo caso, se percibe que hay un saber que depende de las circunstancias de cada contexto, de tal manera que el maestro, un poco por el análisis y la experiencia, logra adecuarse a las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes. Precisamente, es con el estudiante y las circunstancias, en que el maestro encuentra resonancia para transformar y construir su experiencia. Visto esto desde la idea de Tardif (2004), en el ejercicio del “cara a cara”, en “reserva de su conocimiento” (p. 50), para adaptarlo en el momento de la acción, no sólo con los estudiantes, sino con la movilización en los distintos ámbitos.

Al respecto un maestro se refiere a cada ámbito desde el rol que desempeña. “En realidad en Bellas Artes sí es un poco más el rol del maestro un poco más alejado al estudiante, es el maestro y los estudiantes; es mucho más académico en Bellas Artes que es Educación Formal; en la Red de Danzas sí es ya no sólo el maestro como el que tiene el conocimiento, sino que hay que tener un acercamiento mucho más especial con los niños y con la comunidad, [...] se involucra uno mucho más con la comunidad en la Educación no Formal”. (MB 013).

2.2.1. Saber pedagógico y educativo

Por otro lado, el maestro expresa que tiene un interés por la formación del estudiante, en términos de que lo que enseña debe estar orientado a los valores para la vida laboral. Por un lado el saber pedagógico, como los aspectos importantes para la vida laboral, y el saber educativo como las estrategias propias para cada situación y necesidad. Veamos los comentarios: “creo que lo educativo me demanda, me exige concretar muy bien los propósitos de formación en términos de sociedad. Lo pedagógico me pide concretar muy bien la formación en términos humanos”.

El maestro reconoce en las prácticas pedagógicas y en las prácticas educativas, un saber que integra conocimiento y contenido; en algunos casos, los relaciona para la formación humana y laboral del sujeto. Visto desde otro maestro, se evidencia en su afirmación que existe similitud en cuanto a la forma de interacción con los sujetos en cuanto el saber es una condición que debe poseer para todos los ámbitos. En la primera afirmación el maestro desarrolla en cada ámbito su saber para dárselo al estudiante. En cambio en términos de lo pedagógico expresa que no hay tal similitud. En todo caso, deja ver que es el contexto el que modifica sus saberes y sus prácticas.

“En los siguientes comentarios se percibe, la relación del maestro con el ámbito, describe en su afirmación, que el ámbito ubica el tipo de saber, y lo construye a partir de su experiencia. Veamos el comentario de un maestro: “Educativas en el sentido de que si estoy desarrollando un saber, estoy ofreciendo un saber a estos estudiantes, y que ellos igual se están formando con este saber. Pedagógico en el sentido de que siempre igual en los tres ámbitos son muy diferentes, uno siempre tiene que buscar la manera de cómo llegar y cuál es la mejor manera de llegar a estos estudiantes de acuerdo al contexto, de acuerdo a las condiciones específicas de cada grupo, de cada población”. (MB 013). “Creo que el componente pedagógico me atiende todas esas partes que te estoy diciendo. Porque uno tiene que trabajar sobre contextos completamente identificados y localizados” (JR 012).

Este maestro refuerza el concepto anterior:

“Yo pienso que son una mixtura entre ambas, que la clase debe tener objetivos pedagógicos y también objetivos educativos y en la práctica las fronteras entre una y otra cosa se borran porque cuando estás hablando, cuando estás proponiendo un ejercicio tiene tan claro de qué se trata el asunto o qué estás buscando con ello que el maestro no se siente a pensar – ah no voy a hacer aquí un objetivo pedagógico” (GR 004).

En las entrevistas, también se encuentra el maestro que integra las prácticas educativas y pedagógicas. Yo creo que las dos, yo creo que las prácticas educativas tienen que ver con la transmisión de conocimientos, pero eso implica

una aprehensión de los conocimientos [...] son más acciones pedagógicas que educativas, porque las diferentes actividades o dinámicas dentro de un espacio de clase. (EG 017). Y en esta misma línea: Yo me muevo en dos líneas que son paradójicas de alguna manera: desde el área técnica hay muchas oportunidades y muchas posibilidades de que los aprendices desemboquen en la actividad laboral y en el desempeño laboral posterior (JC 023).

2.2.2. El saber vocacional

Si bien es cierto el maestro reconoce un tipo de “saber vocacional” sobre todo para la EPDH y la EI y en algunos niveles para la EF (Básica Primaria y la Básica Secundaria; este maestro afirma que la relación educativa es netamente con el saber y el dominio de éste, y no requiere de manera implícita la relación maestro-estudiante como principio de las acciones de ser maestro, especialmente para la Educación Superior. La precisión anterior, infiere un tipo de saber con la “vocación”, sin embargo, en la siguiente afirmación, concuerda con que el maestro sabe dónde, qué lugar y con qué sujetos debe ajustar su saber a las condiciones propias de cada ámbito. Veamos el siguiente comentario de uno de los maestros seleccionados:

En el nivel universitario no interesa tanto [...] ni hay un contacto permanente de los docentes con el estudiante, ni tan exclusivo como para ahondar en ese tipo de preocupaciones. En cualquiera de los ámbitos el docente debe estar bien preparado, debe saber de qué está hablando, es decir, que el asunto de las prácticas pedagógicas debe estar acompañado de una formación disciplinar muy fuerte, porque el pedagogo solamente como pedagogo estaría a la deriva, si no tiene un saber que enseñar, y el que sabe mucho de química o de biología o de matemáticas o de español estaría también a la deriva si no sabe cómo hacerlo”.

Como se ha visto, existe una tendencia hacia lo pedagógico. En algunos aportes en el plano de la formación; cuando se le pregunta al maestro acerca de cómo las integra a su práctica, hace distinciones entre lo educativo y pedagógico, tal como se dice en el comentario: “yo procuro que mi práctica sea formativa, no creo que se pueda hacer una distinción muy clara entre lo educativo y lo pedagógico, porque detrás del acto, de todo acto del docente, hay una intención, y esa intención debe ser formativa; la manera como se lleva a cabo yo creo que debe ser pedagógica, pero obedece a una escuela, o a una visión, o a una teoría o a otra, o a ninguna, pero hay una visión pedagógica que pone en escena, o se crea el mismo docente en el momento del trabajo, y que sea educativa, [...] yo creo que la clave es que la intención del acto sea formativo”.

En cuanto a lo vocacional otro maestro agrega:

“Mucha entrega, [...] es querer entregarse, quien no esté enamorado [...] ya lo dijimos hace rato, siempre encontrará un público diferente, cada grupo es sui generis [...] lo que uno ha aprendido es a utilizar pedagógicamente y a encontrar un método para organizar esos conocimientos que ellos tienen que son bastantes y lograr uno entenderlos para ponerlos al servicio de ellos (AC 020). Podríamos enunciar otras apreciaciones en torno a la vocación de lo que hace el maestro como parte del reconocimiento del espacio y la interacción con los sujetos en cada uno de los ámbitos educativos. Veamos: ‘yo creo que le cogí amor a ser docente, me hace falta estar en contacto con los muchachos, me hace falta, porque ellos sin saber, ellos lo mantienen a uno reactivado con lo que está en este momento de moda, o sea [...] ellos lo mantienen a uno vigente con lo que hay en este momento’ (AB 005).

Otro maestro agrega: ‘hay que hacer diferentes estrategias, diferentes ayudas didácticas para tratar, de que cada uno entienda. A veces es encontrar los puntos donde ellos deben tener competencia, donde ellos deben tener acuerdos y nosotros estamos preparados para organizar pedagógicamente esos conocimientos que ellos tienen (AC 020). Cuando uno empieza a comparar el avance de ese alumno con los otros, empieza a determinar cuál está atrasado y empieza uno, déjenme usar el

término, a utilizar a esos alumnos avanzados como monitores de uno” (AC 020).

2.2.3. El saber pedagógico

En el siguiente apartado, se intenta dar cuenta del saber pedagógico de este maestro. En la investigación de Rafael Ríos Beltrán (2004) “las Ciencias de la Educación en Colombia”, se afirma que el maestro es portador de un saber pedagógico que se ha definido en un proceso de institucionalización (p. 83), además la autora Vasco Montoya (1995: p. 18-19)³⁴ identifica el saber en relación con los niveles, los contenidos, las demandas, los roles y los sujetos; en este sentido, se puede decir que el maestro determina cuál es el tipo de saber en cada uno de los ámbitos, producto de la experiencia y experticia, independientemente de si se es profesional, licenciado o no. Veamos cómo lo dice un maestro seleccionado: “Realmente la exigencia como tal no existe, y la mayoría de las personas que trabajan en las universidades no son pedagogos, casi todos somos maestros, yo por ejemplo no tengo ningún tipo de perfil educativo (MR 003).

2.2.4. El saber demandado y autodemandado

Una de las razones para acceder al saber está soportado en las demandas que el sistema pide al maestro en cuanto a la actualización permanente y a la “profesionalización”³⁵ (Díaz, 1997) Un docente que se está actualizando en el conocimiento constantemente [...] es para aprender a descubrir el lenguaje de la época en los estudiantes, para que las prácticas pedagógicas y educativas

³⁴ En el nivel preescolar, primaria y bachillerato el maestro dirá “tengo...”soy”. Esa diferenciación en los contenidos que enseña se evidencia mucho más en la Educación Superior.

³⁵ “Popkewitz (1992) afirma que la idea de “profesionalización”, es un aspecto del sistema educativo [...] quienes ocupan ciertos niveles de responsabilidad en la conceptualización y organización de sus condiciones de trabajo”.

de verdad impacten en ellos y no termine siendo una simple transmisión o repetición de esos conceptos (YA 010).

“Yo creo que se le demandan tres cosas: primero que tenga habilidad, entre las habilidades está la seguridad y el tener como la capacidad de entender cada espacio y desarrollar las dinámicas de formación en cada espacio; se le exige voluntad [...] se le exige conocimiento, o sea, si uno no tiene conocimientos no tiene nada que hacer en los espacios, hay que tener conocimiento (JC 013). En el comentario de un maestro: “se percibe ese saber de cómo llegar a las comunidades, sin cambiar su esencia, pero sí lograr que se apropien de estos conceptos para llevarlos a que sus comunidades sean prósperas”. El saber metodológico permite dar a los participantes los conocimientos que las comunidades necesitan “no es lo que uno quiera dar, sino lo que ellos necesiten para sus comunidades” (HO 015).

Para la Educación Informal, se requiere de un saber que es considerado como las competencias para la solución a las necesidades de la comunidad. Entre los que se conoce actualmente: las necesidades personales del tiempo libre y las políticas gubernamentales como la Educación Ciudadana y los proyectos de ciudad³⁶. En este sentido, el maestro sabe que necesita un saber particular llamado “saber vocacional”. “En el caso de [...] la enseñanza para el desarrollo humano, se supone que estamos buscando equilibrar la sociedad a través de valores artísticos que enseñen principios de convivencia ciudadana, principios de respeto, principios de formación y que de una manera u otra orienten a estas personas que están recibiendo estas clases o recibiendo esa información hacia la danza [...] explícitos también dentro de la formación o dentro de lo que uno hace en el día a día, es decir, yo estoy compartiendo un espacio de 4 m² con 10 niños, ahí estoy hacinado, tengo un espacio limitado,

³⁶ Véase en antecedentes. PLAN DE DESARROLLO CULTURAL DE MEDELLÍN. (1991). Secretaría de Educación y Cultura. Alcaldía de Medellín. PLAN DEPARTAMENTAL DE CULTURA 2006-2020. Antioquia en sus diversas voces. Gobernación de Antioquia, Universidad de Antioquia. Imprenta Universidad de Antioquia. Tercera edición. 2009.

pero el hecho de que yo logre moverme en ese espacio, con esos 10 niños, en esa clase estoy trabajando tolerancia” (RY 017).

Y agrega otro maestro:

“Se crea una heterogeneidad entre los conocimientos prácticos y teóricos que tienen todo el grupo, yo creo que en el área de la formación para el desarrollo humano uno está todavía luchando con una realidad social, luchando con una realidad artística en la cual seguimos experimentando e intentando poner a prueba modelos de formación a ver si alguna vez le damos al bingo y conseguimos el que nos funciona en la comuna 4, el que nos funciona en la comuna 12, la que nos funciona en una comuna de Medellín completamente y que nos pueda dar el resultado que esperamos, que es efectivamente preparar personas que quieran hacer de la danza su medio de vida (MB 013). Y agrega otro maestro: “la reglamentación de los tres niveles es la definición, localización, concreción de los propósitos de formación de cada nivel. A eso le prestó mucha atención; los propósitos de formación de la universidad no son los mismos de la educación técnica, ni de la educación no formal” (JR 012).

2.2.5. El saber específico

Al inicio del capítulo nos referimos al saber inicial como los conocimientos del entorno inmediato (familia, barrio, formación inicial), y la apropiación de la formación y preparación específica que ha tenido el maestro en sus primeros años de experiencia; dicho de otro modo, es con el saber inicial y específico con el que este maestro se moviliza en los distintos ámbitos educativos. Actualmente, este saber se ve permeado por las demandas que el sistema le requiere, una de ellas, por la movilización de su saber con los pares y con los espacios de desempeño y el saber movilizado como una forma de “poder” desde la afirmación de Foucault “el saber funciona poder” (Rodríguez & Peñuela, 2006: p. 103). No obstante los saberes del maestro de la simultaneidad en los ámbitos se encuentra en constante movilidad, y como se plantea en documento de la Expedición Pedagógica, como “un poder que se desplaza, nómada y el pensamiento en constante movimiento, y este saber no

se deja atrapar ni por la normatividad, ni por la rutina, ni por las formas de domesticación” (Unda Bernal et al, 2002: p. 5).

Al respecto dos comentarios de maestros:

“Hay veces que entramos y deformamos, o sea, quitamos la forma. No creo que con el conocimiento del orden técnico y específico, solamente se tenga. Creo que hay que tener conocimiento de la parte, por ejemplo, del desarrollo juvenil, de la parte anagógica, de la parte contextual y cultural (JR 012). Hay unos que mandan y otros que obedecen y cada quien tiene quien le obedezca y quien lo mande y en los diplomados o cursos de extensión que ofrece la universidad, no hay diálogo interdisciplinar entre docentes.

En la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, en esta institución no se ha logrado lo que se podría lograr, [...] porque no he logrado hacer lo que quisiera hacer, lo que sí disfruto mucho es con la Red de Danzas; porque es un trabajo que va más allá de tu saber específico, es un trabajo con el otro, con la comunidad, es un trabajo que a través de lo que tú sabes, que en este caso es la danza, puedes aportar a la formación de esa otra persona, aportar a que esa persona sea mejor ser humano (MB 013). Nosotros dictamos cursos para darle respuestas a las necesidades de los empresarios” (AC 020).

