

**EFFECTO DEL DISCURSO DE LA INNOVACIÓN, PRESENTE EN LAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA, EN LA
CONCEPCIÓN QUE LOS MAESTROS TIENEN DE SÍ MISMOS**

**CAMILA GONZÁLEZ PLATA
CLAUDIA GISELA PALACIOS PERDOMO
JOHANA MARÍA ECHEVERRI RÍOS**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN**

2018

**EFFECTO DEL DISCURSO DE LA INNOVACIÓN, PRESENTE EN LAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA, EN LA
CONCEPCIÓN QUE LOS MAESTROS TIENEN DE SÍ MISMOS**

**CAMILA GONZÁLEZ PLATA
CLAUDIA GISELA PALACIOS PERDOMO
JOHANA MARÍA ECHEVERRI RÍOS**

Trabajo de grado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

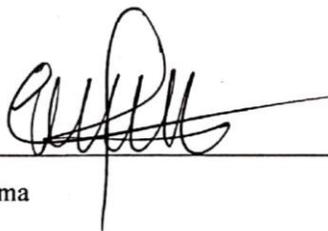
**ASESORA
BEATRIZ ELENA LÓPEZ VÉLEZ
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2018**

Medellín, 9 de marzo de 2019

CAMILA GONZÁLEZ PLATA

“Declaro que esta tesis, EFECTO DEL DISCURSO DE LA INNOVACIÓN, PRESENTE EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA, EN LA CONCEPCIÓN QUE LOS MAESTROS TIENEN DE SÍ MISMOS no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 92 Régimen Discente de Formación Avanzada.

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke extending to the right, positioned above a solid horizontal line.

Firma

Medellín, 9 de marzo de 2019

CLAUDIA GISELA PALACIOS PERDOMO

“Declaro que esta tesis, EFECTO DEL DISCURSO DE LA INNOVACIÓN, PRESENTE EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA, EN LA CONCEPCIÓN QUE LOS MAESTROS TIENEN DE SÍ MISMOS no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 92 Régimen Discente de Formación Avanzada.



Firma

Medellín, 9 de marzo de 2019

JOHANA MARÍA ECHEVERRI RÍOS

“Declaro que esta tesis, EFECTO DEL DISCURSO DE LA INNOVACIÓN, PRESENTE EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA, EN LA CONCEPCIÓN QUE LOS MAESTROS TIENEN DE SÍ MISMOS no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 92 Régimen Discente de Formación Avanzada.



Firma

AGRADECIMIENTOS

*“Dios es justo y no olvidará el bien que han hecho en favor nuestro
y el amor que han demostrado” Hebreos 6,10.*

En este proceso de formación humana y académica sentimos la cercanía de muchas personas, que con su apoyo y su presencia, nos inspiraron e incentivaron a seguir creciendo, a construir nuestro “Ser maestro”, al logro de nuestros ideales y objetivos profesionales; es por esto que le agradecemos a nuestras familias, por creer en nuestros proyectos compartiendo las dificultades y los logros del camino; a nuestros amigos, por las motivaciones y palabras de aliento cuando la experiencia de aprendizaje se nos hacía tensionante; a nuestros maestros – en especial a nuestra amiga y asesora Beatriz López Vélez a quien admiramos profundamente y ha sido nuestro modelo de maestra – por orientar nuestras ideas, profundizar nuestros saberes y guiarnos en la dirección correcta; a nuestros compañeros, con quienes compartimos el conocimiento, las aulas, la vida.

A Dios por habernos permitido coincidir en el camino y hacer de este tiempo no sólo una experiencia académica, sino, también, un espacio para construir nuestra amistad.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
PRIMERA PARTE: DEL GALIMATÍAS DEL CAMINO	17
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
JUSTIFICACIÓN	23
OBJETIVOS	28
Objetivo general	28
Objetivos específicos	28
ESTADO DE LA CUESTIÓN	29
MARCO CONTEXTUAL	36
MARCO CONCEPTUAL	42
DISCURSO	42
INNOVACIÓN	48
CONCEPCIONES	53
SÍ MISMO	58
DISEÑO METODOLÓGICO	64
SEGUNDA PARTE: LAS CONSONANCIAS DE UN DISCURSO SILENTE	70
HALLAZGOS	70
SÍ MISMO DEL MAESTRO	70
UN ACERCAMIENTO AL DISCURSO DE LA INNOVACIÓN, DESDE LO EDUCATIVO, COMO ESTRATEGIA POLÍTICA NACIONAL	97
CONTRASTE DE LA DISCURSIVIDAD POLÍTICA DE LA INNOVACIÓN CON LAS CONCEPCIONES QUE TIENE EL MAESTRO DE SÍ MISMO	117
CONCLUSIONES	148
RECOMENDACIONES	153
BIBLIOGRAFÍA	155

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Número de reportes de investigación en torno a la innovación educativa, por año.

Gráfica 2. Países de origen de reportes de investigación en torno a la innovación educativa

Gráfica 3: Mapa conceptual sobre discurso

Gráfica 4: Mapa conceptual sobre innovación

Gráfica 5: Mapa conceptual sobre concepciones

Gráfica 6: Mapa conceptual sobre el sí mismo

Gráfica 7: Caracterización del bloque temático: Realidad del maestro.

Gráfica 8: Cantidad de maestros dentro de las tres perspectivas propuestas

Gráfica 9: Tipos de narraciones utilizadas para dar cuenta de las características

Gráfica 10: Variables de transformación de los maestros

Gráfica 11: Tipos de maestros que se recuerdan.

Gráfica 12: Categorías desde las cuales los maestros se asumen.

Gráfica 13: Tipo de narración utilizada para responder a la pregunta sobre el ideal.

Gráfica 14: Perspectivas de acuerdo con los significados dados del término innovación.

Gráfica 15. Maestros sujetos a la definición según las políticas educativas

Gráfica 16: Tipos de narraciones utilizadas para dar cuenta de las acciones que hace un maestro innovador.

Gráfica 17: Maestros que se conciben como innovadores.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Compendio de metodologías reseñadas en los reportes de investigaciones vinculadas a la innovación educativa.

Tabla 2: Rejilla análisis de entrevista con respecto al acto locutivo

Tabla 3: Rejilla análisis de entrevista con respecto al acto ilocutivo

Tabla 4: Rejilla análisis de entrevista con respecto al acto perlocutivo

Tabla 5: Perspectivas de las características del maestro

Tabla 6: Transformación del maestro en cuanto a su práctica

Tabla 7: Transformaciones en las creencias en torno a la educación

Tabla 8: Transformaciones de la educación para los maestros

Tabla 9: Prácticas y métodos de enseñanza de los maestros que más se recuerdan con respecto al cómo dar la clase.

Tabla 10: Prácticas relacionales y de convivencia de los maestros que más se recuerdan con respecto al cómo se relacionan en la clase.

Tabla 11: Recuerdo de la forma de ser del maestro en cuanto a su personalidad.

Tabla 12: Sustantivos que los entrevistados usan para describir lo que representa ser maestro desde las diferentes narraciones.

Tabla 13: Adjetivos destacados de cómo debe ser el maestro ideal según las narraciones.

Tabla 14: Sustantivos destacados dentro de las narraciones para caracterizar el maestro ideal.

Tabla 15: Verbos que, se manifiestan en las narrativas, son las acciones que debe ejercer el maestro ideal.

Tabla 16: Elementos desmotivantes para continuar con el ejercicio de la labor docente

Tabla 17. Frecuencia de uso de términos asociados al concepto de innovación en políticas públicas colombianas

Tabla 18: Acciones que identifican al maestro innovador

Tabla 19: Razones de los entrevistados frente a la pregunta sobre si eran maestros innovadores.

Tabla 20: Palabras relacionadas con innovación didáctica, listadas en orden de importancia, donde 5 es la más importante y 1 la menos importante.

RESUMEN

Este trabajo de grado se enmarca dentro de la Maestría en Educación con énfasis en Maestro: Pensamiento-Formación, de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). La investigación tiene como objetivo comprender el efecto que tiene el discurso de la innovación, inmerso en las políticas públicas educativas en Colombia, sobre la concepción que los maestros tienen de sí mismos; esto a partir de la caracterización y descripción de los discursos de la política y la narrativa de los maestros.

Se realizó un estudio cualitativo apoyado en el análisis hermenéutico del discurso de Paul Ricoeur, que sirvió como enfoque y método investigativo ajustado al tema. Para la recolección de los datos se realizó una entrevista semiestructurada, una encuesta y un cuadro de recolección de información en donde se analizan los discursos de las políticas y las narrativas de maestros desde los actos de habla (locutivo, ilocutivo y perlocutivo).

El presente trabajo investigativo determina que uno de los principales efectos del discurso de la innovación en la concepción de los maestros se asume desde la perspectiva de la transformación social; es decir, innovación para el cambio en la sociedad tendiente a la globalización actual; ésta a través de la dinamización y cambio de las prácticas escolares en los contextos en los que se encuentran circunscritos los maestros.

PALABRAS CLAVE: INNOVACIÓN; DISCURSO; SÍ MISMO; CONCEPCIONES

ABSTRACT

This thesis is part of the Master's Degree in Education with emphasis on teacher, thought and training, from the Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). The general objective of the research is to understand the effect of innovation discourse, immersed in Colombia's public education policies, on the conception teachers have of themselves. All of that, through the characterization and description of the discourses and the teachers narratives.

A qualitative study was carried out, supported by hermeneutic discourse analysis by Paul Ricoeur that served as focus and research method adjusted to the topic. For the data collection a semi structured interview, a poll and an information collection chart where de politic discourses and teachers narratives are analyzed from the speech acts (locutionary, illocutionary, perlocutionary).

The present investigative work determines that one of the principle innovation discourse effects in teachers conceptions is assumed as a social transformation perspective; which means innovation tends to be for change in the globalized society; this transformation is given through the dynamization and change of the school practices on the contexts in where the teachers are.

KEY WORDS: INNOVATION; SELF; DISCOURSE; CONCEPTIONS

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia, entre sus múltiples concepciones, ha sido considerada como parte de un sistema, que de algún modo regula el funcionamiento de la sociedad e incide en su transformación; hace parte de un entramado de sectores que se afectan mutuamente desde causas internas y externas, provenientes de la realidad, de las necesidades locales, nacionales y de las demandas y tendencias internacionales.

Se han venido formulando políticas públicas educativas que pretenden el desarrollo de proyectos y programas para que las Instituciones Educativas estén a la vanguardia de una educación más global, más eficiente y eficaz, con altos estándares y con resultados óptimos, que permita adecuarse a entornos diversos y cumpla con sus fines formativos para las personas, las familias y las comunidades.

En este contexto, la calidad de la educación se ha convertido en un imperativo que el País está llamado a asumir, por lo que se ha requerido que todos los estamentos, las normativas, los ambientes y, sobre todo, los actores involucrados en la educación se vinculen con las ideologías y propuestas, los proyectos y programas que desde el Estado son considerados necesarios para la mejora continua, el cambio, la renovación, la transformación, aspectos que están contenidos en el discurso de la innovación.

Para los teóricos de la educación este discurso de la innovación debe ser comprendido no sólo como una práctica individual y social, sino que ante todo debe ser asumido como un lenguaje, un acto comunicativo, una experiencia de cambio y transformación que debe ser introyectada, asimilada, instaurada más que por las

Instituciones y centros educativos, por los mismos maestros, ya que son estos los principales agentes y directos encargados del proceso educativo.

Por tanto, este trabajo considera importante comprender si el discurso de la innovación, que circula en las políticas públicas de educación en Colombia, tiene algún efecto sobre la concepción que los maestros tienen de sí mismos. Para lograr esta comprensión se pretende caracterizar dicho discurso; luego describir las concepciones que los maestros tienen de sí mismos en relación con su práctica y el concepto de innovación; y, finalmente, contrastar el mencionado discurso innovador con las concepciones que tienen los maestros de sí mismos.

Desde el rastreo realizado para elaborar el estado de la cuestión, se ha logrado concluir que, en estudios precedentes, se han realizado investigaciones asociadas a la transformación de las prácticas educativas que contribuyen al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la formación docente para responder a las políticas de las reformas educativas, al análisis de políticas educativas de innovación para descubrir en ellas ideas innovadoras y la percepción que tienen de ésta los miembros de la comunidad; sin embargo, no se encuentran hallazgos que permitan determinar si la intencionalidad y significación que contiene la innovación como discurso de las políticas públicas educativas es comprendida y asumida por los maestros y si la incidencia de esta discursividad ha transformado la concepción que tienen de sí mismos.

La metodología de análisis hermenéutico, empleada en este trabajo de investigación de tipo cualitativo, como una novedad en el acercamiento al discurso de innovación

presente en las políticas públicas, fue sustentada en las perspectivas teóricas de Paul Ricoeur, y las categorías de discurso, innovación, concepción y el sí mismo, en fundamentos conceptuales de las autoridades académicas más referenciadas al respecto, las cuales son posteriormente relacionadas con la información proporcionada por los maestros indagados a través de entrevistas y encuestas.

Los hallazgos que se encontraron como resultado del análisis de las fuentes documentales y orales se encuentran desarrollados en la segunda parte de este trabajo, titulada “Consonancias de un discurso silente”, en el que se hace una descripción detallada del sí mismo en referencia a la realidad y al ideal del ser y el hacer de los maestros y, la manera como esta concepción de sí se encuentra determinada de algún modo por el concepto de innovación; también se despliega allí el acercamiento al discurso de la innovación como estrategia política nacional; posteriormente este material discursivo una vez analizado, se puso en dialogo para presentar el contraste realizado entre la discursividad presente en la política de innovación educativa con las concepciones que el maestro tiene de sí mismo.

Las conclusiones obtenidas, y que se han complementado con las recomendaciones realizadas a las políticas públicas, a los maestros y a los centros de formación e Instituciones de Educación Superior, dan cuenta de la transformación que ha tenido el discurso de la innovación educativa en las políticas públicas con el paso de los años, de la necesidad de replantear la formación que se está ofreciendo a los maestros para que corresponda con lo plantado en el discurso y de la correspondencia que existe entre la

concepción de los maestros sobre sí mismos y lo expuesto sobre innovación educativa en las políticas locales.

PRIMERA PARTE: DEL GALIMATÍAS DEL CAMINO

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La globalización, fenómeno que incide en todas las esferas de la vida social, generando transformaciones, vinculando las personas, los grupos y las comunidades a la revolución técnica y tecnológica, ha significado para el mundo:

Un acelerado proceso de cambio que se ha venido desarrollando en todos los ámbitos del quehacer humano, pero muy particularmente en lo referente a lo militar, lo económico, el comercio, las finanzas, la información, la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura (Cerdas, 1997, p.28.).

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que la globalización ha generado transformaciones sociales que sin duda tienen repercusión en la educación -ese gran contenedor de seres humanos, íntimamente ligado a su contexto y a su cultura- que está condicionada a cambiar al ritmo en el que se transforma la sociedad. En la actualidad, el fenómeno de la globalización ha impulsado un discurso de la innovación, considerado relevante en relación con la educación, con la escuela, con el maestro.

Al parecer, las sociedades que mejor adaptan sus procesos educativos a estas transformaciones, que imponen condiciones de eficacia, eficiencia y calidad, son aquellas que han logrado involucrarse en procesos de innovación global para responder a las nuevas tendencias de la información, el conocimiento y la comunicación. Según el discurso que se

ha formulado en torno a las tendencias de transformación educativa, la innovación es un elemento ineludible en el proceso de la globalización; se ha convertido en un factor indispensable para responder a la competitividad, en una estrategia para el desarrollo de los ciudadanos dentro del contexto globalizado; ciudadanos que deben responder con agilidad a la velocidad imparable de la sociedad; se ha impuesto no sólo como una tendencia que soporta las novedades actuales, sino como una exigencia para crear y dinamizar procesos, para evolucionar.

Colombia no ha sido ajena - y no puede serlo - a este imperativo global de ser un país innovador, mucho menos en la actualidad, cuando se ha vinculado a estándares internacionales de calidad. Quizá, por eso, el discurso de la innovación ha logrado posicionarse no sólo en el ámbito de la administración, la ingeniería y la economía, sino también, en el ámbito educativo, hasta el punto de estar presente en las políticas públicas nacionales y de ciudad, desde las cuales se promueven estrategias de formación para los docentes, creación de nuevas metodologías para el proceso de enseñanza y aprendizaje, utilización de herramientas y recursos tecnológicos, etc.

Es así como la innovación se ha constituido, para la educación en Colombia, en un término recurrente en el discurso: el que pronuncian o escriben con formalidad aquellos que piensan en la educación para conceptualizarla o para mejorar su calidad; el que se comunica en ambientes de gestión educativa donde se administra la educación y se esperan los mejores resultados a partir de los indicadores de alto nivel; el que debe implementarse en las instituciones o espacios educativos, en los cuales la innovación debe ponerse en marcha en las prácticas de aula, en los proyectos, en las diversas actividades que se llevan a cabo.

Sin embargo, surge una inquietud, o, mejor, una preocupación, sobre la claridad que se tiene del concepto de innovación educativa, su influjo en el entorno escolar y en los diversos agentes que intervienen en el proceso educativo, porque:

Esta aparente omnipresencia del término innovación, no ha sido acompañada de una evolución teórica conceptual que amplíe los límites de su significado, al contrario, se puede observar que su significado corre el riesgo de sufrir una reducción al quedar, por momentos, circunscrita a la innovación tecnológica.

(Barraza, 2005, p.20)

En esta lógica, la innovación educativa tendría que amalgamar lo técnico y lo tecnológico con el pensamiento: es decir, cualquier desarrollo innovador en el ámbito educativo pasa por el pensamiento del maestro, y este pensamiento tiene que estar afincado en tres asuntos: el conocimiento sobre la innovación (el lenguaje); la experticia en el desarrollo innovador (las habilidades); y de la mano con lo anterior, la construcción social y colaborativa en el contexto escolar (el pensamiento situado). (Echeverri, 2018)

Las políticas de educación en Colombia vienen transmitiendo, hace ya varios años, un discurso sobre la innovación educativa que los maestros deben escuchar, conocer, asimilar, para dar su propia respuesta. Algunos maestros se mostrarán abiertos y dispuestos a ser agentes de innovación, deseosos de generar una educación de calidad, de ser reconocidos y de manifestar en sus prácticas de aula concordancia con la vanguardia del mundo globalizado; otros manifestarán su resistencia ante el poder que consideran será ejercido sobre ellos, tal vez aludiendo a que no se cuenta con la preparación suficiente o

que el contexto no les permite innovar en las condiciones de las demandas actuales; otros, incluso, aunque no están de acuerdo, pueden hacer algunos intentos de innovación acoplándose al modelo, pero afirmando que la innovación tiene una connotación más acertada en el mundo empresarial y productivo que en el ámbito educativo.

Las diferentes respuestas de los maestros ante el mismo discurso de innovación educativa, demarcadas también por la pertenencia de los maestros a diferentes estatutos (2277 o 1278) o al Código Laboral del Trabajo, pueden generar tensiones - ya que no todos están apuntando a la consecución de los mismos fines, ni están dando los mismos resultados- pueden ser un detonante de competencia entre el grupo de colegas por dar respuesta a sus expectativas del maestro innovador, pueden conducir a los maestros a ser incongruentes entre lo que conciben sobre su profesión docente y lo que en la práctica llevan a cabo; se puede incluso llegar al “desacato” frente a las propuestas del Estado, al no comprenderlas o no aceptarlas.

Estas propuestas incluidas en normativas que, durante los últimos treinta años, el Estado colombiano ha venido plasmando en sus planes de desarrollo contienen diversas metas y estrategias para orientar la educación, no sólo a la consecución de los fines expresados en la Ley 115, sino, también, para lograr acomodarse a las tendencias innovadoras de la postmodernidad y dar respuesta a las exigencias de organismos internacionales. Es por ello que se ha apostado por la consolidación de nuevos procesos, la generación de cambios significativos, sobre todo los que tienen que ver con la formación de maestros para potenciar sus procesos de lectura, escritura, investigación, saberes propios de

cada área, desarrollo y expresión del pensamiento; todo apuntando a la consolidación de maestros innovadores.

Aunque todas estas reformas educativas y los planes de educación, considerando al maestro como un importante actor social -que no sólo es sujeto, sino, también, objeto de formación-, son más “generosas” al pensar, favorecer y generar las experiencias para la cualificación de los maestros, no se ha logrado que se encuentren más satisfechos en su profesión, que consoliden su identidad y su condición de maestros innovadores e incluso que más jóvenes se sientan motivados a elegir la docencia como su futura carrera universitaria.

En este sentido, surgen preguntas sobre la intención del discurso de innovación: ¿las intencionalidades discursivas de las Políticas Públicas de Educación en Colombia, en lo que respecta a la innovación, sólo pretenden que los maestros empleen las nuevas tecnologías en las aulas?, ¿qué incidencia se espera generar en los maestros, y por tanto en las Instituciones Educativas, a través del discurso de la innovación educativa?, ¿desde dónde, y con qué lugar de legitimación, provienen los distintos discursos acerca de la innovación educativa?, ¿puede acaso este discurso de innovación educativa transformar la imagen que el maestro tiene de sí mismo e, incluso, afectar positiva o negativamente el desarrollo de sus prácticas de aula?

Es necesario tener en la cuenta las respuestas a estas preguntas, puesto que ningún discurso es neutro y su incidencia puede crear nuevas subjetividades, nuevas concepciones, nuevos paradigmas, nuevos ideales o imaginarios; además, es necesario considerar que, ante un discurso pueden encontrarse múltiples respuestas: de aceptación, de negación e

incluso de indiferencia; esto depende del sentido que adquiera para cada sujeto, de la vinculación que éste tenga con quien emite dicho discurso y de la legitimación que se le otorgue a quien emite el discurso.

Es posible que, al conocer el discurso de la innovación educativa, presente en las Políticas Públicas de Educación en Colombia y, sobre todo, al comprender lo que en realidad busca dicho discurso, se pueda descubrir algún efecto en la concepción que los maestros tienen de sí mismos, lo que podría tener repercusiones en sus prácticas de aula, en las relaciones con otros maestros y, por tanto, en el ejercicio de su profesión y en la calidad de la educación.

Es a partir de estos planteamientos donde reside el sentido y la fuerza de este estudio; es a partir de esta situación problemática desde la cual pueden plantearse preguntas en términos investigativos:

- ¿Cuáles son las concepciones de innovación, presentes en las políticas públicas educativas en Colombia?
- ¿Qué comprende el maestro sobre el concepto innovación educativa?

Y sobre todo la pregunta que orienta esta investigación:

- ¿Cuál es el efecto del discurso de la innovación, presente en las políticas públicas de educación en Colombia, en la concepción que el maestro tiene de sí mismo?

JUSTIFICACIÓN

Tal como se ha expresado, la Educación en Colombia ha sido considerada un sistema, que desde su estructura cuenta con unos componentes, un entorno, unas funciones, unos actores y unas leyes que tienen una interacción, una interrelación e interdependencia y que pueden afectarse unos a otros para lograr un objetivo, alcanzar el desarrollo cultural y social de la Nación, y así mismo propiciar la formación integral de los individuos; así está expresado en la Ley General de Educación en su primer artículo:

“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 [...] 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.” (Ley 115, 1994, art 1)

Esta consideración de la educación es complementada por una intención que, de fondo, está relacionada con la economía del país, por eso es también concebida como un servicio que debe ser ofrecido con calidad, para que se asegure un mayor desarrollo económico interno y un posicionamiento del Estado en el contexto internacional:

“El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la

innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.” (Ley 115, 1994, art 4)

Todo esto implica que las políticas públicas prioricen, en cuanto a los temas educativos, aspectos que contribuyen a la calidad educativa del país; uno de esos aspectos de relevancia, contemplado no sólo en la Ley General de Educación en Colombia sino también en las propuestas de otros Estados en América Latina, es la innovación. Tal como está pensada para favorecer el mejoramiento de la educación, debe ser considerada como un eje transversal y como un elemento integrador que debe permear los procesos administrativos y de gestión de las Instituciones Educativas, los maestros como agentes necesarios para la innovación, las prácticas pedagógicas y por ende las metodologías y estrategias didácticas.

La innovación, desde el planteamiento conceptual del Ministerio de Educación Nacional (2013), tiene que ver con las personas y el desarrollo del talento y la creatividad del capital humano a través de la educación; con las acciones, la revisión y el abandono de prácticas educativas habituales para abordar los problemas desde diferentes perspectivas; con los espacios, los recursos, los conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico para crear contextos participativos, disponer espacios diversos para las relaciones y mejorar las condiciones de los ambientes de aprendizaje.