2.2.6. La apropiación del saber

Este maestro narra las dinámicas que pueden generar oportunidades a quienes están en el contexto de esos saberes y la posición de éste con el *saber vocacional*. La apropiación de ese “saber” como un asunto de aquello que debe tener el maestro para desempeñarse en los tres ámbitos educativos. En cuanto a la experiencia y el saber específico, se puede decir que es una forma de apropiación, al parecer, por el conocimiento de tal especificidad en el campo de desempeño. Veamos el comentario de uno de los maestros seleccionados: “en realidad el que tiene la información es el docente, [...] ni siquiera es la institución” (MB 013). “Constancia y dedicación, por lo menos vocación. Tiene

que saber del tema, tiene que dominar el tema, porque uno no puede coger una materia que no sepa, por lo menos saber qué es lo que va a dictar” (JR 012).

Al inicio de la investigación nos hemos referido al profesional no pedagogo que se desempeña como maestro en los tres ámbitos educativos. Este maestro sin formación pedagógica posee la experiencia y capacitaciones personales en instituciones en las que labora y lo que sabe es producto de la práctica en los ámbitos educativos. Veamos las siguientes consideraciones: [...] lo que yo tengo de pedagogía ha sido a través de la experiencia personal, ha sido a través de la experiencia en cada uno de los ámbitos, y como se ha desarrollado en los tres ámbitos de la enseñanza una exigencia de pedagogía, una exigencia de la educación metodológica para la enseñanza. Otro maestro dice: “muchos de nosotros aprendimos en la práctica de la docencia, porque yo por ejemplo no tengo título pedagógico, yo lo que sé de pedagogía lo he tenido que leer y lo tengo que aprender en la arena, en la práctica” (RY 017).

A lo que agrega otro maestro:

“Hay dos conocimientos básicos, el conocimiento técnico, el que es el objeto del saber y el conocimiento pedagógico que es el que posibilita las herramientas para llegar a uno u otro ambiente, son dos componentes muy necesarios en el cual el primero, es adquirido y el segundo puede ser innato; pero también debe ser perfeccionado a través de la academia (JR 004). Me parece que un docente que se desempeñe en estos tres ámbitos tiene que ser muy habilidoso, y la primera habilidad es la capacidad, no sé si es correcto decirlo, pero de manejar grupos, de aprender a enfrentarse a las diversas situaciones que esos grupos traen; un docente que es capaz de descubrir las necesidades de cada población específica, y pese a la legalidad, de pronto de algunos ámbitos educativos trabajar en pro de esas necesidades”.

2.2.7. Saber residual y situado

Existe un saber producto de la práctica y de la experticia del maestro, en suma, la transformación del saber como objeto de la enseñanza y de la capacidad para solucionar dificultades, particularidades del contexto en los espacios de desempeño; otro de los saberes que se puede enunciar en este capítulo es el “saber situado”, este término será tomado desde la perspectiva de la presente investigación como el conocimiento del ámbito y de los sujetos, relevante para las adecuaciones necesarias en los espacios de la enseñanza. Es decir, el maestro reconoce cuál es el tipo de saber que requiere según las necesidades inmediatas para distinguir la metodología propia en el ámbito educativo.

En las entrevistas se deja ver cómo el maestro hace uso de sus rutinas y experiencias para ajustar sus saberes como una forma pedagógica, entendida como saber “rebuscarse” los recursos en relación con el contexto. Podemos evidenciar estos saberes en los comentarios de algunos maestros: “En cuanto a la Red de Danzas, Educación no Formal, se busca trabajar de acuerdo a las falencias de equis comunidad y también la red de danzas tiene como unos objetivos y unos propósitos específicos, que es el trabajar las competencias ciudadanas. De todas maneras cuando uno llega a la comunidad tiene que hacer una lectura general del contexto y ver qué puedo aportar, y si esto no aplica, [...] a ese contexto, ¿cómo reacomodo yo esas cosas? y de acuerdo a lo que yo soy para trabajar en esa comunidad en específico (MB 013).

Esta afirmación da cuenta de que el maestro no sólo adapta el saber a las situaciones específicas del ámbito (al espacio y a los sujetos), por ejemplo; en la propuesta de habitus antes enunciada para esta investigación, y desde el planteamiento de Bourdieu, “las personas se guían la mayor parte de sus prácticas sin necesidad de racionalizarlas, pero son adecuadas a un fin

racional. Es así como el habitus posee el carácter flexible confrontado por las experiencias nuevas” (Bourdieu, 1999: p. 95-109).

2.2.8. Saber metodológico

Seguidamente nos referiremos al saber metodológico. Un asunto de las acciones en el ámbito educativo con el contenido y la forma. En esta línea, es preciso determinar cuál es el *saber* en términos de *metodología* en consideración con las prácticas, patrones y adecuaciones, en búsqueda de la calidad de la enseñanza, e incluso por una consideración ética del maestro con los espacios y contextos educativos, en Calderón (2000) “el saber qué y el saber cómo, son inseparables” (Calderón, et al, 2000: p. 65). Veamos el comentario de un maestro: “necesita primero mucha creatividad, tiene que tener mucho dominio del tema para poderse desplazar por él sin dificultades, ni chocarse como con otras áreas y otros paradigmas incluso”. Debe ser una persona muy recursiva, porque no encontramos los mismos recursos en todas partes (CC 018).

Se puede, por tanto, retomar el concepto de habitus en la apropiación del maestro con su metodología, puesto que algo que sabe y adapta según las circunstancias, se convierte en una forma mecánica, automática de una flexibilidad particular reconocida por su experiencia en el campo de desempeño, como lo dice el autor: “de una manera relativamente imprevisible, aunque es principio de una autonomía real en relación con los determinaciones inmediatas dadas por la situación” (Bourdieu, 1990: 154-157)³⁷. Por consiguiente, la adaptación de su saber a situaciones subjetivas e imprevistas puede determinar en el maestro la reproducción de saberes como consecuencia de los procesos de interacción, o de otro modo, como lo dice Antonio J. Colón, citado por

³⁷ La “situación” en cierta forma es la condición que permite la realización del habitus.

Cañellas (2005) “el aprendizaje in situ propio de las situaciones en alternancia (p. 9-22).

Y agregan otros maestros: “en el momento en que se presenta una dificultad o un conflicto, sentarse a mediar, a establecer acuerdos y establecer estrategias de superación de dificultades; tiene que ser una persona muy inquieta por lo académico y muy inquieta no solamente por lo académico, sino por lo académico en la aplicación a lo real, porque de lo contrario el discurso se queda sin generar dinámicas de transformación en el medio; es de vital importancia saber qué pasa en las empresas, por ejemplo, en el caso de la educación técnica y qué está pasando con los egresados para saber cómo se trabaja en el salón de clase, para responder a necesidades concretas y también que sea una persona capaz de establecer acuerdos para la orientación de los estudiantes” (OG 008).

2.2.9. El saber y los ámbitos educativos

Lo que el maestro sabe de los ámbitos y la apropiación que hace de lo que conoce en cada uno de ellos nos permite evidenciar las distinciones y reconocimientos que hace de cada uno ámbitos centrales de la investigación. Veamos un comentario acerca del saber en la Educación Superior: “El saber es propio y para la Educación Superior, le concede a la educación básica y media el “control y la disciplina” a diferencia de la universidad como la “ejecución” y la preocupación por el saber. Este maestro considera que los cursos de extensión responden a las demandas específicas de la vida educativa. Desde luego este maestro también puede suponer diferenciaciones en un sólo ámbito como describe un maestro acerca de la Educación Formal”.

“Haciendo como una especie de comparación entre las tres: en la Educación Básica y Media en el asunto de la disciplina parece preocupar mucho a la mayoría de profesores, muchos de los mecanismos que se

institucionalizan son para el control, no es así en la universidad, por ejemplo, que es más, está más del lado del aprendizaje y de generar o de ayudar a generar métodos de estudio y aprendizaje en los estudiantes, [...] sino más bien de ejecución en lo que tiene que ver con los cursos de extensión que tiene la universidad los estudiantes llegan con demandas muy precisas, lo que hace es responder a esas demandas, es decir, generar habilidades para ejecutar ese trabajo que les corresponde”.

El siguiente comentario hace referencia a la ETDH, y el saber necesario para la preparación empresarial, productiva y laboral de los sujetos y de las comunidades. Nos dice un maestro: “un espacio de realidades, lo que confluye sus propias necesidades al aula; uno no va más que a enseñar contenidos [...] Entonces el aula es un elemento que le permite (más que estar pensando en la nota, porque el interés de ellos no es pensar en la nota), ver el crecimiento que hacen más prósperas sus comunidades” (HO 015). En cuanto al ámbito educativo otro maestro agrega: “siento que es un campo supremamente abandonado [...] es un campo que hay que guerrear mucho para que de pronto las administraciones generen recursos para sostener esa parte informal, pero me parece que es el campo mucho más abierto, [...] donde uno puede [...] trabajar incluso sin pensar que hay una remuneración económica de por medio. Yo creo que en la Educación Informal es más un elemento de educación por el trabajo social en pro de las personas menos favorecidas” (RY 017).

2.2.10. El saber y las leyes

Ahora bien, el “saber” y lo que conoce el maestro investigado con respecto a las leyes y el conocimiento que tiene sobre el tema se puede evidenciar en las vinculaciones que hace de las leyes en las acciones como maestro en los tres ámbitos. En primer lugar, expresa conocer las reglamentaciones como directrices institucionales, no obstante algunos de estos maestros las identifican para certificar a sus estudiantes, como parte de la experiencia tensional de acto de educar; y algunos otros como un asunto de responsabilidad que compete a

la institución y a sus directivas. Trataremos de evidenciar qué es lo que sabe el maestro respecto al tema de las “leyes”.

“Veamos algunos comentarios: “decir, que si usted me pregunta cuál es la diferencia aquí, yo no sé, no sabría cómo decírsela, porque técnicamente o explícitamente como las explican no las sé, pero las instituciones sí hacen como el deber de que uno conozca esa diferenciación” (CH 002). “Todos estos reglamentos creo que se manejan de acuerdo a la institución, como estamos regidos por la ISO y nos hacen auditorías (EG 017). “La reglamentación legal que impone el estado colombiano sobre estas tres áreas las desconozco” (RY 007). “Las reglamentaciones te dan la especificidad del centro donde tú estés” (EM 009). “las leyes definen cuál va a ser la formación que se va a dar, hasta dónde se va a llegar y para qué se van a formar” (OG 008).

Aunque reconoce algunas de las leyes, en sus respuestas expresan que la ley no se aplica porque las instituciones construyen sus leyes y le ofrecen las orientaciones o le demanda resultados; parte del conocimiento que dice tener este maestro es el Decreto 1290 y la Ley 115; se refiere a la forma de evaluación en cada ámbito, donde deja ver su preferencia por el ámbito EPDH por asuntos de evaluación y criterios, como proceso y oportunidades para que el estudiante logre las competencias (JC 023). También agrega otro maestro:

“No es que la ley casi no se aplica. Es que la ley no se aplica porque hay cosas obvias que por ley no se pueden hacer, como que un alumno pase de un semestre a otro sin haber cursado algunas materias” (EM 009).

El siguiente comentario se refiere al ámbito formal: “las especificaciones te las da la misma estructura de las entidades. [...] hay unos decretos que empiezan a fundamentar como el decreto 1290, en la Ley 115 más en la Educación Básica y en la Educación Media. La universidad te va a generar otra serie de cosas, tienes que saber cómo te mueves [...] ya en la parte profesional, vas a centrarlo más en el conocer, más en el formal, hay un elemento comercial, más en el querer de cada una de las personas, un elemento más espontáneo y por convicción” (EM 009).

En cuanto al conocimiento de la ley en el ámbito formal, otro maestro agrega: “en la parte de la Ley General de Educación, la Ley 115 con sus decretos reglamentarios y sobre todo el nuevo decreto que abarca toda la parte evaluativa en las instituciones educativas de educación formal, Decreto 1290, es la adecuación de las planeaciones, que las evaluaciones correspondan como a las competencias que se piden. Con el Decreto 1290 se le da como autonomía a los colegios de reglamentar la parte evaluativa [...] desde ahí la aplicabilidad de ese Decreto en la parte evaluativa que se le hace a los estudiantes” (OG 008).

“Educación Informal tiene por propósito, a mi modo de ver por la interpretación que hago de este nivel, establecer y mejorar los mecanismos de cohesión y regulación social y cultural [...]. Entonces me parece que esa regulación me da a mí esas claridades”, y a mí esas claridades me sirven para encuadrar el discurso, el contenido, el tratamiento, y todo eso proviene del marco del marco legal y regulatorio (MV 021). Otro maestro agrega: “creo que es mejor que no, porque es que realmente ahí es como la norma legal o el desconocimiento de las leyes no lo exime del cumplimiento de la falta” (RY 007). Y afirma otro maestro: “una cosa es la generosidad del dar del docente y otra cosa es lo que la ley le dice del límite; es que la ley le dice a uno, es que hasta aquí es su proceso [...] Todo eso se lo da a uno la Ley115”.

El saber de este maestro con las leyes y reglamentaciones se puede evidenciar en las afirmaciones en cuanto a las adecuaciones de la ley en su práctica educativa, acogiendo dichas reglamentaciones o reservándolas como una responsabilidad institucional. Generalmente estos maestros expresan mayor conocimiento de Ley 115 y la Ley 330, igualmente, el Decreto 1290. Lo que indica, que en la Educación Formal se puede acceder más a las leyes y reglamentaciones; sin embargo, existen otras respuestas que indican otras perspectivas en cuanto a los límites del maestro con la ley, vista para su práctica educativa como una responsabilidad que tiene en el cumplimiento de los contenidos. Dice un maestro:

“Por ejemplo, en la formal es la titulación, ya sea la Básica, la Media o la Superior. En la informal [...] En la no formal es cuando se certifica, qué tipo de certificados puedo hacer, cómo la ley me ampara para que a esta persona le sirva este tipo de formación. También se estudia la ley como para mirar cuáles son los alcances de los contenidos, el alcance de los saberes, hasta dónde debe uno llegar. En la Educación Informal, ley no, no aplica para esa área, en mi conocimiento no aplica (AV 011). Otro Maestro comenta: “Yo creo que la aplicación de las leyes es un asunto más institucional; o que le corresponde a uno es tener claro en qué consiste su trabajo y llevarlo a cabo de acuerdo con la reglamentación institucional que está organizada de acuerdo con la reglamentación nacional; no es una preocupación permanente” (JM 008).