Sin embargo, esta consideración integral del concepto innovación educativa ha presentado, en los documentos de las políticas públicas, diferentes matices y se ha asociado a diversas connotaciones que, más que propender por la calidad de los procesos educativos,

se vincula con estándares internacionales de competitividad y con procesos nacionales de producción, con tendencias más al desarrollo económico que al desarrollo cultural y social que contribuya a la formación integral de las personas.

Más preocupadas por los bienes y servicios que por las personas, más centradas en la ejecución de procesos que en el alcance de mejores resultados, más cercanas a la perspectiva tecnológica que a la producción de nuevos saberes y nuevos métodos, más enfocada en lo locativo que en el mejoramiento continuo de las condiciones y las competencias, las políticas públicas de educación no le han dado continuidad conceptual a la innovación educativa y así la están transmitiendo en sus discursos.

Es preocupante que sin una concepción clara y contundente de la innovación educativa el Estado llegue hasta las instituciones, los agentes y los procesos educativos con un discurso que desea se implemente y alcance óptimos resultados, pero que no está acompañado de indicaciones sistemáticas y consecuentes con la finalidad de la educación colombiana. El discurso de la innovación, presente en las políticas públicas de educación en Colombia, se muestra muy variable, modificado desde ideologías de carácter internacional, por tanto no logra revelar con claridad en su definición los objetivos de la innovación para la educación del país; además, por ser tan prescriptivo apunta más a la transformación de acciones externas que a cambios sustanciales de mentalidad que apunten al interior de los individuos, por tanto su efecto no será el esperado porque “la eficacia del discurso está en describir el deber ser idealizado por la teoría” (Lopera & Piedrahíta, 2011).

Desde la perspectiva de Jaeger, 2003 (citado en Wodak y Meyer, 2009), “el discurso como fluir del conocimiento determina los hechos individuales y colectivos, así como la

acción formativa que moldea la sociedad y que, de este modo, ejerce el poder sobre la realidad” (p.63), por eso si el discurso de la innovación educativa que llega a los maestros no es claro en su intencionalidad, al ser tan variable según las épocas y los gobiernos de turno, tan dinámica e inestable en sus objetivos y estrategias, ¿qué efectos puede tener en los maestros, en su identidad y en sus prácticas educativas?, ¿el discurso logra algún efecto en la concepción que los maestros tienen de sí mismos, para generar así cambios y transformaciones más significativas en su práctica pedagógica, en la construcción de saberes para la escuela, o sólo logra motivar a algunos a la transformación de sus prácticas sin ningún efecto interior que consolide la innovación educativa como está prevista para generar calidad educativa?

Comprender qué entiende la política pública colombiana como innovación educativa, cómo la despliega en sus discursos y qué tanto los maestros logran identificarse o concebirse a sí mismos con ese discurso, son preguntas que no han sido tratadas en estudios precedentes, tal como puede verse en el estado de la cuestión; por eso, en todos estos presupuestos se encuentra la validez de esta investigación, desde la cual se busca reconocer mediante una caracterización, lo que dicen las políticas públicas sobre innovación educativa y si esta conceptualización revelada en sus discursos corresponde al ser y al hacer de los maestros, que ponen de manifiesto en las concepciones que tienen de sí mismos.

Si las políticas públicas, entendidas como un dispositivo de subjetivación de los individuos, han logrado con su discurso innovador que el profesor modifique su praxis y que incluso la conciba innovadora, cabe preguntarse si lograrán también modificar la

concepción que él tiene de sí mismo, de modo que llegue a considerarse como un maestro innovador.

Es importante reconocer si la forma particular que tiene el maestro de concebir la innovación en su propio contexto está en consonancia con la intencionalidad que circula en el marco normativo colombiano y si no sólo busca la transformación de sus prácticas de aula, sino también su transformación personal para consolidar cambios sustanciales en el sistema educativo del país, como se está planteando en las últimas políticas nacionales.

La nueva información que puede ser obtenida fundamenta la pertinencia social de la investigación y constituye un aporte al panorama educativo, puesto que ofrece argumentos para ajustar los procesos de implementación de la política pública colombiana en su meta de consolidar cambios educativos de calidad; además, esta investigación, considerando novedad de estudio la innovación educativa como discurso, ha revelado lo cambiante que ha sido en Colombia, y según Escribar (2005), esta temporalidad que marca todo discurso debe ser comprendida y orientada, porque aunque sea fugaz por las características y necesidades de los momentos específicos de la historia, su significado es lo que perdura, lo que trasciende y es lo que los sujetos, en este caso los maestros directos destinatarios del mismo, comprenden y ponen por obra para el beneficio personal y social.

OBJETIVOS

Objetivo general

- Comprender el efecto que tiene el discurso de la innovación, que circula en las políticas públicas de educación en Colombia, sobre la concepción que los maestros tienen de sí mismos.

Objetivos específicos

- Caracterizar los discursos de la innovación presentes en las políticas públicas de educación en Colombia.
- Describir las concepciones que los maestros tienen de sí mismos en relación con su práctica y el concepto de innovación.
- Contrastar el discurso de la innovación presente en las políticas públicas de educación en Colombia con las concepciones que tienen los maestros de sí mismos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se describen los hallazgos de la revisión de literatura técnica, nacional e internacional, sobre innovación educativa, con la intención de dar cuenta del estado actual de la investigación en este campo e identificar qué vacíos investigativos se advierten. En primer lugar se sintetizan y comentan las principales tendencias temáticas reportadas y se señala su relación con el problema de este estudio; en segundo lugar se reseñan los enfoques metodológicos abordados en los trabajos precedentes y, finalmente, se indican y comparan los principales resultados que agencian las investigaciones tomadas como referente.

El proceso de búsqueda de las fuentes documentales se hizo inicialmente en los repositorios institucionales de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica de Colombia, la Universidad de Antioquia y la Universidad Pontificia Bolivariana, seleccionando trabajos de grado de Maestría y tesis de Doctorado publicados durante los últimos 6 años. En segunda instancia, se consultaron las bases de datos Education Research Complete, Francys & Taylor y Google scholar para rastrear artículos académicos con la divulgación de resultados de investigación en sentido estricto. Las palabras clave empleadas fueron: innovación educativa o innovación pedagógica, y luego se adicionaron los descriptores: política pública y/o concepciones. Cuando se agrega el término discurso no se encuentra información.

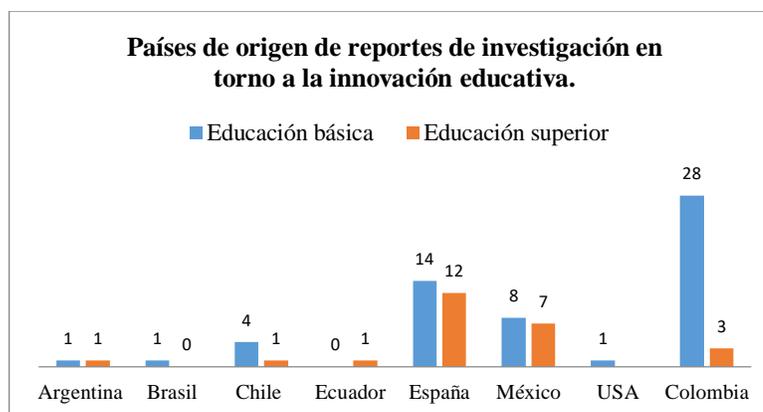
Para ilustrar cuánto se ha intensificado el interés investigativo en este terreno durante los años recientes, se presenta la gráfica 1. Allí se hace evidente que en el 2013 hubo un aumento notable en la cantidad de producción académica y desde entonces se ha

estado engrosando el material; es necesario aclarar que sólo se hizo un sondeo en el idioma español y que la última búsqueda se efectuó en octubre de 2018. Con respecto al marco geográfico hallado, la gráfica 2 muestra que los países con más reportes son España y México, después de Colombia, y que en cada lugar es mayor la inclinación hacia las cuestiones que acaecen en la educación básica.



Gráfica 1. Número de reportes de investigación en torno a la innovación educativa, por año.

Fuente: autoría propia



Gráfica 2. Países de origen de reportes de investigación en torno a la innovación educativa

Fuente: autoría propia

El objeto de estudio de las investigaciones y artículos revisados se encuadra en clave de dos asuntos: la incorporación de procesos de innovación a las prácticas pedagógicas o la comprensión de algún fenómeno emergido dentro de la discursividad concerniente a la innovación educativa. Así, se evidencia que las cuestiones de interés en las que se enmarcan son:

- Investigaciones asociadas a preguntas del cómo transformar la práctica educativa –en la escuela y en la Universidad- con el propósito fundamental de contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose éste en el tópico más recurrente. Los autores analizan los resultados de la implementación de una propuesta propia, que denominan innovadora, o bien la reconstrucción o renovación de una experiencia educativa existente, con características innovadoras; con mayor frecuencia se busca la innovación de estrategias didácticas o métodos de enseñanza, y en menor medida se inclina hacia el diseño curricular, la gestión educativa o la evaluación. Predomina notablemente el interés en la incorporación de tecnologías digitales y en algunos casos se estudian, de manera paralela, ciertos factores ambientales vinculados, como la participación, la motivación o la satisfacción.
- Estudios orientados hacia la formación docente, justificados en la necesidad de responder a las políticas de las reformas educativas para el Siglo XXI y en los que la dupla investigación-innovación asume un papel fundamental en una sociedad que demanda de los profesores ser agentes del cambio. Los resultados sugieren que la creatividad, la indagación, la colaboración, la escritura de saberes pedagógicos y la

alfabetización digital juegan un papel relevante en la dimensión profesional docente y son habilidades que constituyen ventajas competitivas.

- Análisis de las políticas educativas dentro de las cuales aparece el concepto de innovación, así por ejemplo: políticas de tecnologías de la información y comunicaciones (TIC); políticas de ciencia, tecnología e innovación; reformas educativas o leyes, con el propósito de develar algunas ideas innovadoras de las cuales se encuentran impregnadas; además de la búsqueda de su relación con asuntos semejantes a la percepción que tienen de ésta los miembros de la comunidad educativa, el uso y la apropiación de las TIC en la escuela o procesos de gestión dentro de algunas universidades. Estos trabajos se sustentan en la necesidad de encontrar la coherencia política de los documentos con el acontecer educativo; en general, los hallazgos indican que tal afinidad varía según las circunstancias.

Lo expuesto hasta aquí revela una coincidencia temática entre el problema de investigación y el objeto de estudio de la tercera colección descrita, en tanto al examinar el efecto del discurso de innovación -inscrito en la política pública- sobre una construcción mental del maestro, se encuentra en consonancia con el entendimiento de la dinámica texto-contexto. En cuanto al diseño metodológico empleado en las investigaciones, la Tabla 1 condensa las orientaciones referidas en la línea de análisis de políticas educativas en relación con la innovación; en esta se evidencia que los autores concuerdan en el uso de la hermenéutica como metodología para el análisis e interpretación de los documentos.

Tabla 1.
Compendio de metodologías reseñadas en los reportes investigación vinculadas a la innovación educativa.

Develamiento de la investigación	Fuente documental	Enfoque metodológico	Método
El término <i>innovación</i> y sus formas de uso	Manual de Oslo Planes de desarrollo de universidades públicas colombianas (2003-2013) Documentos de política pública de ciencia, tecnología e innovación	Investigación cualitativa de tipo exploratorio y descriptivo	Análisis documental (uso de software N-vivo)
Concepciones de sujeto	Políticas colombianas de Ciencia, tecnología e innovación (1990-2009)	Hermenéutico reconstructivo	Análisis de contenido político
Tendencias programáticas entre dos ministerios, coherencia política entre los documentos y sustento conceptual sobre el uso y apropiación de las TIC	Planes TIC en el contexto educativo colombiano de básica y media, desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de TIC (2010 – 2014)	Investigación social de tipo descriptivo analítico	Análisis documental intensivo Análisis cuantitativo de matrices
Enunciados de innovación y calidad (como aporte a la arqueología de la comunidad educativa en Colombia)	Manual de ética de la Secretaría de educación distrital 3 experiencias de innovación sistematizadas en la década del 90	Descripción arqueológica	Biopolítica
Relaciones entre las políticas públicas argentinas de regionalización y las procesos de innovación universitaria	Ley 24.521/95 de Educación Superior hasta 2015	Perspectiva analítica	Modelo de autoridad superpuesta y de gobierno multinivel
Percepción de profesores, directores y asesores, sobre el asesoramiento para introducir mejoras en las prácticas de aula	Plan de asesoramiento en el marco de la Ley de subvención escolar preferencial (Ley SEP, Chile, 2008)	Investigación mixta de naturaleza exploratoria	Análisis cuantitativo de cuestionarios e interpretación de registros narrativos
Relación entre concepciones sobre innovación educativa y prácticas de enseñanza innovadoras con el uso educativo de TIC	Planes, Programas y Proyectos en el marco del Plan de Desarrollo 2012-2015 del Municipio de Envigado, en torno a la Innovación Educativa con uso de TIC.	Etnográfico	Estudio de caso

Fuente: Elaboración propia.

En este punto se hace preciso exponer los resultados de dos trabajos de maestría, publicados en el ámbito local, que abordan de manera cercana el interés temático del problema: Bermúdez (2011) despliega las concepciones de sujeto presentes en las políticas colombianas de ciencia, tecnología e innovación (CTI), del periodo 1990-2009, y Cano (2014) realizó un análisis de la relación entre las concepciones docentes sobre innovación educativa y las prácticas de enseñanza innovadoras con el uso de TIC, en el marco de las políticas del gobierno municipal de Envigado.

El primer estudio, que desde la metodología hermenéutica realiza un análisis de contenido político, concluye que en las políticas de CTI colombianas existe un sujeto instrumental¹ que obedece al desarrollo economicista desde la concepción de recurso humano, capital humano o talento humano, términos que hacen parte de un discurso administrativo. En tanto no halla evidencias de un sujeto crítico, constructor de su propia historia y re-significador de la episteme de sí, concluye que esta concepción no dialoga con la idea foucaultiana de sujeto -que busca su propio sí mismo- a causa de la intencionalidad discursiva, que no parte de las necesidades subjetivas de los actores sino de las necesidades objetivas del país.

El segundo estudio, de tipo cualitativo y etnográfico, se llevó a cabo con docentes de instituciones educativas oficiales y realizó un análisis documental, cruzando las concepciones de los docentes con lo establecido en el Plan municipal de desarrollo de Envigado respecto a la política de innovación educativa orientada al uso de TIC. Se

¹ Se pretende a través del sujeto como actor del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación SNCTI generar conocimiento en áreas estratégicas del estado, para que así se pueda generar un desarrollo económico, que tiene como meta o finalidad responder a directrices de orden Internacional y de esta manera poder entrar a los países en vía de desarrollo, ya que el desarrollo para las Políticas de CTI está dado desde la acumulación de riqueza, riqueza que se obtiene desde la investigación, pues la última tendencia referida a la Ciencia, es hacer transferencia (Bermúdez, 2011, p. 48).

concluyó que la mayoría de los docentes reconoció que tales políticas tenían un influjo positivo en las prácticas, lo que propiciaba la innovación educativa, pero al no contar con los recursos necesarios, éstas sólo representan buenas intenciones. Nótese que este resultado está en conformidad a la concepción de sujeto instrumentalista hallada en la política pública del trabajo anterior.

De los resultados anteriores puede concluirse que el discurso de la innovación que circula en la política pública ha sido admitido por el maestro y, además, ha logrado que este transforme su práctica de enseñanza e incluso la crea innovadora. Así mismo, el primer trabajo recomienda mantener como horizonte investigativo el análisis del sujeto a la luz de la política, mientras que el segundo trabajo señala que se debe continuar investigando sobre las prácticas escolares articuladas al uso de las Tecnologías de Información y comunicación.

La investigación que se plantea en este estudio es complementaria a los trabajos precedentes, en tanto busca contribuir a la comprensión del fenómeno innovador en dos vías: por un lado se propone ampliar el conjunto de políticas centro de análisis, más allá de las relacionadas con el uso de TIC o el Sistema CTI, en la búsqueda de otros rasgos discursivos del concepto de innovación en el ámbito educativo; y por otro lado se propone indagar sobre la posibilidad de influjo que tiene el discurso en el entramado mental del maestro, en aras de hallar el modo particular como los maestros lo interpretan y se apropian de él desde la concepción de sí mismo.

MARCO CONTEXTUAL

El concepto de innovación, introducido por primera vez por el economista austriaco Schumpeter (1967), en su libro teoría del desenvolvimiento económico, en el cual expone que el desarrollo económico se basa en los procesos de innovación y en el desarrollo tecnológico, comienza a tomar fuerza en Colombia en los años cincuenta y sesenta cuando el Estado comenzó progresivamente a desarrollar institutos, que según Ospina (1998) “se especializaron en la investigación sectorial, sin que ello significara el diseño de una política oficial en este campo, o al menos un esfuerzo consistente por correlacionar las actividades científicas y técnicas con los propósitos del desarrollo económico-social”. (p. 7).

Más exactamente en 1968, bajo el gobierno del presidente Carlos Lleras Restrepo, el Estado Colombiano busca su renovación institucional determinando políticas industriales que logren la transformación de una sociedad agraria y tradicionalista a una sociedad urbana, industrial y moderna. Es por esto que se realizan grandes esfuerzos para fortalecer la infraestructura científica y tecnológica, promover y financiar proyectos de investigación y diseñar políticas acordes con los objetivos del desarrollo económico y social; se instauran, entonces, mecanismos institucionales que permitan alcanzar el desarrollo científico y tecnológico del país: se conforma el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, como organismo rector de la política científica y tecnológica y se funda Colciencias como organismo ejecutor de la misma. (Ospina, 1998).

Ya en los años setenta, el sector productivo y de mercado toma fuerza, es por esto que las políticas de innovación se enfocan en el Plan Nacional de Desarrollo para que el país pueda asegurar la negociación, adquisición y asimilación de tecnologías, y en los años ochenta se concede mayor importancia al diseño y realización de programas de investigación, así mismo a la ejecución de estrategias que permitan el reconocimiento social del país como promotor del desarrollo científico y tecnológico (Ospina, 1998).

En la década de los ochenta, con el auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la imperiosa necesidad de integrarla en la educación, se llevan a cabo en el país los primeros encuentros para abordar esta temática y desde ellos implementar propuesta, programas y proyectos que permitan enfrentar los desafíos del mundo cambiante y la transformación educativa para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean diferenciados, pertinentes, adecuados a las novedades del contexto y el entorno global.

Toda esta preocupación por el crecimiento económico, la calidad educativa y el bienestar social de la población, sustentado en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, comienza a manifestarse directamente en las políticas públicas educativas de los años ochenta, cuando en 1984 la Presidencia de la República expide el Decreto 2647 sobre innovaciones educativas, que toma impulso y fuerza legal en la Constitución Política de 1991, en la cual se indica que el gobierno deberá proveer las herramientas necesarias para que la ciudadanía pueda ejecutar los planes de innovación que estén relacionados con el mejoramiento continuo de la población y se pueda dar respuesta a las exigencias internacionales.

Tal preocupación por ubicar a Colombia como un país desarrollado y a la vanguardia de las exigencias que hasta entonces primaban en el mundo dio como resultado la creación de diferentes políticas públicas que permitieron un avance en términos educativos para posibilitar la elaboración de un plan a largo plazo que permitiera, en algún momento, lograr un equilibrio y competitividad, tanto en lo social, como en lo económico.

Es así como en 1991 se oficializa el Decreto 585 de febrero 26, con el que se crea el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT); en 1994 con el Decreto 2934 Colciencias se divide en dos sub-direcciones: la de Innovación y Desarrollo Empresarial y la de Desarrollo Científico y Tecnológico; en 1996 la misión de los sabios da su informe en el documento “Colombia: al filo de la oportunidad”, en el que se advierte la necesidad de que Colombia tome un papel esencial en el desarrollo y transformación social dentro de una cultura de la globalización, para lo cual se debe generar una reestructuración y revolución de la educación que permita la adquisición de “nuevas habilidades humanas, basadas en el desarrollo de múltiples saberes y talentos, tanto científicos como artísticos y literarios, y debe servir para gestar nuevas formas de organización productiva.” (Presidencia de la República, 1996)

Ya desde la Ley General de Educación de 1994 se había establecido dentro de los fines de la educación aspectos en los se reflejan preocupaciones evidentes por lograr un cambio en las dinámicas educativas del país; por eso se exige:

La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la

apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber... la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (Ministerio de Educación, 1994).

Es así como desde la década de los noventa, hasta la actualidad, se han venido impulsando políticas públicas en Colombia que promueven la innovación como factor determinante en todos los sectores; por eso se han elaborado leyes, como la Ley de Ciencia y Tecnología 1286 de 2009, que promueven una educación de calidad en todos los niveles, se han redactado documentos y se han desarrollado proyectos desde el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes), los Planes Nacionales de Desarrollo y los Planes Nacionales Decenales de Educación, para atender demandas nacionales y sobre todo enfocarse en el contexto de la globalización y las demandas internacionales.

En este contexto nacional, Medellín, ciudad de amplia industrialización y desarrollo en Colombia, desde 1996 ha generado procesos de emprendimiento, innovación y desarrollo científico y tecnológico, con la creación de estrategias, instituciones, programas, espacios para la promoción del desarrollo científico, tecnológico y la generación de nuevas empresas basadas en el conocimiento para una nueva dinámica local. Para esto, se han acogido las directrices de los Planes Nacionales de Desarrollo y se establecen los Planes de Desarrollo de la Ciudad, en los cuales se determinan políticas públicas que favorecen diálogos y trabajos permanentes entre el sector empresarial, el académico y el Estado.

En Medellín se cuenta con una importante serie de entidades que forman parte de lo que se podría denominar el “Sistema Regional de Emprendimiento e Innovación”, las cuales, sin lugar a dudas, han generado las condiciones para el desarrollo de la ciudad desde lo empresarial (con un enfoque industrial), lo tecnológico (con un enfoque económico) y lo educativo (con un enfoque científico). En este sentido, después de la creación en 1996 de la Incubadora de Empresas de Base Tecnológica de Antioquia (Creame) y el Centro de Ciencias y Tecnologías de Antioquia, el Plan de Desarrollo de la Ciudad 2004- 2007 apuesta por la creación y gestación de programas basados en el conocimiento: “Cultura E”, “Medellín, mi empresa”, “Medellín ciudad Clúster”, “ Medellín digital”; además, en estos años, se realiza una fuerte inversión en temas de educación en todos los niveles: instituciones de educación superior de carácter técnico y tecnológico, parques biblioteca, colegios de calidad, Centros de Desarrollo Empresarial Zonal (Cedezo), entre otros.

Como lo muestra Higueta (2015) en su artículo “Medellín: capital de la innovación”, en el Plan de Desarrollo Municipal 2008-2011 se continúa recorriendo la senda de la innovación educativa, que conduzca a la consolidación del conocimiento, la competitividad, el emprendimiento, y por ello, durante estos años:

Se da continuidad a todas estas acciones y se emprenden otras con mayor envergadura, entre ellas Ciudad E, Ecosistema de Emprendimiento de la Región; la construcción de Ruta N, Centro de Innovación y de Negocios; el diseño y la construcción conjunta del Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación para Medellín. (p.53)

En la actualidad, la innovación ha tenido un gran despliegue en el ámbito educativo, la preocupación por innovar en la escuela es un eje transversal, que implica de una forma especial a los maestros como agentes primarios de la misma; por esto la más reciente de las apuestas en la ciudad de Medellín fue la creación del Centro de Innovación del Maestro (MOVA), que se ha desarrollado como idea desde el 2014 y se ha ido consolidando hasta la actualidad como:

Un escenario para la formación integral de los maestros y maestras para la vida, en el que se reconoce a cada uno de ellos desde sus dimensiones del ser, el saber y el crear; lo que posibilita desarrollar propuestas personales y profesionales encaminadas a la generación de experiencias educativas y prácticas pedagógicas diversas y contextualizadas, a partir del diálogo y el intercambio de ideas y vivencias. (Secretaría de Educación de Medellín, 2018).

En el contexto actual, la educación en Colombia se enfrenta al reto de transformarse para alcanzar la calidad, por lo que se hace necesario promover la innovación tal como ha sido concebida por el Ministerio de Educación Nacional (2013), como la estrategia que permite dar respuesta a las necesidades, expectativas o problemáticas, de los diversos contextos en los que se encuentran las Instituciones Educativas, asegurando adecuadas condiciones en los ambientes de enseñanza y aprendizaje y propiciando el desarrollo de mejores relaciones entre los actores educativos, desde sus realidades particulares.

MARCO CONCEPTUAL

Para el desarrollo de este capítulo se ha realizado un acercamiento a diversos enfoques teóricos de algunas autoridades de referencia con respecto a las categorías conceptuales que dan soporte y fundamento a la presente investigación; desde sus posturas relacionadas con el objeto de estudio de este trabajo se exponen las conceptualizaciones de discurso, innovación, concepción y sí mismo, que se ponen en cuestión desde el problema de investigación.