Es claro que algunos maestros no se refieren a la ley de manera explícita, pero dejan ver que existe un conocimiento. Veamos: “Conozco la reglamentación de cada uno de los niveles donde he trabajado. Al menos [...] las tres que existen. En Colombia está reglamentada la Educación tanto Básica como la Superior y la no Formal, la informal, creo que apenas estamos como en los albores de dicha caracterización y regulación. “En el caso mío cumplo el requisito de tener el conocimiento amplio y vasto de la Ley General 115, de la Ley 30 y el decreto para la educación técnica y el desarrollo humano y todas las respectivas circulares que traen” (JR 012).

También encontramos un maestro que se refiere a las leyes con reserva, o desconocimiento, pero ve en ellas las disposiciones para establecer su autonomía. Este maestro no describe la rigurosidad de ley de manera explícita pero deja verlas como algo a lo que debe responder: *“claro, en ese sentido hace parte de responder y ser respetuosos con lo que te pida la institución sin dejar de colocar mi tinte que creo que sea válido y ahí es donde está la cosa, yo trato de que mi estudiante asuma las cosas por convicción* (HO 009).

“Ahí sí soy completamente práctico en mi trabajo; la verdad es que nos contrataron y creo que muy pocos de nosotros las conocen. A nosotros nos contrataron [...] creo que somos pocos los que nos hemos dedicado a buscar el distrito y el reglamento interno [...] en el área informal y en el

área de la educación para la enseñanza, para el trabajo, para el desarrollo humano; simplemente nos lanzan” (RY 013).

“Decir que la conozca, que me la sepa de memoria, no. Pero he tenido la oportunidad de tener la obligación de estudiarlas [...] Como pertenecemos a una facultad de educación, eso también nos exige conocer la reglamentación [...] y ya en el asunto informal cada institución o cada forma de desempeño tienen su propia reglamentación” (OG 008).

“Lo mismo pasa con la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, nunca vamos a encontrar una norma que se ajuste a lo que quiere tal institución, sino que la institución adquiere algunas de las normas [...] Y ya en la Educación no Formal, ahí hay requisitos que uno maneja en grupo, que maneje conocimiento y que maneje como unas dinámicas de trabajo” (OG 008).

Los maestros expresan que en el ámbito Informal no hay leyes, o por lo menos no las conocen, lo que significa para el maestro la imposibilidad de aplicarlas en sus prácticas; sin embargo, dicen que en la universidad la práctica se rige por las normativas institucionales; en los otros ámbitos experimenta métodos que le permitan ganar el interés de los estudiantes y que la deserción sea menor. En cuanto al maestro investigado se evidencia en sus afirmaciones que sabe cuáles son los procedimientos que tiene establecidos para que sus estudiantes pasen de una competencia a otra, como lo hemos visto en algunas entrevistas de maestro del Sena³⁸. Por otro lado, otros maestros comentaron que saben acerca de los currículos y procesos de cada institución y de lo que requieren para poner en práctica lo que está planeado y escrito, sin embargo, expresan que hay limitaciones para aplicar las leyes correctamente, en especial para la EI.

³⁸ “El Sena sigue dando respuesta, como ya lo dijimos, a todas las necesidades, e inclusive aparecen por allá seminarios para profesionales de academia, eh cuando uno habla por ejemplo de Ingenieros Industriales de algunas universidades, pero no tienen el concepto de la Ingeniería Industrial, de la medición de tiempos en el sector confección, entonces, atendemos también esa parte” (020 AC).

Para finalizar, podemos decir en este apartado que el maestro relaciona algunos elementos desde donde se infiere un conocimiento o un dominio de su saber específico, dado que lo que dice apunta a las construcciones de la experticia y la movilización de su “saber” a los espacios de desempeño; de donde se deriva un saber metodológico en tanto reconoce qué de qué, y cuánto de qué ajusta a los perfiles de los estudiantes.

Por otro lado, la reflexión y el discernimiento de un saber pedagógico y educativo en el maestro que se investiga está definido en las expresiones que dan lugar a reconocer la preocupación de éste por aquello que se considera relevante en su ser de maestro y necesariamente, parte de lo que este maestro considera no sólo lo demandado, sino lo autodemandado, es decir, el maestro reconoce que es necesario tener el saber pedagógico y educativo, al igual que los otros saberes residuales y resultantes de las subjetivas circunstancias de la movilidad entre uno y otro espacio educativo.

Finalmente, este maestro establece diferenciaciones en los ámbitos educativos, especialmente para el ámbito formal, considerándole como el espacio para la reflexión sobre el saber. Específicamente para la Educación Superior el maestro expresa el cómo de la relación entre pares y con los ámbitos. Por su parte el maestro reconoce dos componentes que se le demandan para su desempeño: el saber que se adquiere y el saber pedagógico (que puede ser innato), pero que debe ser perfeccionado en la academia y con la práctica misma. En todo caso, el maestro considera como parte de su saber, aquello que no posee intrínsecamente, sin embargo, hace adecuaciones y acuerdos con sus estudiantes donde se entrecruzan estos saberes en la meta de la efectividad en el intento de educar.

2.3. LA IDENTIDAD DEL MAESTRO

Corresponde con este análisis de la concepción de identidad decir, desde Campillo (2004), que ésta “es una institución política, porque no consiste en una objetividad naturalmente dada, que se recibe al nacer y posee de una vez por todas, sino que consiste en una subjetividad históricamente moldeada, que se adquiere en la convivencia con los otros y que experimenta toda clase de transformaciones” (p. 219).

En la comprensión del enunciado de Campillo, desde un plano muy general, acentúa la concepción de la identidad como una construcción que se da en relación con los otros y que se adapta y es flexible a las experiencias vividas en el trayecto histórico de cada persona. De modo que el planteamiento de Campillo se hace pertinente en este contexto de análisis, porque permite abrir la comprensión de la configuración de la identidad de un maestro en una condición específica de desempeño itinerante en los tres ámbitos educativos, es decir, si la identidad es flexible y sufre transformaciones en relación con la historia de cada persona, es posible desde este plano preguntar de forma más específica por el proceso de configuración, de moldeamiento que hace el maestro de su identidad en la condición de desempeño simultáneo en los tres ámbitos educativos.

El maestro que se desempeña en los tres ámbitos, al parecer, tiene una identidad flexible, y a propósito de este concepto es pertinente relacionar las palabras de Larrosa (2000): “Buscando una identidad sustancial, estable y sin falla, encontrará una identidad narrativa, abierta y desestabilizadora. Una identidad en movimiento asegurada por un lenguaje en movimiento donde, la autoconciencia surge de la puesta en cuestión de lo que se es: dialéctica viva e infinita de identificaciones y desidentificaciones” (p. 43). Se puede relacionar lo enunciado por el autor con la flexibilidad, para comprender la identidad de los

maestros como movimiento en el que se sientan bases en la historia y perviven diferentes momentos y roles del maestro.

En la comprensión de la posible respuesta o respuestas ante la pregunta por la configuración de la identidad del maestro en la condición de desempeño simultáneo, una vez que este proceso se comprende como flexibilidad y movilidad y que se deriva de las condiciones sociales y políticas en las que se insertan las intencionalidades y las construcciones de un determinado espacio y tiempo, donde una persona, desde la profesión de maestro ha decidido apostar, jugar desde planos motivacionales diversos, es posible relacionar la concepción de identidad del maestro con González (1999): “Mirando detenidamente estos relatos, llama la atención que en ellos la imagen del maestro puede ser una síntesis de imágenes, de identidades” (p. 39).

A propósito de la identidad del maestro, Núñez, (2004)³⁹ hace un análisis de la continuación, la construcción y reconstrucción de las identidades de los docentes; inicia con la premisa de que “el preguntarnos una y otra vez qué nos identifica como profesores y profesoras, sin duda permitirá ir construyendo códigos identitarios compartidos”, (p. 65) y es a propósito de este enunciado que se hace pertinente relacionar éste con la presente investigación, al entender el punto de encuentro en la pregunta por la identidad del maestro, con la claridad de que este análisis surge ante la condición de desempeño simultáneo del maestro investigado desde sus prácticas en los tres ámbitos educativos.

De igual modo, la pregunta de Sennett, que se enmarca en el análisis de la flexibilidad y movilidad laboral, contribuye a este soporte; Sennett (2006)

³⁹ En un artículo que es, a su vez, la ampliación de la ponencia “La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile”, presentada al XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, Asociación Mundial de Ciencias de la Educación, AMCE y P. Universidad Católica de Chile, mayo de 2004.

señala: “cómo puede un ser humano desarrollar un relato de su identidad e historia vital en una sociedad compuesta de episodios y fragmentos” (p. 25); para el caso podría enfocarse en los relatos de la identificación del maestro en tres contextos distintos, o por lo menos demarcados como tal; es así posible adentrarse, un poco más, en la comprensión del maestro cuando viaja entre uno y otro ámbito educativo, situación que a la luz de la anterior pregunta parece arrojar un elemento importante para la comprensión, y es que la movilidad y la flexibilidad laboral parecen no ser sucesos exclusivos de la profesión del maestro.

2.3.1. Identidad circunstancial

Los relatos que narran el ingreso del maestro en la condición de desempeño de forma simultánea en los tres ámbitos educativos, en algunos casos, se pueden comprender como sucesos circunstanciales que permiten hacer conexión con la pregunta de Sennett, para asemejar una condición específica de las circunstancias del hacer, de la práctica del maestro, que en ocasiones es causada por la inestabilidad del vínculo entre los empleados y sus empresas o por la contratación a corto plazo; esta situación se evidencia en muchos maestros provenientes del ámbito del saber específico y de su desempeño con él en el campo empresarial; en otros momentos, es posible conectar la circunstancia al factor económico; así mismo se enuncia como efecto de la contratación de una entidad, en este caso el Sena, donde no es el maestro sino la institución la que organiza la forma de contratación para que éste asuma su desempeño en los tres ámbitos educativos.

A propósito de esta situación, Vezub (2005) se ubica en el contexto de Argentina y los inicios del siglo XX hasta los ochenta del mismo siglo, desde donde hace análisis de la elección de la profesión de maestro, entre otros, y a este propósito dice:

“En la actualidad, la idea de la docencia como trabajo es resignificada en el contexto de los crecientes índices de desempleo y de los procesos de flexibilización y precarización de las relaciones laborales. Esto motiva a muchos jóvenes a elegir la carrera docente, y a otros adultos a retornar a ella en tanto resulta ser un empleo con salario escaso pero estable [...]” (p. 5).

En este primer caso es posible analizar, desde la perspectiva de lo circunstancial, el efecto de la debilidad del vínculo laboral, que logra ser un factor que produce el traslado de una persona del campo de lo empresarial al educativo; allí no es un adulto que retorna a la labor de docente, sino alguien que inicia su profesión una vez ha sido destituido de su cargo como trabajador empresarial. Se soporta esta circunstancia en las palabras de este maestro:

“Trabajé 23 años con la industria privada, me quedé sin trabajo y me ofrecieron un puesto como docente basado en mi experiencia. Para ese entonces el Sena tenía un departamento de investigación y desarrollo y había formadores de formadores y lograron meterme en el cuento y me fui apasionando francamente por accidente” AC 020.

Se permite observar cómo la configuración de la identidad del maestro es marcada por cambios sociales, en particular por sucesos experienciales inesperados, que lo inducen o le permiten la reconstrucción de la identidad a una persona, cuya profesión no fue, en un principio, la de ser maestro; en consecuencia, se puede generar una pertenencia o identidad variopinta, que desde el ser de maestro relaciona el contacto con lo empresarial y mantiene la vigencia del vínculo, pero que a su vez se construye con la identificación de las acciones concretas del ser maestro. Identidad en la fusión que se sintetiza en la experiencia de las historias particulares de algunos entrevistados.

En relación con este asunto se ubican algunas voces de maestros

“Hace 5 años en esos ires y venires, en Colombiamoda me encontré a una compañera mía de Bolivariana y me dijo: ¿Por qué no vas y me das unas clasecitas que allá necesitamos un docente? Yo le dije: yo te llevo la hoja de vida si te interesa. Me dijo: ¿En cuál te gustaría? Yo le dije: Yo soy muy buena para color y me gusta mucho el color. Mientras uno conoce como el rodaje de la Educación Superior, que eso es muy complicado, una cosas es estudiar y otra cosas es trabajar ahí. Le traje la hoja de vida, me dijo: ¡Perfecto! Y al mes empecé a trabajar y de ahí ya me fueron llamando de otra, de otra, se fueron, me fueron como recomendando y en esas sigo. Entonces dejé de lado el diseño, una que otra vez al año hago asesoría por ahí, pero ya pienso que la educación me absorbe todo el tiempo y se enamora uno del cuento” AV 011.

Otro testimonio da cuenta del inicio del ser maestra, a través del ejemplo de su madre y como fusiona en la práctica, lo empresarial y la enseñanza.

[...] yo aprendí viendo a mi madre y finalmente me pedían que les enseñara y yo no había tenido una formación, pues no sabía cómo enfocar una clase, entonces en vista que tenía tanta gente pidiéndome que les enseñara, entré a clases y a la semana siguiente de haber empezado, formé un grupo de personas, a la vez que estudiaba, enseñaba y así me fui formando como profesional en esa área. [...]Aparte de enseñar, trabajo independiente en mi casa, porque también tengo taller de confección, de moldería industrial, moldería para empresa [...] MV 02.

Otro entrevistado narra que su vinculación se da, casi por accidente, es decir sucede como un evento inesperado y así empieza el ejercicio de ser maestra.

“No sé si sea un accidente, porque yo creo que las cosas suceden porque tienen que suceder así, yo no había pensado nunca en ser maestra, ni había pensado “qué bueno dar unas clases de cátedra en la universidad”. Estaba yo por allá en el monte en Marinilla y me llamó una compañera que trabaja en el Sena, que ya lleva más tiempo, allá estaban buscando un químico farmacéutico y habían entrevistado como 50 y ninguno les había gustado, ella les habló de mí, a ellos les pareció interesante mi perfil, porque tenía conocimiento en plantas, trabajaba con mujeres, viví en Europa un tiempo, que hablaba inglés, que tenía de

pronto, no sé, tenía una percepción distinta de la vida y esas cosas, porque los químicos no se interesan por trabajar con mujeres campesinas, no les interesa, yo que estaba en todo ese rollo, que tan bacano mi perfil. Ella les contó y “Ah dígame que venga el lunes” yo fui el lunes a una entrevista, pero no era una entrevista, me querían conocer y mirar si me interesaba, me contaron cómo era el trabajo” PG 022.

Así mismo es pertinente reconocer la circunstancia y la identidad que de allí se deriva, en un maestro que tiene contratos en los diferentes ámbitos educativos, motivado por la necesidad de devengar más dinero que el obtendría al estar en uno o dos ámbitos situación que permite ver el tipo de contratos que se le hace al maestro y la respuesta de éste ante ellos. Dirá otro maestro “[...] a veces incurren otros aspectos como el económico donde hay que estar e interactuar en varios frentes, para poder aspirar a tener unas condiciones económicas normales, dignas, a veces hay que ingresar a otros ámbitos y ahí está el de la Educación no Formal”. JC 023.

Otra maestra diría: “[...] en la formal si estás como docente de planta te da una estabilidad, en la parte económica. En la de cátedra también te da otra satisfacción, porque es la libertad de saber que voy, dicto mi clase y puedo aprovechar el tiempo en otro quehacer; en el informal es igual, estás trabajando cátedra y no tienes que estar ahí todo el tiempo” MV 021.

Es interesante examinar otra forma circunstancial, en este caso como consecuencia de la contratación del maestro desde una sola institución; se le induce a éste a la condición de su práctica simultánea en los tres ámbitos; el Sena organiza la forma de contratación para que este maestro esté en los tres ámbitos. Al respecto se expone el comentario de un maestro, que desde su testimonio permite la confluencia de otros maestros con circunstancias similares: “El Sena como hace convenios con colegios nos remite a nosotros a estas instituciones con los proyectos de la media técnica (Educación para el Trabajo y

el Desarrollo Humano), entonces nos toca trabajar, nos programan con los colegios [...]” EG 017.

El siguiente relato es otra forma de ilustrar la circunstancia de un maestro que se convierte en ello, en el hacer mismo, y que pone énfasis en que estando allí dejó que naciera su afiliación como maestro, incluso llega a este ámbito de forma desprevenida, porque según su testimonio tenía más tiempo disponible del que quería:

“Pero me estaba quedando mucho tiempo como sin nada que hacer, porque el trabajo era más bien poco en el ámbito que yo tenía, ya en la Alpujarra como Ingeniero, y en las horas de la noche, se dio la coincidencia que nos ofrecieron un trabajo a un hermano y a mí para dar clases en esa época del 92 en el Cesde y acepté. Cogí 2 horas a las 6 de la tarde, me acuerdo mucho que eran los viernes a las 6 de la tarde, no había quien las diera me fui a dar las clases. Y desde eso me enrolé en ese ámbito”CH.002.

En esta línea de análisis de lo circunstancial se exponen las palabras de otro maestro que al parecer, su condición no la percibe algo natural y que por tanto haya sido así desde siempre, él hace ver, en lo que dice, que ha involucrado cambios en su hacer de maestro por ser ésta una necesidad.

“[...] estamos es en la sociedad de la información y del conocimiento, esa fue la que nos tocó; eso tiene unas variaciones sustanciales como en cuatro ejes: el eje del trabajo, el eje de la capacidad, el eje del empleo y el eje del conocimiento; creo que en esos cuatro componentes que están presentes en todas las sociedades hay movilidad y hay ahí necesariamente que hacer adaptaciones, intervenciones [...]” JR.012.

Es así como es posible relacionar las circunstancias de esta condición de desempeño de maestro, sin el ánimo de dar un solo punto de vista, con una tensión frente a la posibilidad de elegir y, en efecto, la elección, que permite hacer análisis cuidadoso de lo que los maestros dicen al respecto de sus prácticas en condición de viaje entre uno y otro ámbito educativo

simultáneamente; sin embargo, comprender la identidad como un proceso de construcción hace pertinente ampliar la mirada hacia que una puede ser la forma de llegar y otra la forma de permanecer; en algunos casos, el maestro manifiesta, como se vio en sus testimonios anteriores, que llega por accidente; no es quedarse inmóvil y responder siempre por obligación, sino que una vez allí es posible construir un vínculo que lleva implícito el disfrute del hacer.

Cobra relevancia la identificación como factor circunstancial, y así es interesante, en el análisis, traer a la luz las palabras de Bauman (2010), cuando hace énfasis en que “la gente que vive de un proyecto a otro, la gente cuyo sistema de vida está parcelado en una sucesión de proyectos de breve duración, no tiene tiempo para difundir descontentos que cristalicen en una puya por un mundo mejor” (p. 79). Al referir las palabras del autor se hace con un enfoque a la comprensión de los limitantes del pensamiento en el hacer, marcado por las circunstancias, el deber asistir y cumplir en tres lugares simultáneamente.

Se insinúan dos posibilidades: por un lado quienes tienen el acceso a la elección, y por otro a quienes se les impone el componente circunstancial o quienes consideran que su situación es contingente. Las experiencias narradas por los maestros en esta condición servirán para mostrar elementos que tienen inclinaciones, acogencias e identificaciones a la preferencia por la condición de movilidad entre uno y otro ámbito educativo, y, por otro lado, se dejará ver algo de resistencia, fundada en el sentir que esta forma de desempeño es causada por la reducción de las posibilidades de estabilidad laboral, como se mostró en apartados anteriores. He aquí testimonios relacionados con este planteamiento.

Al parecer el siguiente testimonio también pone su énfasis no tanto en la elección, sino en la acogencia de la estabilidad económica, por un lado, y por otro se deja ver que la elección es más hacia el ámbito informal, aunque la

realidad hace que esté participando en los tres ámbitos: “Hay dos razones primordiales: una, estando dentro de un espacio laboral uno está devengando un salario, de hecho es como esa parte económica, que le permite a uno la subsistencia, llamémoslo de alguna manera, no desvincularme de pronto de esa parte laboral; sin embargo, siento una gran atracción desde siempre por la parte del trabajo social, me encanta la Educación Informal”. YA.010.

El siguiente testimonio deja ver algo de resistencia, fundada en el sentir agotamiento por la condición de movilidad entre los ámbitos, y, por supuesto, se hace evidente que es más un asunto circunstancial que de elección:

“[...] hay una exigencia superior que es la resistencia, uno tiene que ser una persona extremadamente paciente, extremadamente resistente porque constantemente uno inicia a navegar entre estas tres áreas de formación, uno se encuentra con muchísimas tormentas y hay momentos en que uno quiere tirar la toalla y la única manera para poder conservar esto es teniendo esa paciencia y esa resistencia para poder ir de la Universidad de Antioquia a El Poblado, de El Poblado a Robledo, de Robledo a Envigado, de Envigado a la Universidad de Antioquia, y terminar el día agotado en la casa” RY: 007.

2.3.2. Representación de maestro intelectual

Otra representación del maestro para la configuración de la identidad es la del maestro profesional o con identidad en la formación académica, que piensa y escribe sobre lo que hace, lo que puede comprenderse desde el texto de Martínez, Castro y Noguera (1995): “[...] hablando desde el ejercicio de un saber que lo afirma como maestro de primeras letras y como un intelectual que piensa y escribe sobre su quehacer diario” (p. 101), que también a la luz de González (1999) puede relacionarse “[...] como sujeto de aprendizaje; desde este lugar el docente se visualiza – fundamentalmente – como sujeto dispuesto a ser objeto de construcción y deconstrucción” (p. 36) de tal forma que se relaciona, nuevamente con la concepción de identidad flexible desde el maestro

y su posición ante su formación académica y a la conservación de la misma en su vida cotidiana, es decir, en su día a día. Se encuentra en una de las entrevistas, al respecto, el siguiente relato:

“[...] lo que había estudiado y lo que hacía era como una forma de realización personal, creo que eso es lo que me gusta, que me permiten un cierto nivel de realización personal, que el ámbito educativo siempre le permite a uno conocer más, siempre le va mostrando a uno que hay otras cosas que aprender, que hay nuevos conocimientos a los que uno puede acceder; me motiva también y me gusta el hecho de que estando en esos niveles de la educación o en esos ámbitos educativos, puedo hacer una especie de estudio comparativo permanente, no en rigor, sino muy informal, de las prácticas educativas que se dan en uno o en otro, por ejemplo estar en una facultad de educación y al mismo tiempo ser docente en la Educación Media me permite estar como muy a la caza de elementos que me permitan mejorar en una y otra, un trabajo que me genera una satisfacción extraordinaria [...]” JM 016.

En las palabras de los siguientes maestros, es posible hacer un análisis que permite la diferenciación y conexión entre los distintos ámbitos en donde el maestro ubica las posibilidades de movimiento que tiene hacia el pensamiento y hacia el hacer, de acuerdo con los ámbitos de la educación. Por un lado se plantea la enseñanza como un asunto técnico y dirigido, incluso a lo comportamental, referido como un asunto de ejecución en oposición al pensamiento; y por otro, a las posibilidades que se abren a partir de la enseñanza como el desarrollo de procesos de aprendizaje:

“[...] hay que tener en cuenta que esos tres ámbitos son supremamente diferentes [...] en la parte de los técnicos en danza uno juega más sobre un asunto funcional operativo, no es un asunto tanto de la reflexión del oficio, sino que es un asunto del hacer, de la inmediatez, uno enseña muy bien los pasos, ciertas consideraciones que hay que tener en cuenta [...]” NM 019.

Otro maestro expresa:

“Hay un detalle muy interesante haciendo como una especie de comparación entre las tres: en la Educación Básica y Media en el asunto de la disciplina parece preocupar mucho a la mayoría de profesores, muchos de los mecanismos que se institucionalizan son para el control, no así en la universidad, por ejemplo, está más del lado del aprendizaje y de generar o de ayudar a generar métodos de estudio y aprendizaje en los estudiantes; mientras que en el trabajo con el ejercito el asunto de la disciplina está más que resuelto y es más un asunto de ejecución, ni siquiera de pensamiento, sino más bien de ejecución” JM 016.

Quizá estos maestros, en lo que dicen, puedan permitir la relación con un énfasis puesto en la representación del maestro como instrumentalizador de una técnica a través de actividades concretas, y que para el caso en relación con la cara opuesta de esta situación, es decir, el pensamiento, sirvan para ilustrar la interpretación; las palabras de Sennett (2009) lo señalan así:

“Puedes enseñar a un hombre a dibujar una línea recta, a trazar una curva y a moldearla...con admirable velocidad y precisión; y considerarás perfecto su trabajo en su estilo; pero si le pides que reflexione acerca de cualquiera de esas formas, que vea si puede encontrar otra mejor de su invención, se detiene, su ejecución se hace vacilante, piensa, y lo más probable es que piense mal, lo más probable es que cometa un error en el primer toque que como ser pensante dé a su trabajo. Pero con todo eso has hecho de él un hombre, cuando antes era solo una máquina, una herramienta animada” (p. 144).

2.3.3. Listo para usarse o “prêt-à-porter”

Así mismo se levanta otro elemento y es la forma que le permite al maestro moverse en su hacer, a partir de un saber; en este sentido, entonces, el pensamiento educativo y pedagógico del maestro podría relacionarse con la expresión francesa Prêt-à-porter, que significa textualmente “listo para usarse”, a partir del saber inicial que el profesor tiene, de tal modo que cuando se mueve entre uno y otro ámbito hay algo que ya tiene listo previamente y que pone en

uso de acuerdo con las circunstancias del contexto, del escenario donde se desempeña: qué cambia o cómo cambia de acuerdo con la forma de cada institución. En efecto: en palabras de los maestros es posible inferir cómo viajan entre uno y otro ámbito educativo con el mismo equipaje: el saber específico.

El prêt-à-porter, se puede ilustrar con lo que los maestros representan, desde su viaje entre los ámbitos educativos, como un cambio de vestuario, es decir, que la persona no cambia, no deja de ser, pero se adapta acorde con el ámbito. En relación con este asunto dice el siguiente maestro: “Pues yo estoy constantemente cambiándome de vestuario, el personaje que está adentro o el intérprete sigue siendo el mismo, pero en cada uno de los espacios me toca ponerme el vestuario adecuado, me toca interpretar un rol diferente, es el mismo intérprete que intenta llegar” RY 007.

Otro maestro da cuenta de que en el tiempo se logran hacer adaptaciones para esta forma de desempeño, y, así mismo, evidencia cómo llega de forma circunstancial a esta condición: “Entonces yo fui y casualmente ese mismo día me dijeron: vea métase que éste es su curso; y yo entré al salón y vi chicos de 8º y 9º semestre a punto de terminar la carrera en Práctica Docente; eso fue en el 99...desde esa época yo me he estado adaptando es como a las necesidades de la universidad” PP 001.

La expresión “listo para usarse” referida a este contexto desde otra maestra deja ver que con su saber ella se mueve donde la necesiten y hace un reconocimiento de su ser más como abogada que como maestra:

“Lo que pasa es que yo soy patirrajada, yo lo único que tengo es el conocimiento y con eso me he sostenido yo y he sostenido a mi familia. Yo me muevo donde me necesiten, ya, desde el 91. Si yo estoy aquí y usted me dice: Huy tengo un curso de derecho constitucional ¿vos me lo

podes dar? Si no se me cruza con la universidad claro que sí, venga pa'cá. Esa es mi necesidad, eso es lo que yo vendo y ofrezco mi conocimiento, mis servicios son otros, es como si un cliente me dice... ese es mi servicio, no soy docente, soy abogada" YZ: 006.

2.3.4. Identidad con el saber

Al llegar a este punto se hace relevante analizar formas de identificación de los maestros con su saber, a propósito de la relación con las condiciones del maestro; Tardif (2004 lo refiere así: "[...] debe comprenderse en relación directa con las condiciones y los condicionantes que estructuran la práctica educativa: "el saber enseñar" no define tanto una competencia cognitiva, lógica o científica como una competencia práctica o pragmática" (p. 113). Es así posible relacionar las palabras de los maestros entrevistados desde la concepción de Tardif con una mirada amplia del saber, en las condiciones de su práctica.

Respecto a las condiciones y condicionantes, la siguiente maestra reconoce que no es fácil adaptarse; sin embargo, ella lo hace y finalmente termina por gustarle. "No es fácil adaptarse, pero a mí me ha gustado mucho el trabajo con las personas, la interacción con los peaos, con los más adultos, estoy muy contenta" PG 022.

En este punto se relaciona lo expuesto por otro maestro; en éste es posible inferir que, a pesar de que el maestro antepone la descripción con énfasis en la dificultad de las condiciones de movilidad y de tiempo, éste expresa que su práctica está conectada por el área de saber; quizá la conexión sea vista como un elemento favorable en su práctica.

"Tengo que trabajar unas horas en un lugar, otras horas en otro y toda la semana mi horario es muy complejo; todos los días voy a distintos lugares y

hago distintas cosas, lo que me permite también conocer ámbitos educativos muy diversos, sí, diversas poblaciones estudiantiles, y todas ellas están conectadas por el área del conocimiento que yo tengo; entonces, pareciera pues que fueran mundos muy distintos, pero realmente hay un hilo conductor para todo eso” GR 004.