DISCURSO

El discurso es un concepto que tiene sus nociones y fundamentos en el ámbito de la lingüística, pero ha sido vinculado a diversas áreas del saber al convertirse en tema de estudio de filósofos, lingüistas, sociólogos y psicólogos, quienes se han empeñado en analizarlo, interpretarlo, describirlo para darle origen y sentido a diversas teorías. Varios autores se han centrado de manera especial en el estudio del discurso en diversos contextos y se han convertido en referentes para su comprensión: Paul Ricoeur y Michel Foucault lo han conceptualizado desde la filosofía, Gerard Dessoins y Émile Benveniste desde un enfoque lingüístico, desde la sociología Teun A. Van Dijk y desde la psicología Jacques Lacan; todo esto da cuenta de los múltiples usos del término y de su variedad teórica.

Para Ricoeur (1995), el discurso es la forma como se despliega el lenguaje, permitiendo la dialéctica entre la “intencionalidad del sujeto hablante” y “el sentido que le

confiere el sujeto intérprete”, es decir, el discurso contiene en sí dos funciones: la primera corresponde a la comunicación del significado mismo del acontecimiento del habla o del acontecimiento de la escritura - que, según el mismo autor, constituye la plena manifestación del discurso -, y la segunda, que se asume desde la teoría de los “Actos del habla” de John Searle, pretende hacer pública la intencionalidad del interlocutor, quien desde su acto locutivo (lo que expresa), su acto ilocutivo (intención o finalidad de lo que expresa) y su acto perlocutorio (los efectos o consecuencias que busca generar con lo expresado), deja que el discurso salga de sí y se convierta en referente para quien lo escucha o lo lee.

Por tanto, todo discurso está inmerso en un contexto, en el que se conectan dos acontecimientos, hablar y escuchar, en el que se genera la relación dialógica entre el hablante y el oyente. El sujeto emisor del discurso, a través del acontecimiento ilocutivo, quiere producir un efecto en su receptor, desea hacerle saber cuál es su intención al hablar o escribir, y, a su vez, el sujeto receptor, con su acto perlocutivo, actúa conforme al efecto que el discurso ha causado en él; entre ambos se realiza entonces una interacción de intencionalidades, y eso es precisamente el discurso, desde su “Teoría de la interpretación”, para Ricoeur.

Por su parte, Foucault (2002), a diferencia de Ricoeur, entiende que los discursos no son conjuntos de elementos significantes que remiten a interpretaciones diversas; para él un discurso no admite que el sujeto le otorgue un sentido o un significado, porque los discursos no hablan de una realidad ya existente, de hechos u objetos reales, sino que les da existencia y origen al enunciarlos. Como fruto de las prácticas históricas de la ciencia, la

política, la filosofía, la literatura, etc., el discurso produce un conjunto de enunciados que se repiten, se despliegan y se transforman, como él mismo lo expresa “en toda sociedad la producción del discurso es a la vez controlada, seleccionada, organizada y redistribuida” (Foucault, 1979).

El discurso desde la perspectiva foucaultiana constituye, así, un dispositivo de control que permite la transmisión del saber, tal como lo concibe en “La arqueología del saber”, y como la legitimación del poder como lo presenta en “Vigilar y castigar”; es el portador de la realidad que permite que los sujetos y los objetos acontezcan en la historia; por tanto, si para Ricoeur el sujeto asume un papel de intérprete frente al discurso, para Foucault el sujeto es el instaurador de discursos que los determina, los hace efectivos y los transforma.

El discurso ha asumido un enfoque más lingüístico con el estudio realizado por Derrida & Benveniste (2006), quienes desde la teoría de la enunciación lo definen como un modelo de comunicación, el acto mismo de la enunciación, a través del cual el sujeto es un productor del discurso, puesto que al usar el lenguaje reproduce la realidad. Desde el discurso se establece el proceso de la transmisión del mensaje, en un contexto específico en el cual se relacionan el locutor y el interlocutor. El sujeto hablante genera con su discurso el acontecimiento y la experiencia de dicho acontecimiento; el oyente al escucharlo capta el discurso y el acontecimiento que en él se reproduce; así, para el locutor el discurso representa la realidad y para el interlocutor el discurso recrea la realidad.

Es importante entonces destacar que, para Benveniste (1974), el discurso cumple la función de “mediador entre el hombre y el mundo, entre la mente y las cosas, transmitiendo la información, comunicando la experiencia, imponiendo la adhesión, suscitando la

respuesta, implorando, constringiendo; en una palabra, organizando toda la vida de los hombres” (p. 224); por eso, el autor, concibe el discurso como fenómeno enunciativo, es decir, “toda enunciación que supone un locutor y un oyente y, en el primero, la intención de influenciar al otro de alguna manera” (Benveniste , 1975, p. 242).

La referencia al concepto de discurso desde la perspectiva social se encuentra en la teoría del análisis del discurso de Van Dijk (1996), quien en su libro estructuras y funciones del discurso lo define como “una unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión [...] emisiones que se usan en contextos de comunicación e interacciones sociales, y tienen, por consiguiente, funciones específicas en tales contextos” (p.59). Las estructuras sociales son condición para que el discurso se produzca, se construya y se comprenda, y, así mismo, el discurso tiene gran incidencia en las estructuras sociales contribuyendo a su construcción, a su definición y a su cambio. Es por esto que el discurso para Van Dijk tiene un papel fundamental en la sociedad, no sólo como acto de comunicación en la perspectiva de Benveniste, sino como medio de reproducción de conocimientos, ideologías, normas, valores y como instrumento para regular y controlar los actos y las interacciones sociales.

En su libro “Discurso y Poder”, Van Dijk (2009) profundiza esa teoría y considera el discurso como una práctica social que controla indirectamente las mentes de los sujetos, sus conocimiento, sus opiniones, sus actitudes y sus ideologías; esto implica el control indirecto de las acciones, ya que las acciones de las personas están controladas por su mente. Desde esta perspectiva del análisis del discurso, el autor asume que los textos expresan ideologías de los hablantes o sujetos emisores del mensaje, y desde un discurso es

posible abusar del poder, practicar la desigualdad social; por ello es necesario, desde nuevos discursos hacer resistencia efectiva contra todo dominio político y toda desigualdad social.

El papel que toma el discurso en la psicología sustenta una nueva concepción o teoría del concepto, propuesta hecha por Lacan (2006), quien considerándolo en función de las relaciones lo define como un aparato de comunicación que excede la palabra, un lazo social basado en el lenguaje que pasa a través de los individuos y es fruto de la interacción entre los sujetos. Es por esto que un discurso no se refiere solo a enunciaciones efectivas, como las propone Derrida & Benveniste, sino que cada discurso, más cercano a la noción de Van Dijk, regula de distintas maneras las relaciones sociales.

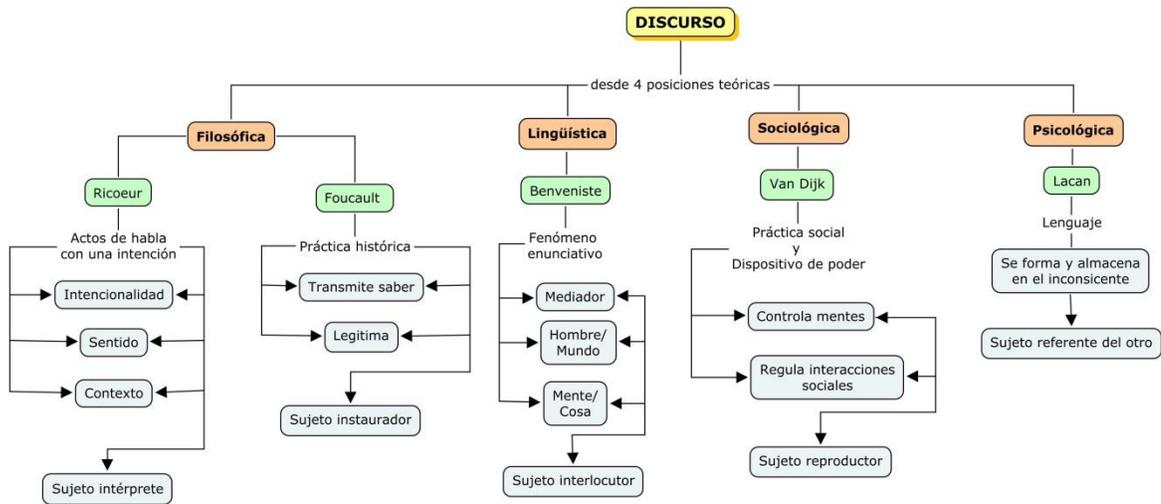
Para Lacan (2008), cada persona es un “yo” porque existe un “otro” que es su referente, somos capaces de pensar y expresar nuestras ideas, sentimientos y emociones a través del lenguaje porque nos llega del “otro”, y el único lenguaje del que disponemos es el del «otro». Los signos, códigos, palabras, en fin, el lenguaje, solamente puede llegarnos del mundo exterior que se encuentra más allá del “yo”, y, por tanto, todo aquello que se forma y se almacena en el inconsciente de cada persona se construye a partir del lenguaje del “otro”; en términos de Lacan, “el inconsciente es el discurso del “otro”.

De esta pluralidad de sentidos, de esta variedad de nociones con respecto al concepto “discurso” es posible retomar fundamentos teóricos para este trabajo de investigación. Aunque las referencias de Van Dijk son de gran validez cuando hace alusión al influjo del discurso que es capaz de generar efectos de transformación en las mentes y en las acciones de los individuos, cobra mayor preponderancia la tesis de Ricoeur, autor

también de “El sí mismo como otro”, cuando afirma que la comprensión que el sujeto hace de sí mismo y de su mundo se lleva a cabo en la medida en que el sujeto detenga la forma particular de concebir su realidad, se abra al mundo del discurso, oral o escrito, los cuales puede interpretar desde su propio contexto.

Desde las consideraciones conceptuales del presente trabajo, el maestro no es reproductor del discurso de la innovación porque no sólo obedece a lo que se le dice o actúa conforme sucesos que pasan, en términos de Van Dijk, sino que asume la innovación desde sus propias consideraciones e interpretaciones; por tanto, esta investigación se vincula con la posición de “intérprete” que otorga Ricoeur al sujeto frente al discurso, pues el discurso de la innovación, como discurso prescriptivo, contiene una intención - ser materializado en la acción -, sin embargo el sujeto no actúa en obediencia al discurso, sino que hace una interpretación del mismo, con base en sus propios esquemas.

Otro elemento importante a destacar, que fundamenta la elección por el enfoque de Ricoeur con respecto a la noción de discurso y no la concepción de Van Dijk, reside en que esta investigación no está abordando el discurso de la innovación desde una perspectiva social, no se intenta reconocer qué está logrando el discurso de la innovación en los diversos ambientes sociales, se pretende, más bien descubrir cómo asume cada maestro el discurso de la innovación y si llega a asumirse desde él como maestro innovador.



Gráfica 3: Mapa conceptual sobre discurso

Fuente: autoría propia

INNOVACIÓN

El concepto de innovación ha asegurado, cada vez con mayor ímpetu y consistencia, su permanencia en el tiempo y en diversos espacios de la sociedad; en las últimas décadas ha crecido la literatura sobre su estudio y se ha convertido en objeto de análisis en tres ámbitos: el Industrial y Tecnológico (empresa – mercado - ciencia), el Social (calidad de vida - bienestar - desarrollo), y el Educativo (calidad educativa – currículo - valores).

La referencia al sector Industrial y Tecnológico, relacionada con las teorías empresariales, económicas y de emprendimiento en el mercado, conduce al origen del concepto de innovación en 1934 con el economista Joseph A. Schumpeter, quien en sus postulados asocia el desarrollo económico con la innovación, y la innovación con el desarrollo tecnológico, generando así un proceso dinámico en el cual nuevas tecnologías sustituyen las antiguas, en una especie de “destrucción creativa” como él la llama; por tanto, el concepto de innovación surge en torno a la productividad y al potenciamiento de la

empresa, que está destinada a convertir las propuestas científico-tecnológicas en innovaciones que resulten competitivas en los mercados.

Las teorías de Schumpeter (1967) influyeron notablemente en la evolución del concepto; desde teorías han surgido otras concepciones. Freeman (1975) plantea en su libro *La teoría económica de la innovación Industrial* que la innovación es el proceso o sistema mediante el cual se integran las tecnologías existentes y los inventos para dar origen a un nuevo producto o mejorarlo; Drucker (1985), por su parte, en su libro *La innovación y el empresario innovador*, denomina la innovación como la acción de dotar a los recursos con una capacidad de producir riqueza y de generar cambios a partir de ella.