2.3.5. Identidad con la vocación

Con todo lo anterior aparece otro elemento relacionado con las identidades del maestro, y es su vocación; en este caso, al parecer, cobra importancia en la mayoría de ellos al ser referido como un componente importante, relacionado con la personalidad de los maestros, con lo actitudinal, es decir, no es el saber de base, sino lo referente a los valores que imprime el maestro en su hacer, y su compromiso por llevar a sus estudiantes a lograr los objetivos planteados, y su satisfacción es ver que los estudiantes alcancen sus objetivos.

Una representación del maestro como agente que se involucra en la formación de la personalidad relacionado con la vocación, con los valores y la búsqueda de equilibrio en la formación del carácter del estudiante y la vinculación del mismo en el ámbito laboral; González (1999) lo anota del siguiente modo: “Cómo en un mismo sujeto habitan concepciones de su quehacer muy cercanas al apostolado, que desde el punto de vista histórico puede ubicarse en los siglos XVIII y XIX, y donde el maestro se constituía sobre todo por sus cualidades morales, o sea, un maestro abnegado, honrado y conveniente en lo moral para la sociedad”. (p. 40); pero también en él mismo se evidencia la identidad con su propio ser, con la autonomía que tiene, y cómo desde allí logra trascender y llevar lo que desea al estudiante.

Núñez (2004) lo expresa de la siguiente manera: “así, por ejemplo, la identidad misionera ha pervivido entre nosotros en las etapas de instalación de

los sistemas públicos y de su masificación, aunque se haya debilitado y empequeñecido en la nueva etapa de la globalización. Quizás si los ecos de esta identidad se hayan trasmutado en la permanencia del rasgo “vocación”, que denotan diversas encuestas y estudios cualitativos sobre los profesionales de la educación de hoy” (p. 73). Al respecto diría el siguiente maestro:

“[...] se tienen que movilizar, alquilar una piecita, llegan al salón, trabajamos en una escuelita, llegan al salón con sus hijos, con sus bebés, estamos en clase y la mamá le está dando su seno al niño y eso hace parte del proceso de formación; las personas vienen con sus grandes dificultades económicas [...]” HO 015.

Se asemeja a lo referido por Sennett (2009), cuando menciona a Mills, “el trabajador con sentido artesanal se compromete en el trabajo por el trabajo mismo; las satisfacciones derivadas del trabajo constituyen su recompensa; en su mente, los detalles del trabajo cotidiano se conectan con el producto final” (p. 41).

En relación con este planteamiento se puede abrir el análisis desde las palabras de la siguiente maestra:

“[...] dentro de las prácticas uno sí encuentra conexiones y empieza como maestra a decir: ¿qué tanto es tener contenta a la gente? O hacer un análisis: ¿qué tengo yo que le pueda aportar a ese futuro profesional en sus saberes o en su carrera? Pero nace más de los docentes, que de los directivos” MB 013.

Y al respecto se ubican las ideas de González (1999): “Lo interesante resulta, como en el quehacer cotidiano de los docentes, de que estas identidades se ponen en juego de acuerdo con los momentos, las demandas y las circunstancias” (p. 44). Estas palabras se hacen pertinentes, en tanto es allí donde es posible la comprensión de la ubicación del maestro ante lo que hace, acorde con su carácter y la historia que le acontece.

En el sentido de realizar acciones que evidencien la vocación y la entrega como maestro, surge el asunto del tiempo y el compromiso con los estudiantes, incluso, más allá del aula; así, se trae como referente la postura del siguiente testimonio: “Lo único que diferencio en los tres ámbitos es la parte educativa, lo que logro enseñarle en cada uno, de resto, sigo siendo la misma persona y ellos pueden buscarme por fuera, buscar asesorías, que necesito que me ayude con esto, mi tiempo está disponible para ellos” AB 005.

Al respecto otro maestro dice:

“[...] yo voy a dictar un curso ¿qué pide la institución que yo dicte? Pues me muestra el programa, yo miro el programa y yo identifico qué de ese programa ya tengo más o menos, porque lo he trabajado o porque ha sido de mi interés y qué y en qué necesito afianzarme más, entonces me oriento hacia allá, para mí la planeación nunca es un problema y además en la ejecución creo que uno debe tener la versatilidad y abrir la posibilidad de divorciarse del programa en un momento dado, de salir de por una necesidad, por asunto emergente, en fin, no es que este programa tengo que cumplirlo con el cronograma que ya tengo establecido, no, es como si el centro fuera la formación humana, el curso es el pretexto y por eso el curso está al servicio del otro” JM 016.

A continuación se exponen otros relatos de maestros entrevistados en relación con la temática de la vocacionalidad y la identidad del maestro con ella; en el siguiente texto el maestro expone que para ser maestra lo que ella necesita es la vocación:

“Yo pienso que la vocación de ser docente, porque me parece que para desempeñarse de la forma que yo me desempeño, en el área en que yo me desempeño hay que tener vocación; porque se requiere de mucha pasión, de mucha entrega, de querer lo que se hace; y yo empecé, me inicié en esto, porque yo aprendí viendo a mi madre, y finalmente me pedían que les enseñara, y yo no había tenido una formación” (MV021).

En este mismo sentido, el siguiente testimonio, de uno de los entrevistados, evidencia una forma de ser maestro desde la vocación:

“Las características de nosotros como docentes, como maestros. Paciencia, mucha, mucha paciencia, amor por lo que se hace, mantenerse uno informado y estar ahí, cuando ellos lo necesitan. Es el hecho, la gran mayoría de las personas que yo conozco como docentes son porque les gusta lo que hacen, porque les gusta enseñar, porque les gusta ser docentes, son muy pocos los que son por obligación o simplemente porque no encontraron otro trabajo y métase a hacer esto. Para uno ser docente tiene que tener vocación, vocación de médico, vocación de ser sacerdote, religiosa, ser docente es una vocación y amar lo que hace” (AB 005).

Otros testimonios de maestros relacionados con la vocacionalidad, que aunque no se toman literalmente, confluyen en las ideas y concepciones de una posible identidad con un ser de maestro que ha ido construyendo habilidades para simpatizar ante los públicos a los que se dirige y a las relaciones que desde su hacer de maestro establece, que, al parecer, cobran valor desde la posición del maestro, en ocasiones como condición impuesta para poder ejercer esta profesión:

“Dentro de este marco se relacionan las ideas del siguiente maestro que al parecer muestra una intencionalidad de poner en contraste la vocacionalidad, incluso, con la remuneración del maestro.: “...que la gente se encuentre conmigo porque quiere aprender algo de mí, eso es, es como el ideal de la educación, no estar ni por un sueldo, o sea no estar por otra cosa que por la función misma del quehacer pedagógico” O.G 008.

2.3.6. Identidad del maestro ante el estrato

En coherencia con el propósito de interpretar la representación que tiene el maestro de lo que hace y de lo que es, acorde con sus formas de identificación, se percibe en la información otorgada por quienes contribuyeron a la investigación algunos elementos de análisis que permiten ver en esta condición

de movilidad en el desempeño profesional, posturas ante el estatus en el ser de maestro desde esa información y a la luz del siguiente enunciado de Bauman (2010): “[...] La identificación es también un poderoso factor de estratificación: una de sus dimensiones más divisorias y virulentamente diferenciadoras” (p. 85); se hace pertinente este enunciado, en este contexto, para efecto de comprender la identificación casual o circunstancial de este maestro.

Dicho por uno de los maestros entrevistados:

“Mirándome desde ahí uno dice ¿por qué una sociedad como ésta no determina el perfil del docente como un perfil que es de cambio? Que le permite al otro ser un sujeto digno, que dignifiquen la vida, que le genere un estatus, un estatus social y cultural ese es mi punto de vista. Aquí en Colombia no hay eso, aquí le “limosnean” a uno el sueldo [...]” Más adelante el mismo entrevistado reafirma su posición y dice: “a un maestro se le dignifica cuando se le da un buen salario, se le da un buen estatus social y cultural en el espacio o en el rol o en el lugar donde se desenvuelva, se le dan condiciones dignas de trabajo” PP 001.

La voz de otro maestro expresa: “No hay respeto por el trabajo del profesor, el profesor trabaja... como obrero” (YZ 006). Dentro de este contexto se hace importante señalar una forma de diferenciación de la práctica y la valoración de la misma, en términos de los niveles en los que se desempeña el maestro, donde al parecer la elección que el maestro hace por el ámbito universitario es consecuencia de relacionar este nivel con más posibilidades, y en algunos casos considerarlo como de mayor prestigio. Dicho en palabras de los maestros, en este primer ejemplo se ve cómo en la elección de los ámbitos se soportan los elementos enunciados:

“La universidad y por centros superiores. Precisamente por lo que hablaba al principio: tengo más tiempo para dedicarles a ellos, para explicarles, y es ver ese capullito que se va abriendo desde el primer semestre y que sale ya como una mariposa hermosa al final del semestre” AB 005.

Otro maestro hace énfasis en su gusto por el ámbito universitario, por sentir que allí se dota de mayor libertad y credibilidad en su ser de maestro:

“Me gusta trabajar mucho allí porque vos, porque confían y el 100% que te da ese tipo de educación, es que si te contrataron es porque confían en tu criterio y en tu conocimiento. En la educación para el trabajo me encanta trabajar también, aunque es muy diferente, pero es dar el 200% a una población que no ha tenido acceso a mucho conocimiento y a mucho bagaje, como lo puede tener un estudiante de una universidad privada” (AV011).

Otro maestro hará referencia al estatus universitario, ubicado, al parecer, en el plano de haber escuchado comentarios; al respecto dice:

“Hay algunas diferencias, yo no sé si se puede hablar de diferencia de clase, porque normalmente el maestro universitario se siente a veces en un estatus más alto, algunos se creen de mejor familia, y el humilde maestro de escuela o de bachillerato o de formación media, pero pienso que es una situación de dignidad y qué tan convencido se siente cada uno desde su ámbito de desarrollo. Pero sí hay algunas diferencias, si se quiere social, frente a eso” (JC 023).

Otra maestra parece señalar que el reconocimiento al maestro se lo han hecho a partir de identificarla con la institución donde se desempeña: “Ay, María, usted da clase en tal parte y dicen que es muy buena, que es excelente” MV 021.

Se pone de manifiesto un asunto de élite para la formación universitaria y se ubica en contraposición de instituciones universitarias que en ocasiones son llamadas como universidades de garaje y, así mismo, se demerita al maestro

que en ellas enseña, como dice el siguiente entrevistado: “Cualquier persona que no tiene unos ingresos, puede llegar y decir yo quiero ser maestro y entra en una universidad de garaje” YZ 006. En esta situación se puede inferir una relación con las características del campo desde Bourdieu (2000): “otras tantas personas que están aliadas con la conservación de lo que se produce en el campo, que tienen interés de conservar y conservarse conservando” (p. 116).

Es así como se comprende que directamente el objeto de estudio no es la identidad del maestro, sino el proceso de configuración de su identidad desde la práctica simultánea, desde lo que hace en los ámbitos educativos; al respecto, se hace necesario considerar que este maestro no asiste a un solo lugar y tener presente que hay particularidades específicas de cada ámbito y que es una persona que se mueve en los tres; aquí es pertinente referirse a García (1989), cuando habla de los procesos de hibridación; para el caso, la movilidad de una misma persona en uno y otro ámbito educativo puede abrir la posibilidad de hibridación de identidades, es decir, un proceso que mezcla elementos entre uno y otro ámbito: “estos procesos incesantes, variados de hibridación llevan a relativizar la noción de identidad” (p. 6).

La intención no es limitar la identidad a un marco puro donde sólo se abre espacio a una forma de mirar; García (1989) dirá: “Estudiar procesos culturales, por esto, más que llevarnos a afirmar identidades autosuficientes, sirve para conocer formas de situarse en medio de la heterogeneidad y entender cómo se producen las hibridaciones” (p. 7). El análisis parece dirigirse a mostrar la cara que necesita el maestro, en cada contexto, sin perder lo que tiene como sello único, el saber y el carácter que ha construido en el trayecto de su historia de vida, indistintamente de la adaptación que hace de lo que enseña en cada espacio y de los diferentes estudiantes, en suma: las diferentes condiciones en las que se desempeña el maestro.

Es posible comprender este proceso de hibridación de la identidad del maestro desde los planteamientos, en los que dice para efectos de la comprensión de su práctica, Núñez Prieto (2004): “En las condiciones objetivas y también en la subjetividad de los actuales maestros y maestras, se esconden rasgos propios de las etapas históricas y las identidades colectivas generadas en el pasado” (p. 73)

Es así posible relacionar ese acumulado de acontecimientos que se sintetizan y que confluyen en las historias particulares de los maestros, en esta condición de desempeño profesional específico, para acercarse a la comprensión de una identidad flexible de historias particulares que se insertan en las condiciones específicas del espacio y el momento histórico que conserva elementos de otros fragmentos de la historia del maestro: “ [...] aunque algunas veces somos maestros abnegados y apóstoles y otros funcionarios estatales o intelectuales, es recién en el momento en el que nos debatimos en esa formación de la identidad cuando estamos jugando, hoy, nuestro rol y nuestro papel en la educación” (p. 44).

3. CONCLUSIONES

La relación entre los objetivos y la interpretación de la información otorgada por lo maestros expone unos puntos de convergencia para la descripción de las prácticas del maestro en la condición específica de desempeño simultáneo en los tres ámbitos educativos, desde los testimonios de ellos y las reflexiones que permiten los postulados teóricos que soportan las categorías de la investigación; sin embargo, para llegar a este punto, se hace necesario establecer, de entrada una mirada amplia que incluya y asocie situaciones que permita conexiones para esta descripción. Es así como se entra en el terreno de los hallazgos, en un primer momento, la movilidad circunstancial del maestro, permite que además de su desplazamiento, desplace elementos que tienen que ver con sus prácticas y que aunque hay un marco que rige los parámetros de las instituciones de acuerdo a su naturaleza, al existir esta condición de movilidad en el desempeño del maestro, éste adapta las acciones a los diferentes contextos.