El Manual de Oslo, que fue ampliando la concepción del concepto en sus tres ediciones publicadas (1992, 1997 y 2005), considera que los cambios innovadores se generan “if the innovation involves both new or significantly improved production or supply methods and the first use of organisation methods, it is both a process and an organisational innovation”. Organization for economic cooperation and development (OCDE, 2005, p. 56).

Estos y muchos otros autores² han modificado y transformado las concepciones de innovación de acuerdo con las áreas y necesidades de las mismas. Todos coinciden en sus teorías que la innovación tecnológica – industrial permite incluir acciones científicas, tecnológicas, financieras y comerciales que conducen a mejorar los procesos y resultados de las empresas, y por tanto a generar un mayor desarrollo económico, mediante la

2 Ver: Albornoz, Machado, Pavón, Hidalgo, Goodman, Gee, Libro verde de la innovación

creación, el mejoramiento, la implantación de cambios significativos en el producto, el proceso, el mercado o la organización.

Muchos teóricos³ han pensado que a este matiz tecnológico e industrial le hacía falta centrarse más en las personas y sus necesidades que en el mercado, sus procesos y productos; es así como aparece en el siglo XX el concepto de innovación social, que busca desarrollar procesos orientados a otros ámbitos de la sociedad, haciendo una especial referencia a los valores sociales que incrementen la riqueza y el desarrollo social (cultural, artístico, educativo, etc.), mejoren la calidad de vida y el bienestar de la ciudadanía. Se genera, así, un cambio de paradigma de un modelo que concibe que la ciencia es el motor de la innovación y las empresas los únicos líderes del cambio, hacia un concepto sistémico y ampliado de innovación, en el que diversos agentes sociales pueden ser innovadores.

Así lo concibieron otros tantos autores, entre ellos: Johnson & Lundvall (1994), quienes denominan la innovación como un proceso interactivo en un entorno social que requiere el intercambio entre las personas, grupos y organizaciones, entre oportunidades y saberes; Cloutier (2003), quien afirma que la innovación social “se situent, généralement, à la jonction des politiques publiques et des mouvements sociaux : services collectifs, pratiques de résistance, luttes populaires, nouvelles manières de produire et de consommer, etc.” (p. 3); Mulgan (2007), citado por Alonso y Echeverría (2016), quien considera que la innovación surge de la propia sociedad, desde tres agentes: individuos, movimientos sociales y organizaciones, quienes producen una innovación social cuando realizan

³ Ver: Von Hippel, Afriat, Chambon, Gabor, Bencheikh, Taylor, Coleman, Hall, Handerson.

actividades innovadoras y de servicios motivadas por el propósito de dar respuesta a una necesidad social.

En uno de los sectores de este campo social la innovación ha tomado fuerza, consolidándose una nueva concepción que incluye transformaciones y mejoramientos en el ser, saber y hacer de unos agentes y un ambiente en particular; se trata de la innovación educativa, a la que se han dedicado algunos teóricos, de los cuales se destacan tres que aportan conceptualizaciones y posturas válidas para este trabajo de investigación.

En cuanto a la conceptualización de la innovación educativa, Rivas (2000) la define como la acción que implica el proceso de incorporación de algo nuevo dentro de una realidad ya existente, en cuya virtud resulta modificada en su ser y en su hacer, de tal modo que mejore sus efectos en orden a la calidad educativa. Su teoría es muy amplia y considera aspectos que apuntan a la integralidad de toda acción educativa, por eso llega a afirmar que la innovación “en el ámbito de la cultura, la actividad humana y las ciencias sociales, incluida la educación, se vincula predominantemente a la idea de una modificación de actitudes, comportamientos, procedimientos, modos de hacer y curso de la acción a veces con la utilización de ciertos instrumentos. (p.18)

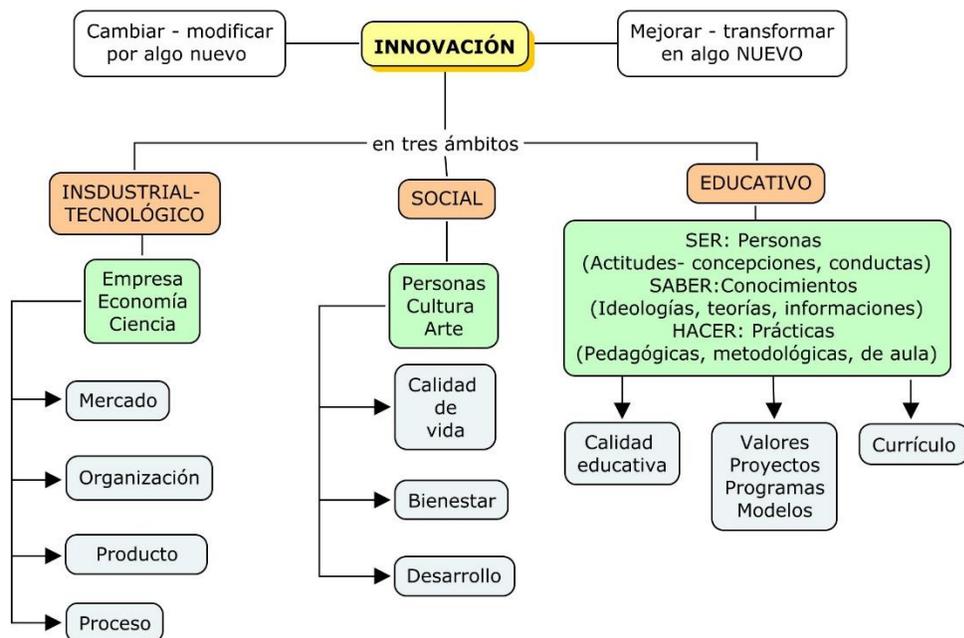
Carbonell (2001), quien también realiza una conceptualización en su libro “La aventura de innovar: el cambio en la escuela” postula como una de sus tesis que la innovación educativa está asociada al cambio, no sólo del centro educativo en sí, sino también y sobre todo de los profesores y de los estudiantes; asegura que una educación innovadora debe promover un modelo formativo que atienda todos los aspectos del

desarrollo humano y logre una educación integral, lo que requiere “una mayor sintonía entre el pensar y el sentir, entre el desarrollo de la abstracción y los diversos aspectos de la personalidad. Se trata de asociar en un mismo acto de significado y en cualquier propuesta educativa, el conocimiento con el afecto, el pensamiento con los sentimientos, el razonamiento con la moralidad, lo académico con lo personal, los aprendizajes con los valores” (p.15).

Por su parte, Rosales, (1992) hace una referencia al concepto de innovación educativa en su libro “Posibilidades de cambio en la enseñanza (perspectiva del profesor)”, en el cual plantea su postura y afirma que los protagonistas de la innovación en el aula junto con sus estudiantes son los profesores, porque sobre ellos recae la responsabilidad del desarrollo de las actividades formativas; indica que es el profesor el que piensa, decide y ejecuta los cambios, las mejoras en la enseñanza para lograr aprendizaje y se motiva a hacerlo para elevar su propia imagen personal, profesional y social. En otro de sus escritos, “Contextos de la Innovación Educativa”, también afirma que en el horizonte de las posibilidades de innovación el profesor debe ser consciente de las características “del contexto en que actúa, de sus posibilidades y límites, para introducir cambios que mejoren la enseñanza y el aprendizaje” (Rosales, 2012, p. 9-21).

Estas conceptualizaciones y referencias sobre el término innovación educativa revelan elementos importantes para el estudio y el análisis de esta investigación, puesto que asocian la innovación con acciones de cambio y novedad, no sólo de productos, ambientes, espacios, proyectos, métodos, sino, también, de procesos de transformación que van impregnando, como lo hacen los discursos, a los agentes educativos, sobre todo a los

maestros en su manera de ser (actitudes, comportamientos, valores), en sus modos de pensar (pensamientos, ideas) y en su forma de actuar (metodologías, prácticas).



Gráfica 4: Mapa conceptual sobre innovación

Fuente: Autoría propia

CONCEPCIONES

Las concepciones han sido tratadas como un referente conceptual para describir el pensamiento humano en los campos de la psicología, sociología y educación. En primera instancia, las psicologías evolutiva y cognoscitiva se apoyan en esta noción para el estudio de conflictos cognitivos; en cuanto a los estudios sociológicos es fundamental para la construcción teórica del concepto de identidad e imagen de sí; por otro lado, se han abordado en investigaciones del campo educativo en dos contextos diferentes:

concepciones sobre objetos de aprendizaje vistas desde los estudiantes y concepciones sobre las áreas del saber y la práctica docente vista desde los mismos maestros.

Cabe anotar que las concepciones de los alumnos sobre objetos de aprendizaje se abordan empleando las contribuciones de la psicología evolutiva y el cognitivismo, mientras que en el segundo, concepciones de los profesores sobre la disciplina que imparten o sobre asuntos propios de la actividad docente, se hace desde un marco de referencia epistemológico de las concepciones y creencias de los profesores, sobre todo en el ámbito de las ciencias exactas y experimentales⁴.

En el campo específico de la educación matemática se ha desarrollado en las últimas décadas una línea de investigación en torno al pensamiento del profesor; este interés en indagar los procesos de razonamiento del docente durante su praxis, se sustenta en los hallazgos de Thompson (1982) y Cooney (1985), en tanto las concepciones, creencias y representaciones de los profesores acerca del conocimiento acarrear consecuencias sobre su comportamiento. Así, la interpretación del contexto de actuación docente y las decisiones que toma en la práctica educativa son consecuencia de la elaboración de sus ideas según su propia historia de vida y experiencia profesional.

La teorización del *pensamiento del profesor* se fundamenta en dos proposiciones acordes con el interés de caracterización de este estudio, según Clark y Yinger (1977), el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y, además, los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (p. 279). Por tanto,

⁴ Ver las publicaciones de Piaget, Giordan, Confrey, Ausubel, Schoenfeld, entre otros, sobre las concepciones de estudiantes; así como las referentes a las concepciones del pensamiento del profesor de Thompson, Cooney, Poper, Huber, LLinares, Escudero y Porlán.

se examinará brevemente el punto de vista conceptual sobre *concepciones* vinculado a esta teoría para determinar en cuál de las definiciones se circunscribe el problema de investigación planteado.

Hay que mencionar, inicialmente, la existencia de una considerable terminología asociada al concepto y que se usa con el propósito de identificar elementos del conocimiento propio de los profesores, como por ejemplo: creencias, sistema de creencias, reflexiones a priori, ideologías, representaciones, perspectivas, expectativas. Acerca de esta diversidad de acepciones Llinares, 1996 (citado en Contreras, 1998) señala: “sobre los que habría que preguntarse si se trata del uso de etiquetas distintas para significados iguales o, si por lo contrario, son las mismas etiquetas para distintos significados”⁵ (p. 21).

En adición a esto, Pajares (1992) examina el significado que investigadores le dan a las *creencias y concepciones* (beliefs construct) a partir de la exploración de la naturaleza de su estructura y ofrece una síntesis de hallazgos reportados en estudios destacados, de este modo concluye que no existe una conceptualización clara debido a la falta de consenso. Finalmente recomienda, para futuros trabajos, hacer un examen cuidadoso de los supuestos y significaciones de tales constructos que conduzca a precisiones conceptuales.