En cuanto a la enseñanza, del maestro que se desempeña simultáneamente⁴⁰ en la EF, la ETDH y, la EI en la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana, la transferencia de conocimiento a través de su práctica es su objetivo central y están marcadas especialmente por su saber inicial y específico; esto le permite involucrarse en los tres ámbitos donde desarrolla el mismo tema, pero la forma de exponerlo y hacer que sus estudiantes participen depende, entre otras cosas, de cada institución y los estudiantes que en ella

⁴⁰ Simultaneidad, entendida ésta no como una cosa que ocurre o se hace al mismo tiempo; se utiliza para mostrar la participación de estos maestros durante el mismo período académico, en el cual el organiza su tiempo de tal manera que le permita participar simultáneamente en la EF, ETDH y EI.

participan. Estos maestros no consideran importante diferenciar si sus prácticas son educativas o pedagógicas, pero si dan relevancia a que sean formativas, como lo dice por ejemplo, JM 016 “Yo procuro que mi práctica sea formativa, no creo que se pueda hacer una distinción muy clara entre si es educativo o es pedagógico porque detrás del acto del docente hay una intención, y esa intención debe ser formativa [...], y MV 021 dice: “yo pienso que cuando uno imparte conocimiento está poniendo en práctica la parte pedagógica y la parte educativa, igual está educando, entonces está dando y hay una pedagogía, hay una metodología, y esa metodología se enfoca en cada espacio de acuerdo a los intereses de los estudiantes”

En la descripción de las prácticas de los maestros se encuentra que ellos resaltan como factor que influye en sus acciones, al moverse entre uno y otro ámbito, las condiciones de infraestructura y lo soportan en relación con lo académico y recreativo para estudiantes y maestros; así mismo, resaltan la incidencia de las herramientas que les permiten la realización de sus prácticas con el propósito de formar estudiantes, y que ellos relacionan con conseguir mejores resultados. Se encuentran coincidencias en testimonios de los maestros, al enunciar que las condiciones en que deben dar clases en algunas instituciones del ámbito de la ETDH, son deficientes y dificultan sus prácticas.⁴¹ Además en ellas, los maestros enuncian que los estudiantes en su mayoría, provienen de lugares con dificultades económicas y sociales, donde las relaciones familiares, los desastres naturales son el factor común de su día a día.

En relación con las diferencias encontradas de las prácticas del maestro en el ámbito informal, se resalta que éste permite el desarrollo de un pensum flexible que se acomoda a las demandas del estudiante; no existe un currículo

⁴¹ RY 07 Cuando me tocó la dirección de la Red de Danzas Ciudad de Medellín, uno trabajaba en un piso de cemento que tenía tolondrones en el medio, con huecos, en un galpón a techo abierto, en el patio de un colegio, en cualquier lugar.

que reglamente la acción y que en algunos de estos espacios no se requiere tomar lista, ni evaluar el resultado; por lo tanto, se toma como un ámbito que da libertad al maestro para desarrollar sus acciones. Así mismo, se resalta que el maestro imparte enseñanza en la heterogeneidad de la población y que ello le permite incluir a los estudiantes sin ningún condicionamiento, la práctica se asocia con el trabajo comunitario. El ámbito informal permite un trabajo social y al no ser rigurosamente planificado el maestro desde su práctica, reconoce que da solución a situaciones problemáticas y emergentes de forma inmediata.

Los maestros que trabajan en los tres ámbitos parecieran no tener un interés especial en que su participación simultánea en éstos se reconozca, y tampoco se ve mucho interés en que su enseñanza en la EF, ETDH y EI sea reglamentada. Al contrario, y de acuerdo con sus respuestas, es en la ETDH y la EI donde dicen que sus prácticas son más agradables y les permiten el acercamiento no sólo a los alumnos, sino que facilitan su práctica acomodada e improvisada, en algunas situaciones, en el aula de clase.

A través de la descripción de las prácticas enunciadas por los maestros se encuentra que hay discernimiento de los diferentes elementos que tienen que ver con las prácticas de acuerdo al ámbito educativo. Los maestros entrevistados, en reiterados casos, muestran poca claridad sobre cuál es la normatividad de cada ámbito, pero dejan ver el conocimiento del rol que desempeñan en cada uno de ellos y con el estudiante según las competencias que demanda el nivel o formación. También, reconocen que en el ámbito informal, hay acciones humanitarias que involucra el maestro en su práctica diaria, (que no son consideradas inherentes a la profesión); sin embargo, ellos hacen énfasis al mostrarlo, no como una queja, sino como un componente valorativo que resalta su imagen heroica.

En el contexto final de la presente investigación, se han tomado como conceptos emergentes los denominados saberes, vinculados con: la experiencia y la formación específica; el saber residual como resultado de la práctica y de la interacción método-espacio-sujetos; el saber situado, con los espacios y las circunstancias propias del contexto y la demanda; el saber pedagógico y el saber educativo, con la formación en valores. En aras de dar cuenta de uno de los objetivos específicos de la investigación, se procede a determinar los resultados de éstos. Objetivo Específico: *reconocer los saberes del maestro en las prácticas en tres ámbitos educativos: Formal, Educación para el trabajo y el Desarrollo Humano, y Educación Informal*. Por lo anterior, y con base en los hallazgos de los soportes documentales y las entrevistas a los maestros, se podría afirmar que el proceso que ha llevado este maestro con sus prácticas en cada uno de los ámbitos educativos (EF, ETDH, EI) se puede evidenciar no sólo un saber sino los saberes construidos y adecuados, producto del desempeño en cada uno de los espacios de formación y de enseñanza.

Entiéndase saber construido como la adecuación de los saberes en relación con los espacios y sujetos; no obstante, el maestro reconoce que posee un saber, y adquiere otros saberes producto de las situaciones coyunturales, la toma de decisiones, las demandas propias de cada lugar y la apertura para trasladar aquello que no sabe a la interacción con los sujetos de enseñanza. Es decir, el maestro supone la experiencia como parte de su saber, en el que, conjuntamente con las prácticas, le ha permitido el uso de las herramientas, la técnica y la experticia para acceder a los tres ámbitos; así da solución a las diferencias entre los espacios educativos.

Por otro lado, el maestro con su saber está vinculado a la formación cultural, empresarial y para la vida laboral de sus estudiantes. Este maestro requiere o

sabe de competencias (Zambrano, 2000: p. 10)⁴² autodemandadas por las circunstancias diversas de su labor, donde el componente ético es relevante y opera como parte de lo que se autodemanda. Véase la siguiente afirmación:

“Yo entiendo más las diferencias, porque las diferencias se acentúan cuando se abre la puerta del salón. Las diferencias son administrativas, las diferencias son locativas, las diferencias son de jerarquías, pero yo no establezco esas diferencias al interior de mi salón porque no me parece justo que el estudiante que está haciendo una carrera técnica tenga una educación de menor calidad o más reducida, un contenido más reducido que el que está haciendo una carrera de pregrado o de posgrado, trabajo con el mismo interés, trabajo con la misma ética, investigo igual, me preocupo igual por el estudiante que estudia en un tecnológico o por el estudiante que va de paso, que hizo un seminario y que nunca lo voy a volver a ver nuevamente” GR 004.

Existe evidencia de que en el campo semántico de varias de las afirmaciones de los entrevistados la expresión “trabajar con el otro”, “construir conjuntamente” se ha convertido para este maestro como imaginario del ideal educativo en cuanto a la educación que espera. Existe una reflexión de lo ético en este aspecto, además de la responsabilidad con las planeaciones, la técnica y el aprendizaje

De otro lado, para este maestro no existen territorios, ni aulas prediseñadas, por el contrario, los espacios construidos para la enseñanza ocurren por su propia identidad con el otro y consigo mismo, como espacios improvisados o móviles. Entonces se puede decir que el maestro lleva su saber y lo adecua basado en su formación y experiencia para situarse a los espacios itinerantes e incluso tradicionales en los que sus “*saberes*” se convierten en la mayor herramienta de conocimiento en los ámbitos de desempeño para adaptarse a las necesidades.

⁴² “Ellas se refieren a un contenido preciso, son relativas a una situación dada y son el resultado de una interacción dinámica entre varios tipos de saber, inclusive de conocimientos, saber hacer y funcionamientos cognitivos”.

De la mano de las consideraciones del capítulo final sobre el saber, se puede concluir que aparecen otros saberes de la experticia del maestro en su área específica, es decir, la apropiación que hace del ámbito de desempeño y la autorregulación que lo lleva a ordenar y planificar indistintamente en cada uno de los ámbitos. El maestro, en todo caso, recurre a favorecer las acciones con los dones de su experiencia, las construcciones que hace de su identidad con el otro en las distintas situaciones de su práctica. En esta línea, Zambrano (2005) “determina tres tipos de saber, que se anida a una gran parte del ser del docente, su identidad, la especificidad de su profesión, el ejercicio de la práctica y la vocación de poder que lo caracteriza” (p. 3).

Por otro lado, todo apunta a que de las construcciones de la experticia y la movilización de su “saber” en los espacios de desempeño se deriva un saber metodológico en tanto reconoce qué de qué, y cuánto de qué ajusta a los perfiles de los estudiantes, y esta movilización dura el tiempo de clase y el tiempo de su presencia en la institución. Lo anterior sugiere una capacidad de ser de este maestro en cuanto a la movilización. PP 001 dice al respecto: el *docente es alguien que está en permanente cambio*” (Bourdieu, 1999: p. 95)⁴³.

En esta misma perspectiva, y como propuesta de nuevas reflexiones que surgen de esta investigación, encontramos lo siguiente:

En cuanto al ámbito educativo: hay coincidencia marcada en el que el maestro adapta sus prácticas a los espacios de desempeño. En el que el espacio marca, define la postura y saber metodológico más adecuado, y que

⁴³ Desde sus primeras definiciones, el *habitus* se explica a partir de los conceptos de “disposición” y “esquema”: (...) además designa una manera de ser, una propensión o una inclinación. (...) Como esquema, el *habitus* es sistemático y puede explicar la relativa concordancia entre las diferentes prácticas de las que participa un sujeto; a la vez es transferible, es decir, puede transponerse de un ámbito de la práctica a otro, de un campo a otro.

buena parte de este saber es implícito, movido por las intuiciones en cada espacio de desempeño. El maestro opera con la experiencia, y con ésta configura el saber en cada ámbito educativo

Ahora veamos estos saberes en relación con los espacios de interacción. El hecho de moverse de un espacio hacia otro desfigura las configuraciones preestablecidas; se generan nuevas identidades, como recuperadoras y poseedoras de un saber movilizado. Lo mismo ocurre con sus prácticas; esto crea en el maestro un estado de nomadismo en el que puede percibir un sentimiento asociado a la incompletud de su labor, de la que será puesto a prueba en los distintos espacios de desempeño. Esta situación hace que el maestro esté en permanente inquietud, en busca de llenar estos vacíos, producto de las características determinantes de cada uno de los ámbitos aquí mencionados. Es con su experiencia y su vida como el maestro se ve a sí mismo en su práctica y transforma su oficio, con una identidad construida con la experiencia y, al mismo tiempo, asume nuevas configuraciones como maestro.

Igual que en los años 70 y 80 del siglo XX, algunos maestros entrevistados han dejado ver su inconformidad hacia el Estado como el responsable de lo que se les demanda; afirman que existe desconocimiento por parte del Estado de su situación laboral, y la dignificación del maestro; lo han hecho saber como circunstancias difíciles tanto de recursos, como la inexistencia de dolientes en algunos ámbitos, en los que son ellos quienes deben dar solución a los problemas que se presentan en la inmediatez.

“Ser docente en colegio privado 15 años, ser docente en colegios oficiales 8, y darse cuenta uno cómo en éste te dan un buen sueldo y te tratan entre comillas “bien”; en cambio el Estado nunca se preocupa de tu estado mental, ni de tu estado físico, sino ¿cuántos estudiantes te caben en un aula? y que le preocupe únicamente al rector ¿cuántos estudiantes se retiraron de la institución?” PP 001.

Quizá desde la delimitación espacial y temporal que se hace de esta investigación se comprenda una forma de identidad del maestro desde lo imaginado y posible, dada la ampliación de los espacios educativos y el ingreso del maestro en ellos, desde su profesión: las nuevas construcciones con intenciones educativas, las fiestas de ciudad donde la demarcación no es la estructura física de la escuela convencional, pero que le permiten al maestro incursionar con sus enseñanzas; la apertura de la universidad a través de la extensión académica, es decir, la incursión de la universidad en espacios de educación ETDH, EI. En suma, la posibilidad que se le brinda al maestro de una amplia oferta para su desempeño.

Es así como estas condiciones influyen, en tanto demarcan las formas de desempeño del maestro y generan expectativas requeridas en la construcción de la ciudad que se quiere; y el maestro se mueve, en parte, en la respuesta que se intenta y que se da; es por ello que se hace importante leer el contexto desde los enunciados en los que se soporta la temporalidad de la administración que corresponde: más hacia una lectura e interpretación que hace el maestro en esta condición específica de desempeño y el efecto que genera en la forma de configuración de su identidad, desde el cómo se mueve con los enunciados preestablecidos, es decir, qué interpreta y qué hace.

La identidad del maestro que se desempeña en los tres ámbitos de la educación se puede comprender como un proceso cuya construcción no se dirige de forma lineal y ascendente, es decir, no se resuelve a través del paso del tiempo. Desde este análisis se evidenció que este proceso conserva preguntas y temas de reflexión que también han ocupado su lugar en otro momento de la historia y reflexión del maestro y que convergen en la actualidad paralelamente con nuevas preguntas desde el proceso de configuración de la identidad de un maestro, cuya condición es la movilidad por los tres ámbitos educativos de forma simultánea. Una de las diferencias, desde esta condición

específica, radica en la habilidad que adquiere el maestro para moverse entre uno y otro ámbito; en la capacidad de adaptación y no tanto en los movimientos estructurales del maestro: es la misma persona con su saber la que se viste de diversas formas para lograr moverse por donde lo requiere.

Por otro lado, la identidad del maestro en estas condiciones tiene una inclinación más que a una identidad del colectivo de maestros, a un énfasis en historias particulares marcadas por el componente circunstancial, en tanto un gran porcentaje de estos maestros ejercen la profesión, no tanto por elección, sino por un asunto soportado en sucesos experienciales inesperados, que hacen que se tengan que desplazar del ámbito empresarial al ámbito educativo, que los inducen o les permiten la reconstrucción de la identidad desde la profesión de ser maestro; en consecuencia, se puede generar una pertenencia o identidad, que a su vez se construye con las acciones concretas del ser maestro y del saber profesional. Identidad que surge de la fusión y que se sintetiza en la experiencia de las historias particulares de algunos entrevistados.

La forma en que el maestro llega a desempeñarse de forma simultánea en los tres ámbitos educativos se puede comprender como una derivación de un cambio social que afecta el vínculo laboral, independiente de cuál sea el campo de desempeño; incluye, por supuesto, la profesión del maestro, y ha generado efectos que hacen que las personas en busca de subsistencia acudan a posibles soluciones que generen identidades partidas, móviles, fragmentadas, individuales en cada uno de los espacios a los que intenta pertenecer, pertenece o renunciar.