Conviene subrayar que a pesar de que las expresiones referidas comparten un contenido común y que cada autor sitúa a los lectores en los matices significativos que le atañen, en la literatura se reportan ciertas dificultades semánticas para diferenciar los

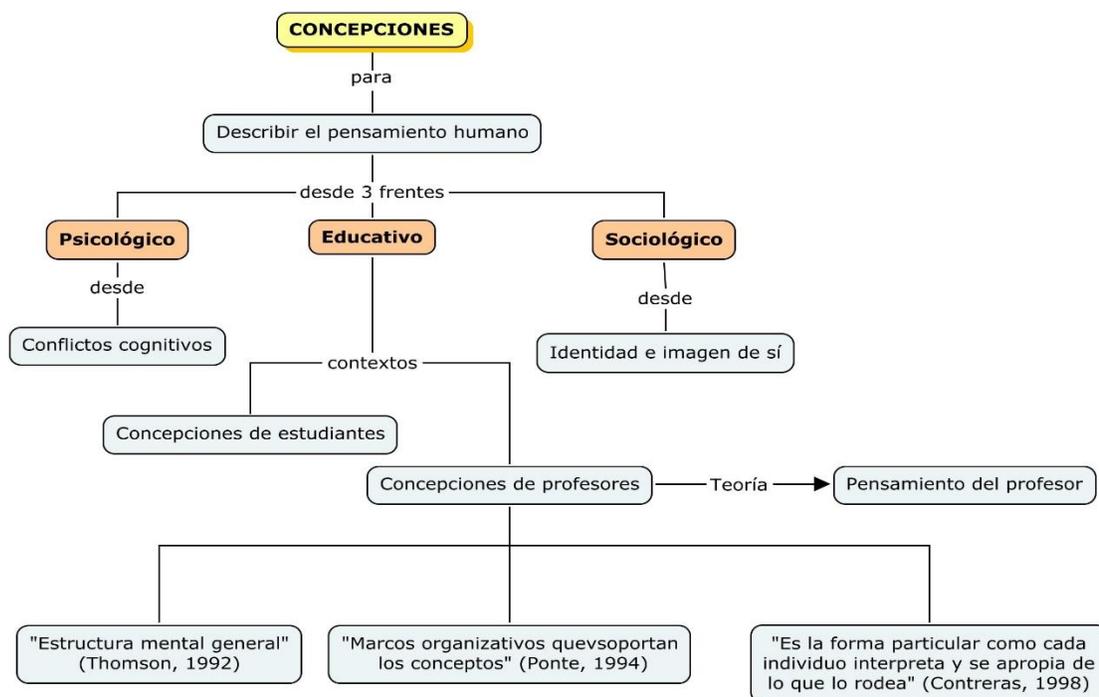
⁵ Contreras (1998), en el marco teórico de su tesis de doctorado, hace una reseña de los sentidos otorgados por diferentes autores a los términos asociados a *creencias y concepciones*, en el ámbito conceptual del conocimiento profesional de los profesores, lo anterior con el propósito de formular una definición para “concepción de un profesor sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas” (ver p. 32 a 39).

términos, y por tanto problemas para definirlos. Dado el carácter subjetivo implícito en la noción, en adelante no se hará uso de sinonimia para referirse a las *concepciones* ni se abordarán desde la conceptualización de las *creencias*, en un intento de aportar mayor claridad a este trabajo.

Según Thompson (1992), una concepción es una “estructura mental general, que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y similares” (p. 130); en este sentido, las concepciones están configuradas por aspectos muy diversos, inherentes al pensamiento individual, y suponen el uso de un mecanismo inconsciente para racionalizar las ideas. Por su parte, Ponte, 1994 (citado en Contreras, 1998) asevera que son “marcos organizativos que soportan los conceptos, que tienen esencialmente una naturaleza cognitiva” (p. 199); desde esta óptica las concepciones son elementos que estructuran el conocimiento y por consiguiente hacen parte de él.

El mismo Ponte, 1999 (citado en Contreras, 1998) estableció una contraposición para señalar las diferencias entre ambas definiciones: la primera perspectiva se equipara a un “paraguas conceptual”, en contraste con la segunda, semejante a un “substrato conceptual” (p.2); en ambos casos, describen elementos implícitos en el pensamiento, por lo general de carácter subconsciente y, por tanto, complejos de estudiar. De este contraste resulta una nueva comprensión: las concepciones pueden ser entendidas como instrumentos para interpretar la realidad o como soporte cognitivo que proporciona puntos de vista sobre el mundo.

Considerando el enfoque hermenéutico de esta investigación, el concepto de Thompson (1992) orienta el sentido de *concepción* en el que se encuadra el problema, es decir, las *concepciones* –que serán caracterizadas- se entenderán como estructuras mentales conformadas por una red de significantes, creencias y representaciones, construidas en el hábitat en el que ha estado inmerso el maestro y desde las cuales instaura y configura su visión de sí mismo y de la innovación. En este sentido, se coincide con Machuca (2012) cuando afirma que “una *concepción* es la forma particular como cada individuo interpreta y se apropia de lo que le rodea y puede hacerse manifiesta a través de su acción y su discurso” (p. 102).



Gráfica 5: Mapa conceptual sobre concepciones

Fuente: Autoría propia

SÍ MISMO

El concepto de “sí mismo” ha sido abordado teóricamente desde tres campos del conocimiento, por autores que han centrado su atención en elementos que consolidan esta categoría: Carl Rogers conceptualiza el sí-mismo desde su teoría de la personalidad con un enfoque psicológico; por su parte Erving Goffman y John Charles Turner desde la teoría de la identidad social y las interacciones sociales que abordan el sí mismo con una perspectiva sociológica y, situados en el contexto filosófico Ricoeur presenta un análisis hermenéutico del “sí mismo” en el que un sujeto configura su sentido de identidad desde su condición lingüística.

El enfoque psicológico, sustentado en la teoría de la personalidad de Carl Rogers revela el “sí-mismo” como la conciencia de ser, que resulta de la interacción con el ambiente, más aún, de la interacción valorativa con los demás. Desde esta perspectiva:

...la estructura del sí-mismo es considerada como una configuración organizada de percepciones que son admisibles en la conciencia. Está integrada por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades; los perceptos y conceptos del sí-mismo en relación con los demás y con el ambiente; las cualidades valiosas que se perciben asociadas con experiencias y objetos; las metas e ideales que se perciben con valencias positivas o negativas. (Rogers, 1966, p. 425).

Rogers (1966) afirma que el “self” es una unidad organizadora y determinante en el desarrollo de la personalidad y además la causa que determina la forma como cada

individuo orienta su conducta, de acuerdo con su manera particular de percibir la realidad; esto se debe principalmente a que el sí mismo constituye el cuadro organizado, que existe en la conciencia de cada individuo, ya sea como figura o como fondo, de sí-mismo y de sí-mismo en relación, junto con los valores positivos o negativos que se asocian con sus cualidades y sus relaciones, tal como se percibe que existen en el presente, pasado o futuro.

El enfoque sociológico, por su parte, tal como lo muestran los trabajos publicados por Goffman (1981) y Turner (1990), pretende explicar el concepto como un fenómeno de grupo a partir de la teoría de la identidad social; esta teoría analiza el “sí mismo” como una dualidad entre la identidad personal y la identidad social, esto es: la forma como las personas se perciben a sí mismas se ve afectada por la dinámica del grupo social al que pertenecen a medida que tratan de obtener una valoración positiva de este.

Para Turner (1999), el sí mismo (self) es un juicio relacional comparativo que define al individuo en un contexto social en términos de relaciones sociales, por eso cuando una persona se categoriza como “hombre”, por ejemplo, lo que está haciendo es percibirse como similar a otros hombres y de forma diferencial a las mujeres. El sí mismo es por tanto, un principio dinámico, flexible y fluido, inevitablemente social, porque su base predominante no es la identidad personal, sino la identidad social que incluye identidades colectivas, lo que refleja a los miembros del grupo y las similitudes colectivas.

Así mismo, Goffman (1981) indica que el sí mismo es esa máscara que los individuos usan para presentarse en los diferentes auditorios de la vida social, la cual representa el autoconcepto que cada persona se forma de sí misma: ese “yo que quisiera ser” que entra en tensión con lo que los otros esperan que sea. Es por esto que podría

afirmarse que el sí mismo no es una posesión del individuo, sino que, más bien, es el producto de la interacción dramática entre él y la audiencia con la que interactúa; por tanto, es una construcción social, motivo por el cual puede ser destruido o modificado.

El enfoque filosófico, desde el cual se considera posible caracterizar las concepciones que los maestros tienen de sí mismos, recoge elementos importantes de los estudios de Ricoeur que aportan aspectos semánticos y pragmáticos a una filosofía del lenguaje vinculados con la pregunta de esta investigación. Hecha esta salvedad se examinarán ciertos aspectos presentes en su disertación.

Un acercamiento a los elementos semánticos del sí mismo.

Ricoeur (1996) en su texto *Sí mismo como otro*, parte en su primer estudio, de la noción de identificación, planteada como una etapa base para el desarrollo posterior del concepto de sí mismo. La referencia identificante es la base para el reconocimiento de la persona por parte de los hablantes; sin embargo, Ricoeur menciona que “identificar, en este estadio elemental, no es aún identificarse a sí mismo, sino identificar «algo»” (p. 1). Por tanto, para designar al individuo (quien es adjetivado), se debe pasar de la identificación a la individualización, en donde los hablantes tienen la posibilidad de jugar con los predicados para lograr que nombres propios sean designados como uno solo opuesto a todos los demás.

... un solo nombre, entre la lista de nombres disponibles, designa permanentemente a un solo individuo opuesto a todos los otros de la misma clase. Y, una vez más, el privilegio de los nombres propios asignados a humanos se debe a su papel ulterior

de confirmación de su identidad y de la ipseidad de éstos. Y, aunque en el lenguaje ordinario los nombres propios no desempeñen plenamente su papel, al menos su objetivo es designar siempre a un individuo con exclusión de todos los demás de la clase considerada. (Ricoeur, 1996, p. 4)

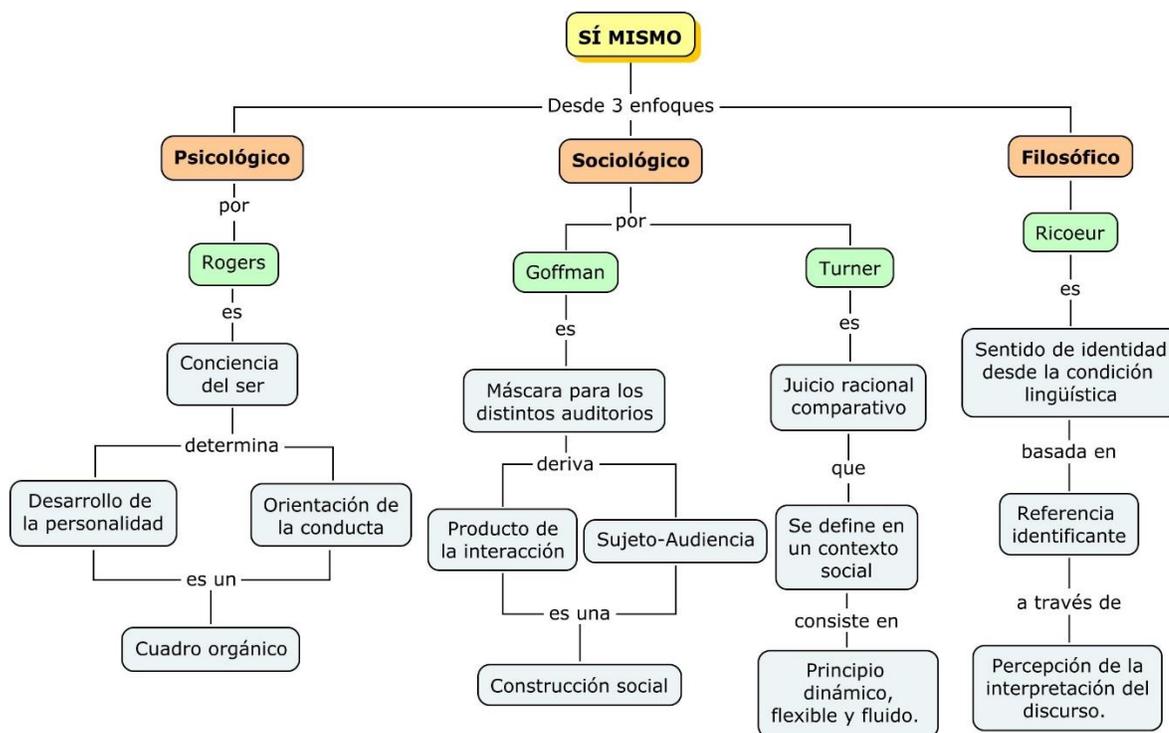
Ahora bien, de acuerdo con los planteamientos de Ricoeur (1996), el individuo no sólo tiende a reconocerse por su nombre, sino, también, por los pronombres personales (yo - tú); de ahí que el autor tome como referencia la teoría de los particulares de base de P.F. Strawson, que consiste en el intercambio comunicativo de dos hablantes que se refieren a una cosa en particular; ambos hacen parte de los elementos de la comunicación en donde uno es emisor y otro receptor, de tal manera que ambos intercambian su temporalidad y espacialidad con aquello a lo cual se identifica; sin embargo, la teoría de Strawson va encaminada hacia la mismidad, no hacia la ipseidad de la que hace parte el sí mismo, ya que la cosa es la persona como cuerpo físico que piensa, es una cosa que no cambia, por consiguiente se hace la distinción entre la persona como cuerpo físico (entidad pública) y la conciencia (entidad privada):

La primacía dada así al mismo con relación al sí está subrayada particularmente por la noción cardinal de reidentificación. En efecto, no se trata sólo de asegurar que se habla de la misma cosa, sino que se la pueda identificar como que es la misma cosa en la multiplicidad de sus circunstancias. Ahora bien, esto no se logra más que por referencia espaciotemporal: la cosa sigue siendo la misma en lugares y tiempos diferentes (Ricoeur, 1996, p. 8).