Desde allí los maestros perciben que su salario y la forma de contrato no es estable, y en términos económicos, en muchos casos, no es suficiente para cubrir las expectativas de vida del maestro. Así la identificación de los maestros, en una parte, está condicionada por las formas de contratación y el

componente económico, y el maestro manifiesta inconformidad por no ser reconocidos sus esfuerzos y entregas a su profesión, emite juicios de desprestigio al Estado por el abandono de éste a la profesión del maestro, situación que, como se vio a lo largo de la investigación, sigue siendo una expresión común entre los maestros, independiente de su condición.

La condición itinerante del maestro en los ámbitos educativos tiene un componente flexible que éste usa para apropiar, mezclar y trasladar elementos entre los ámbitos educativos; sin embargo, él tiene claridad de qué perfil tiene el estudiante y manifiesta que tiene claro lo que le solicitan; en muchos casos, el maestro revisa qué otros aportes considera importantes para imprimir en la formación de su estudiante, es decir, que una vez en el ámbito se juega la identidad con lo que representa del hacer bien las cosas y que puede relacionarse con lo vocacional que se conserva en el maestro a través de su historia.

Respecto a la elección de los ámbitos, se evidenció la afiliación de un alto porcentaje de los maestros al ámbito de la Educación Informal; ello lo relacionan con lo intermitente y ponen en evidencia la precarización de los espacios, recursos y las dificultades de la población; así mismo, hacen énfasis en la mirada de lo extraordinario y difícil de este ámbito. Los maestros describen la precarización del ámbito, al parecer, con el ánimo de hacer énfasis en el “yo hago”, aun a pesar de las circunstancias adversas. Se puede arriesgar la interpretación de que el maestro allí tiene identidad con la vocacionalidad, con el amor por lo que hace, más que con la elección del ámbito, con el no desistir pese a la contingencia, con el componente formativo que intenta dar ayuda a los estudiantes, que, según ellos, están en situación de riesgo, y por tanto se ponen en el reto de hacer que logren propósitos que les permitan un mejor vivir, y así anteponen al saber y a las circunstancias un

elemento que tiene que ver con lo formativo en términos de humanidad, de ayuda al otro.

Quizá desde la delimitación espacial y temporal que se hace de esta investigación se comprenda una forma de identidad del maestro desde lo imaginado y posible, dada la ampliación de los espacios educativos y el ingreso del maestro en ellos, desde su profesión: las nuevas construcciones con intenciones educativas, las fiestas de ciudad donde la demarcación no es la estructura física de la escuela convencional, pero que le permiten al maestro incursionar con sus enseñanzas; la apertura de la universidad a través de la extensión académica, es decir, la incursión de la universidad en espacios de educación ETDH, EI. En suma, la posibilidad que le brinda al maestro de una amplia oferta para su desempeño.

Es así como estas condiciones influyen, en tanto demarcan las formas de desempeño del maestro y generan expectativas requeridas en la construcción de la ciudad que se quiere; y el maestro se mueve, en parte, en la respuesta que se intenta y que se da; es por ello que se hace importante leer el contexto desde los enunciados en los que se soporta la temporalidad de la administración que corresponde: más hacia una lectura e interpretación que hace el maestro en esta condición específica de desempeño y el efecto que genera en la forma de configuración de su identidad, desde el cómo se mueve con los enunciados preestablecidos, es decir, qué interpreta y qué hace.

Mantener abierto el interrogante por la forma de configuración de la identidad del maestro, una vez que entre sus características se encuentra la flexibilidad y la movilidad, derivados de las condiciones sociales y políticas en las que se insertan las intencionalidades y las construcciones de un determinado espacio y tiempo, en este caso Medellín y su área Metropolitana, lugar en el que una persona desde la profesión de maestro apuesta a jugar

desde planos motivacionales diversos, permite sentar posiciones para plasmar huellas que han dejado quienes han intervenido en el análisis de la configuración de la identidad del maestro que se mueve en los tres ámbitos educativos de forma simultánea.

Nuevos interrogantes

Quedan de esta investigación nuevos interrogantes necesarios de ser reflexionados en otras investigaciones: ¿Es posible que la Educación Formal, la Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano, y la Educación Informal puedan gestar un maestro que emerge para desempeñarse simultáneamente en las tres formas de institucionalidad? ¿Cómo sistematizar las transformaciones, los hábitos y las creencias de este maestro? ¿Cuánto tiempo invierte este maestro en la formación y cuánto del saber específico? ¿Cuál es la estadística de los maestros que pertenecen a los tres ámbitos educativos en la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana? ¿Cuál es el aporte de este maestro a las nuevas transformaciones de la escuela moderna?

“Sin dudas existe una analogía entre la ciudad, sus formas y recorridos, y los saberes nómades (o que se nomadizan en la posmodernidad). Saberes que son producidos como dominios por las diversas prácticas itinerantes”. Jorge Huergo

BIBLIOGRAFÍA

- Agerrondo, I. & Braslavsky, C. (2003). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docentes se requiere?* Educación. Buenos Aires: Papers.
- Alcaldía de Medellín. (1991). *Plan de desarrollo cultural de Medellín*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura.
- Baudelot, C. & Leclercq, F. (Dir.). (2000). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Estante.
- Bauman, Z. (2010) *Identidad*. Traducción Daniel Sarasola. Buenos Aires: Losada.
- Bernstein (1985). Centro de investigaciones. *Revista Colombiana de Educación*. (15), 128. Extraído el 15 julio 2010 de <http://es.scribd.com/doc/53283734/Revista-Colombiana-de-Educación-Bernstein>
- Borrero Cabal, A. (2008). *La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Tomo VII. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

- Bourdieu, P. (1999). *Concepto de hábitus*. Extraído el 27 octubre 2010 de <http://aquileana.wordpress.com/2008/05/22/pierre-bourdieu-concepto-de-habitus/>.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (s.f.). *Teorías sociológicas de la educación*. Extraído 10 noviembre 2009 de http://www.robertexto.com/archivo3/teor_socol_educac_4.htm.
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (34), 31-47.
- Calderón, L.M., et al. (2000). *Formación en la integridad. Prácticas y atributos de maestros que dejan huella*. (Tesis de Maestría en Educación), Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá, Colombia
- Campillo, A. (2000). *La invención del sujeto*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Campo Vásquez, R. & Restrepo Jiménez, M.L. (2001). Profesores universitarios que dejan huella. *Revista Javeriana*, 137 (679), 767-781.
- Cañellas, A.J. Colom. (2005). Continuidad y complementariedad: entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, (338), 9-22.
- Castro, Villarraga, J., Pulido Cortés, O., Peñuela Contreras, D.M & Rodríguez Muercia, V.M. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Colombiana.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 2277 de 1979*.
Bogotá: MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Decreto 114 de 1996*.
Bogotá: MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Ley general de cultura
397 de 1997*. Bogotá: MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Ley 1064 Art. 1.
Educación para el trabajo y el desarrollo humano*. Bogotá: MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 4904 de 2009*.
Bogotá: MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1886). *Constitución Política de
1886*. Bogotá: MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1963). *Decreto 1710 de 1963*.
Bogotá: MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1976). *Decreto 088 de 1976*.
Bogotá: MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1976). *Decreto 089 de 1976*.
Bogotá: MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1976). *Decreto 102 de 1976*.
Bogotá: MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1978). *Decreto 1419 de 1978*. Bogotá: MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Decreto 2888 de 2007*. Bogotá: MEN.

Conpes. (2002). *Lineamientos para la sostenibilidad del plan nacional de cultura 2001– 2010 “hacia una ciudadanía democrática cultural”*. Documento 3162. Ministerio de cultura. Extraído el 23 junio 2010 de <http://mesaculturalantioquia.files.wordpress.com/2010/06/conpes-3162-de-2002-plan-nacional-de-cultura.pdf>.

Constitución Política de la República de Colombia. (1991). *Publicada en la Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991*. Extraído el 05 junio 2009 de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991_pr001.html.

Declaración Universal de Derechos Humanos. (1946). *Principios éticos. ONU (Organización de las Naciones Unidas). Dignidad. Libertad. Igualdad*. Extraído el 9 diciembre 2010 de <http://pdf.rincondelvago.com/declaracion-universal-de-derechos-humanos.html>.

Díaz, O.L. (1997) *Políticas educativas y formación de maestros*. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Extraído el 3 marzo 2010 de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda10_09arti.pdf.

Echeverri Álvarez, J.C. (2010). *El maestro: ¿pedagogo intelectual o maestro?* Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

- Fecode. (1980-1992). *Movimiento pedagógico colombiano*. Escuela Moderna Siglo XVI. Bogotá: Fecode.
- Gaitán, et al (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Galindo Cáceres, L.J. (1997). *Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social*. México: Universidad Veracruzana.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para pensar y salir de la modernidad*. México: De Bolsillo
- Gimeno, S. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Gobernación de Antioquia. (2009). *Plan departamental de cultura 2006-2020. Antioquia en sus diversas voces*. Medellín: Gobernación de Antioquia, Universidad de Antioquia.
- Gobernación de Antioquia. (2009). *Plan departamental de cultura 2006-2020. Antioquia en sus diversas voces*. Medellín: Gobernación de Antioquia, Universidad de Antioquia.
- Goetz, J.P. & Le Compte, M.D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Gómez, L. & Jódar, F. (2003). Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas. *Revista Educación y Pedagogía*, XV, (37), 55-68.
- González R., C.M. (2003). Autoridad y autonomía. Cuadernos académicos No. 31 Janeiro: OEI
- González, M. (1999). *La vida de maestro: rol e imagen del maestro. El profe es una nota*. Bogotá: Instituto para la investigación investigativa y el desarrollo pedagógico.
- Herrera, M.C. (2007). *Cultura I. La educación en la historia de Colombia*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Larrosa, J. (2000). *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Pedagogía profana*. Caracas: Educativa.
- Ley 1064 de 2006. *Diario Oficial No. 46341 de 26 de julio de 2006*. Extraído el 20 noviembre 2009 de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1064_2006.html.
- Ley 115 DE 1994. *Diario Oficial No. 41214 de 8 de febrero de 1994*. Extraído el 1 de julio 2009 de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley_0115_1994.html.
- Ley 30 de 1992 (Diciembre 28). *Diario Oficial No. 40.700 de 29 de diciembre de 1992*. Extraído el 5 agosto 2010 de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1992/ley_0030_1992.html.

Ley 39 de 1903 (Diciembre 28). *Diario Oficial No. 11931 viernes 30 de Octubre de 1903*. Extraído el 5 agosto 2010 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-2524_archivo_pdf.pdf.

Ley 43 de 1975. *Diario oficial No. 34.471, de 20 de enero de 1976*. Extraído el 6 agosto 2010 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=288>.

Ley 62 de 1916 (Diciembre 12). *Diario Oficial No. 15971 sábado 16 de diciembre de 1916*. Extraído el 6 de agosto de 2010 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102480_archivo_pdf.pdf.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 531-593. Extraído el 5 septiembre 2011 de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED001220531A.PDF>.

Mariño S., G. (2006). El diálogo en educación: recapitulaciones sobre la construcción de una propuesta pedagógica. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional: prácticas y saber pedagógico” Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Boom, A. Castro O., J. & Noguera, C.E. (1995). *Crónicas del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Mesa Redonda Magisterio. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez Boom, et al. (1988). Crónica del desarraigo: una reflexión en torno a la historia del maestro en Colombia. *Fecode. Revista Educación y Cultura*, (16), 39-46.

- Melo, J.O. (Edit). (1996). *Historia de Medellín*. Tomo II. Medellín: Compañía Suramericana de Seguros.
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. *Análisis Político*, 21, 37-48.
- Mockus, A., Hernández, C.A., Granés, J., Charum, J. & Castro, M.C. (2001). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Delfín.
- Monclus, A. & Saban, C. (1995). Educación y gobernabilidad democrática. *Revista Iberoamericana de Educación*, (12). Extraído el 7 julio 2011 de www.rieoei.org/indices.htm.
- Moreno García, N., et al. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Municipio de Medellín. (s.f.). *Educación*. Extraído el 3 diciembre 2010 de <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://171619b6bf8b02caf33b907c0175693c>.
- Murcia, V.M. & Contreras, D.M. (2006). *El saber pedagógico: discursos de saber y de poder que potencian al maestro. Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Noiriel, G. (1997). *Sobre la crisis de la historia*. Valencia: Cátedra S.A.
- Núñez Prieto, I. (2004). *La identidad de los docentes*. Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Extraído el 17 octubre 2011 de lnunez@mineduc.cl.

- Ortega Valencia, P. (2003). Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. *Nodos y Nudos*, 3 (1), 58-72.
- Paín, A. (1992) Educación informal. *El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires: Visión.
- Parra Sandoval, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza & Janes.
- Pasek de Pinto, E. (2006). Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes. *Educere*, 10, (32), 107-114.
- Pérez Sandoval. (2009). *Historia de la educación colombiana y fundamentos sociológicos*. Medellín: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Plan Decenal de Educación 1996-2005. (1995) Extraído el 12 octubre 2010 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf.
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona:
- Revista Histedbr On-line. (2006). Campinas, el movimiento pedagógico de Colombia (24), 102-113. Extraído el 1 de diciembre de 2010 de www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_24.pdf.
- Ríos Beltrán, R. (2008). *Las ciencias de la educación en Colombia 1926-1954*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Del oficio de maestro. ¿De intelectual subordinado a experto subordinador? Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Delfín.
- Saravia, L.M. & Flores, I. (2005) *La formación de maestros en América latina. Estudio realizado en diez países*. Extraído el 24 septiembre 2011 de http://disde.minedu.gob.pe/gtz/ProeducaDocs/Publicaciones/Formacion_Maestros_America_Latina.pdf.
- Sena. (s.f.). *Portal web del Sena*. Extraído el 3 diciembre 2010 de www.sena.edu.co.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. (2009). Traductor Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Anagrama.
- Sindicato del Magisterio de Nariño. *En firme proyecto de estatuto único docente*. Extraído el 28 abril 2011 de Simanaorg.co/index.php?
- Suárez, H. (2002): (Comp.). *20 años 1982-2002. Del movimiento pedagógico entre mitos y realidades*. Bogotá: Delfín
- Tardif, M. (2004a). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. (2004b). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Extraído el 5 marzo 2011 de <http://ideas-filosóficas.over-blog.es/article-michel-foucault-y-su-legado-en-la-filosofia-41184724.html>. Visitado en Marzo de 2009.

- Tenti, E. (2008). (Comp.). *Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Tenti, E. (2008). (Comp.). *Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Terigi, F. & Diker, G. (2005). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Tirado Mejía, Á. (Dir.). (1989). *Nueva historia de Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Tobón Ramírez, W. (1999). Nómadas y anfibios: dos metáforas de insurgencia cultural. *Análisis político*, 36, 58-68.
- Trilla, B. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Unda Bernal, María del Pilar., Martínez, Boom y otros, et al. (2002). *La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Unesco (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Extraído el 5 agosto 2010 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.
- Unesco. (1947). *Coomb theworl*. Extraído el 30 mayo 2010 de http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgibin/ulis.pl?catno=187221&set=4E580581_0_5&gp=0&lin=1&ll=c.

Unesco. (1960). *Segunda Conferencia mundial de educación de adultos*.
Extraído el 13 junio 2010 de unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133863so.pdf.

Unesco. (1985). *Cuarta conferencia sobre educación de adultos*. París:
Unesco.

Unesco. (1990). *Inventory of the general conference documents 1946-1989*.
Paris: Unesco.

Unesco. (1993). *El correo de la Unesco*. Extraído el 1 junio 2010 de
portal.Unesco.org.

Unesco. (1996a). *Conferencia regional sobre planeamiento y organización de
programas de alfabetización en América Latina (Regional Conference on
Planning and Organization of Programs)*. Extraído el 1 Junio 2010 de
<http://www.google.com.co/search>.

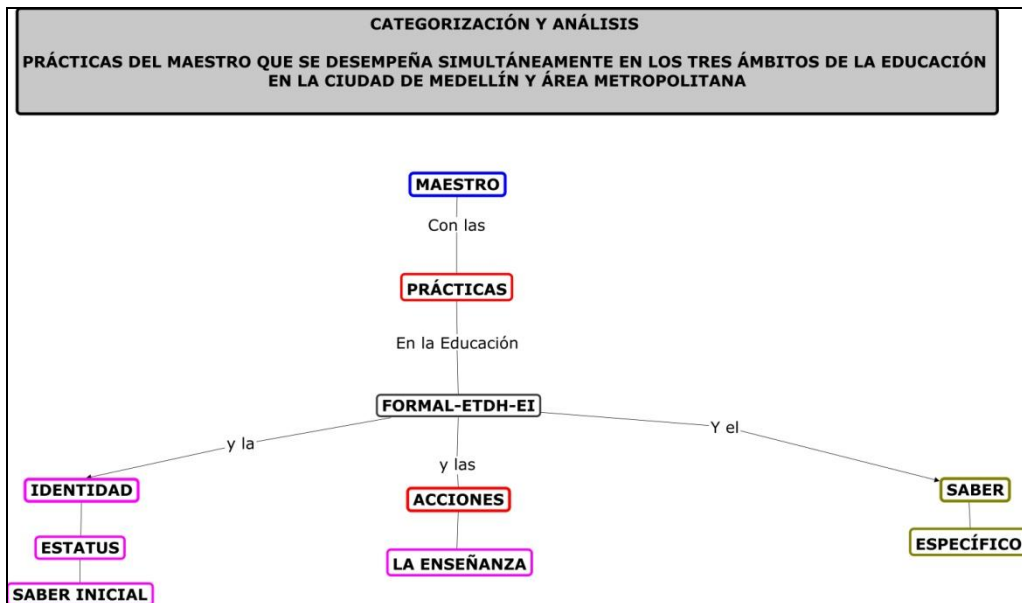
Unesco. (1996b). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la
Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por
Jacques Delors*. Bogotá: Santillana, Unesco.

Unesco. (2000a). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos
comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación*.
Extraído el 15 junio 2010 de www.Unesco.org. [http://unesdoc.unesco.org
/images/0012/001202/120240s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf).

Unesco. (2000b). *Foro mundial sobre la educación. Marco de Acción de Dakar
Senegal del 26 al 28 de abril de 2000*. Extraído el 15 junio 2010 de
http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml.

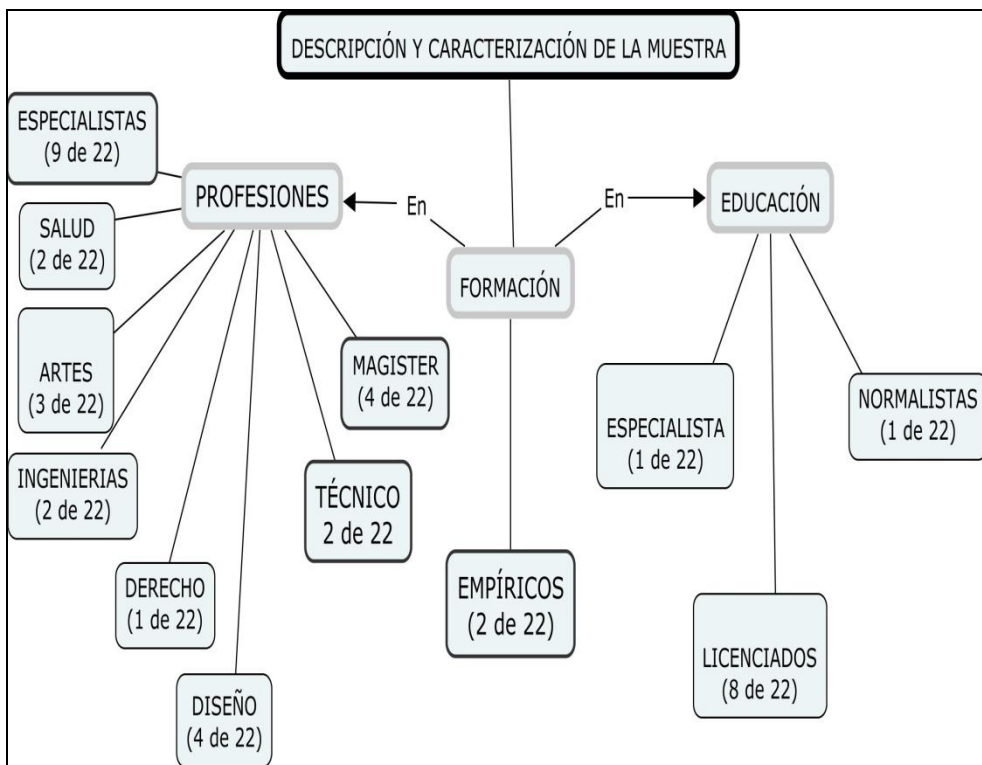
- Universidad Pedagógica Nacional. (1982). *Análisis de una experiencia: la misión pedagógica alemana*. Extraído el 1 junio 2010 de www.pedagogica.edu.co.
- Vasco Montoya, E. (1995). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vásquez Rodríguez, F. (2007). *Educación con maestría*. Bogotá: Universidad La Salle.
- Vezuv, L.F. (2005). *Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?* Buenos Aires: Universidad Iberoamericana.
- Zaccagnini, M.C. (2003). Impacto de los paradigmas históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 19 julio 2010 de www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.
- Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10, (33), 225-232.
- Zapata, A. & Gil, L. (1985). Imágenes y retratos del maestro. *Revista Educación y Cultura*, (3), 31-107.
- Zuluaga, Olga Lucía. (1999). *Pedagogía e historia: historicidad de la pedagogía: la enseñanza un objeto de saber*. Extraído el 20 mayo 2011 de www.mineducación.gov.co/1621/w3-aticle-23646.

MAPA 1. GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN



Registro mapa 1 con las categorías principales de la investigación.

MAPA 2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA



En el mapa 2 se observa por cada vínculo el número de personas entrevistadas que tienen determinada formación alguna con más de un pregrado. Se selecciona dos tipos de formación, como se detalla: Formación en educación, y otra como Formación en otra profesión distinta a la Educación.

ANEXO A. PROTOCOLO PARA ENTREVISTA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En términos de la investigación, el grupo denominado VEM (Verónica Muriel, Esperanza Carvajal, Miryam Restrepo), acordaron para la sistematización de las entrevistas realizadas a los maestros de la ciudad de Medellín y el Área Metropolitana que se desempeñan simultáneamente en las Educación Formal, la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano y la Educación Informal, utilizar las siguientes convenciones para Categorías que corresponde a los tópicos centrales de la investigación: las siglas EF; ETDH; EI, como abreviaturas a los ámbitos mencionados anteriormente.

La entrevista: inicialmente el entrevistado fue contactado dos semanas antes por una de las investigadoras, con el fin de acordar con él, la fecha, lugar y hora del encuentro para la entrevista. Igualmente se le expuso las consideraciones relevantes del por qué es uno de los seleccionados para la entrevista. Una semana antes de la entrevista se contactó nuevamente al entrevistado para la respectiva confirmando la cita. Para el día de la aplicación de la entrevista, se le informo al entrevistado acerca del propósito y enfoque de la investigación, las distinciones sobre las prácticas y la garantía de confidencialidad y devolución de los aspectos relevantes de la investigación.

Como parte de la aplicación etnográfica, el objetivo es obtener una descripción lo más detallada posible de la vida y la historia de los actores sociales. En concordancia con el enunciado de Galindo (1997) “su práctica se define por obtener información y además compartir la impresión y el proceso con el llamado informante, formando en éste un sentido antropológico de

observación y de análisis de su propia vida, para ser usado con el propósito de mejorar condiciones de vida objetivas y subjetivas” (p. 174).

Debido a la subjetividad de los espacios, el tipo de contratación y las condiciones del maestro que se investiga, el *método etnográfico* es utilizado por la flexibilidad y la rigurosidad de éste, tanto para el maestro entrevistado como para el entrevistador, permite interactuar en la comunicación. Para efectos de la investigación es pertinente este método porque posibilita acceder a la descripción de los sucesos y los acontecimientos de las prácticas del maestro en relación con los ámbitos de desempeño; donde la descripción que hace este maestro es el eje transversal de la investigación.

En línea con el método etnográfico se utilizó la *entrevista semiestructurada* como el instrumento que permita enfatizar las circunstancias del que hacer simultáneo del maestro en los tres ámbitos de Medellín y el Área Metropolitana. Teniendo en la cuenta a Galindo (1997) “la entrevista es un encuentro de subjetividades donde la objetividad es descubierta” La entrevista es el centro organizador del trabajo de campo etnográfico, el contacto con el otro lleva a una relación de interacción, desde aquí se puede planear toda la estrategia del trabajo de campo, ya este instrumento se centra en el actor social y en el contacto que se tiene con él (p. 175) y en la afirmación de Goetz, J.P. y L Compte (1998: p. 134) “tanto si una entrevista es estructurada como no estructurada, estandarizada o no estandarizada, las formas específicas que puede adoptar son las siguientes: Entrevista a informantes clave, biografías o historias profesionales y encuestas.

Para la aplicación se despliega un número de preguntas estructuras que durante la entrevista en caso de ser necesario se podrán re-estructurar por parte del entrevistador, quien es la persona en la que recae la mayor importancia porque interactúa directamente con el entrevistado y es quien

regula la generación de libertad y flexibilidad en la obtención de información, sin embargo, los observadores podrán intervenir en caso de ser necesario; podrán tomar nota de las preguntas abiertas y de los hallazgos y de asuntos importantes que obedezcan a factores distintos de la oralidad del entrevistado, gestos, condiciones espaciales, temporalidad o de manejo técnico que puedan afectar la entrevista. Definida la entrevista semiestructurada, este instrumento se organiza con base en categorías, que, a su vez, recogen las subcategorías fundamentales de la investigación: prácticas; identidad; saberes; acciones.

ANEXO B. GUION DE LA ENTREVISTA

TÓPICOS DE LA ENTREVISTA:

La identidad del maestro con la institucionalidad; las prácticas; los saberes en la práctica y las acciones.

Se entiende para la presente investigación las prácticas de los maestros como aquel conjunto de estrategias y actividades mediante las cuales el maestro dentro o fuera del aula lleva a cabo un proceso en el que forma al otro que se educa, no en la experticia de un saber específico o en la instrucción de un código, sino en la manera de formarse y apropiarse de valores y comportamientos para la vida y la sociedad.

Aunque muchas de las acciones educativas están soportadas en las prácticas formativas entendidas estas como las acciones y actividades que enfatizan en la enseñanza de un saber dentro del aula, aunque allí también quepa lo propiamente formativo o educativo. En lo pedagógico el objeto central es la enseñanza, en el entendido de que esta supone el que enseña un saber y, adquiere lo que aprende, en una relación básicamente asimétrica, por la experiencia como por el encargo social: quien enseña es el maestro y quien aprende es el estudiante.

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

NOMBRE DEL ENTREVISTADO:

LUGAR:

FECHA:

TIEMPO ESTIMADO:

TIEMPO REAL:

ENTREVISTADOR(ES):

OBSERVADOR(ES):

Preguntas de Identificación

¿Qué formación tiene?, ¿en qué área?

Describa en qué ámbitos de educación se desempeña actualmente.

¿Cuánto tiempo lleva vinculado a la Educación Formal, a la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano y la Educación Informal?

¿Qué lo llevó a vincularse laboralmente con instituciones educativas?

Preguntas sobre las prácticas

Haga una descripción de los espacios que usa para su desempeño como maestro, cuáles son las posibilidades de movilidad que tiene con sus estudiantes y cuál es la percepción espacial en cada uno de los ámbitos de la educación en que se desempeña.

Detállenos cómo es su desempeño como maestro en cada uno de los ámbitos educativos: con qué frecuencia asiste a cada uno de ellos; qué tiempo debe cumplir; a quiénes se dirige; que estrategias y herramientas utiliza para cumplir sus propósitos de maestro.

¿Qué diferencia de prácticas como maestro hay en cada una de las formas de institucionalidad en que se desempeña?

Pregunta sobre saberes

Díganos algunas características del maestro que como usted, trabaja en la Educación Formal, Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano, y la Educación Informal.

¿Usted conoce la reglamentación de cada uno de los tres ámbitos educativos? Con respecto a las reglamentaciones ¿A usted se le pide algún conocimiento adicional a su especialidad en cada uno de los ámbitos en que se desempeña? ¿Podría describir esos conocimientos?

¿Las leyes que reglamentan la Educación Formal, la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, y la Educación Informal, tienen orientaciones distintas; con respecto a su práctica?, ¿cómo aplica las leyes a su práctica?

Razones

¿Cuál es su percepción acerca de cada una de las instituciones en las que se desempeña como maestro?

¿Qué es lo que más le gusta y qué idea, imagen o cómo se ve en cada una de las instituciones en las que se desempeña como maestro?

¿Qué cree usted que se le demanda al maestro para desempeñarse en los distintos ámbitos de la educación?

En caso tal de tener que elegir por uno de los tres ámbitos de la educación ¿cuál elegiría?

¿Con respecto a las prácticas educativas y pedagógicas considera que sus prácticas son: educativas o pedagógicas?