Un acercamiento a los elementos pragmáticos del sí mismo.

Ricoeur (1996) se basa en la teoría de los actos del discurso para afirmar que "... no son los enunciados los que refieren, sino los hablantes los que hacen referencia: tampoco son los enunciados los que tienen un sentido o significan, sino que son los locutores los que quieren decir esto o aquello, los que entienden una expresión en tal o cual sentido." (p. 21); con esto indica que los sujetos son hermeneutas y, por tanto, se perciben a sí mismos, y a su mundo, a través de la interpretación que hacen del discurso; es decir, es el sujeto quien da sentido al discurso.

Por otra parte, el mismo Ricoeur (1996) opina que "la verdadera naturaleza de la identidad narrativa sólo se revela en la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad." (p. 138) y para ello se apoya en la teoría narrativa -comprendiendo al sujeto como un personaje de relato, inmerso en una trama- para explicar el aporte de esta teoría a la formación del sí; de esta manera revela la correlación entre acción y personaje, lo que significa que la existencia de uno exige la del otro; en consecuencia, "es la identidad de la historia la que construye la identidad del personaje" (p.147). Lo dicho supone que el relato que hace un maestro sobre las características que lo identifican es una construcción, a través del horizonte interpretativo, de eso que aparece como idéntico a sí mismo.



Gráfica 6: Mapa conceptual sobre el sí mismo

Fuente: autoría propia

DISEÑO METODOLÓGICO

Lo que está en la base de la reflexión hermenéutica ricoeuriana es lo que él llama “confianza en el lenguaje”; vale decir, la convicción de que el discurso no se cierra jamás sobre sí mismo, sino que siempre, en todos sus usos, pretende “decir” una experiencia, un modo de vivir y de estar en el mundo que lo precede, exige ser dicho y convertirse en acto y que apunta también hacia nuevos modos posibles de ser en el mundo.

(Escribar, 2005:46)

Este estudio corresponde a una investigación educativa de orden cualitativo, que según Galeano (2004), consiste en un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales, más que un conjunto de técnicas para recoger datos (p.16), realiza un análisis hermenéutico desde su comprensión teórica y metodológica, con respecto a los discursos escritos sobre innovación educativa, presentes en las políticas públicas en Colombia y los discursos orales de los maestros en los que narran la concepción de sí mismos.

El análisis hermenéutico, como método principal con el que se lleva a cabo el proceso investigativo, se despliega en su desarrollo metodológico tomando como referente teórico a Paul Ricoeur (1996), tanto para la comprensión del sí mismo, en cuanto agente responsable de lo que hace y dice e intérprete de los discursos con sus descripciones y prescripciones, como para la interpretación de los discursos desde los actos de habla, considerados como “órdenes, deseos, preguntas, advertencias o aseveraciones, que, además

de decir algo (el acto locutivo), hacen algo al decir algo (el acto ilocutivo), producen efectos al decirlo (exacto per-locutivo)". (Ricoeur, 1995, p.28)

La población de esta investigación consta de 143 maestros pertenecientes a tres Instituciones Educativas que fueron objeto de estudio: Institución Educativa Santa Teresa e Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de carácter oficial ubicadas en la ciudad de Medellín y el Colegio Campestre Horizontes, de carácter privado ubicado en el municipio de Rionegro. Los procedimientos utilizados para acceder a la información requerida se materializaron, en primer lugar, en entrevistas formales y semiestructuradas realizadas por las mismas investigadoras a dieciocho docentes, elegidos de forma aleatoria, seis de cada una de las Instituciones mencionadas; en segundo lugar, se aplicaron cuestionarios sobre las prácticas pedagógicas a 77 maestros; y, en tercer lugar, se realizó el análisis de dieciocho documentos escritos entre los años 1984 a 2017 en relación con las políticas públicas nacionales frente a la innovación educativa.

Para el desarrollo de los capítulos de análisis se tienen en la cuenta cada uno de los objetivos planteados en la investigación; así, desde la hermenéutica del discurso se obtiene la información para la caracterización de los discursos de la innovación presentes en las políticas públicas de educación en Colombia y en Medellín y la descripción de las concepciones que los maestros tienen de sí mismos en relación con su práctica y el concepto de innovación, y de esta manera contrastar el discurso de la innovación presente en las políticas públicas de educación en Colombia con las concepciones que tienen los maestros de sí mismos.

El proceso de sistematización, análisis e interpretación, posterior al proceso de la recolección de la información, consistió en una entrevista semiestructurada que constaba de 5 bloques temáticos nombrados de la siguiente manera: Realidad del maestro, Ideal de maestro, Realidad de la práctica, Ideal de la práctica e Innovación. En los primeros cuatro bloques se preguntó por asuntos puntuales de realidades e idealizaciones del maestro en cuanto a su rol en los que se pretendía la visión de sus propias historias; en el último bloque, el de innovación, sí se hacía énfasis en preguntas metalingüísticas, es decir, dirigidas hacia qué es innovador y qué hace un maestro innovador.

Posterior a esto, para el análisis e interpretación de la entrevista se realizó una rejilla de análisis que permitiera visualizar de manera más clara las narrativas desde los aspectos hermenéuticos de los actos de habla: locutivo, ilocutivo y perlocutivo haciendo énfasis en las marcaciones discursivas que los entrevistados utilizaban y sus posibles implicaciones.

Con respecto al **acto locutivo** sólo se tuvieron en la cuenta tres categorías gramaticales que cumplieran con la visión a destacar del maestro y que estuvieran en consonancia con la respuesta a las preguntas: verbos (acciones que narran los maestros en el desarrollo de su rol), sustantivos (aspectos que narran tener desde su ser para su hacer o viceversa), adjetivos (características de la personalidad que narran).

En la casilla en donde se manifiestan las observaciones, se depura la respuesta del maestro y se le hacen las observaciones pertinentes con respecto a su narrativa; desde aquí se tuvieron en la cuenta tres perspectivas de narrativas: Primera persona, con la que se cuentan visiones e historias personales evidenciando el **Yo**; **Tercera persona colectiva**, con la que constituyen visiones desde el “nosotros”, “nos”, “uno” y las narrativas se construyen a partir de historias dadas desde la colectividad; **Tercera persona externa**, que

configura una narrativa desde una visión exterior del rol, siempre abordando las narrativas desde “ellos”.

Tabla 2

Rejilla análisis de entrevista con respecto al acto locutivo

Bloque temático	Pregunta	Acto locutivo			Observaciones de lo que narra
		Verbos	Sustantivos	Adjetivos	

Fuente: Elaboración propia

El **acto ilocutivo** captura citas puntuales dentro de las narrativas que manifiesten figuras retóricas como: analogías, símiles, hipérboles, personificaciones, etc.; referencias de asuntos políticos propios del sistema educativo o aspectos culturales o literarios; implicaturas, que abordan frases dicentes sobre distintos aspectos del Sector, del rol o de la práctica docente. Por último, se describe la intención de la narración del maestro en donde se capturan los factores ocultos asociados a la práctica y la concepción de sí.

Tabla 3

Rejilla de análisis de entrevista con respecto al acto ilocutivo

Acto ilocutivo			Intención de lo que se narra
Figura retórica	Referencias	Implicaturas	

Fuente: Elaboración propia

Por último, el **acto perlocutivo** permitió un análisis global de los actos anteriormente mencionados, en donde se disponía la posible consecuencia que traía la

narración para la visión tanto real como idealizada del maestro y su práctica, así como la narración descrita para manifestar lo que se entendía sobre el término innovación y el maestro innovador. Luego se extraían las conclusiones de cada una de las interpretaciones de los actos de habla para llegar a conjugar categorías que permitieran la enunciación de una visión globalizada de las narrativas de los maestros.

Tabla 4

Rejilla de análisis de entrevista con respecto al acto perlocutivo

Acto perlocutivo	Conclusión	Categoría
Consecuencia de lo que narra		

Fuente: Elaboración propia

La rejilla se realizó por separado para cada uno de los bloques temáticos de las encuestas y, posteriormente, se efectuó un análisis de contraste entre las categorías y perspectivas narrativas de los maestros que evidenciaron las maneras en las que estos se asumían con respecto al desempeño de su rol desde lo personal y desde lo práctico. De igual manera, se realizó un paralelo entre las posibles conexiones y contrastes que surgían a partir de la comparación de los ideales y realidades del quehacer del maestro en relación con su perspectiva de ser o no maestro innovador.

Para el análisis de los cuestionarios realizados a los maestros se tuvieron en la cuenta tres perspectivas referentes a la práctica del maestro: didáctica, que preguntaba por aspectos de la práctica del maestro (respondiendo a la forma); evaluación, cuyas preguntas trataban de evidenciar las plataformas y la importancia que los maestros le dan a esta; y

competencias docentes, que se preguntaba por las habilidades y competencias de los maestros para asumir su rol.

Adicionalmente, se les solicitó a los maestros, al finalizar la encuesta, hacer una lista de 5 términos con los que ellos vincularan la “innovación didáctica”. El análisis cuantitativo, entonces, se hizo mediante gráficas de frecuencia o tablas de jerarquización para identificar las respuestas más comunes por cada una de las preguntas de las distintas perspectivas. Desde estas respuestas se realizaron comparaciones con las categorías arrojadas de las entrevistas a los maestros, lo que permitió consolidarlas y asumirlas desde una perspectiva ampliada de las visiones del discurso de la innovación.

SEGUNDA PARTE: LAS CONSONANCIAS DE UN DISCURSO SILENTE

HALLAZGOS

SÍ MISMO DEL MAESTRO

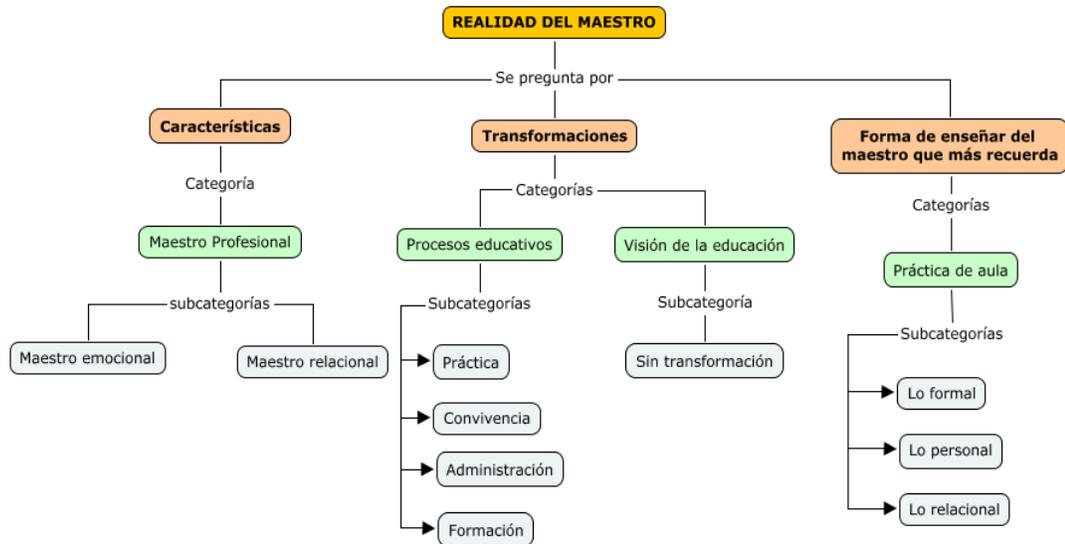
Este capítulo describe las concepciones que los maestros tienen de sí mismos en relación con su práctica docente y el concepto de innovación; para esto se tienen en la cuenta las narraciones de las entrevistas realizadas a diferentes tipos de maestros y las encuestas que abordan los aspectos de su práctica educativa. El sí mismo, de los maestros, caracteriza aspectos tanto de la realidad de ser maestro, como del ideal del ejercicio de la profesión, igualmente la realidad de la práctica educativa que cada maestro asume de acuerdo con su rol y los ideales que se tienen de la misma; además, se aborda el concepto de innovación y se determina la concepción que el maestro tiene de sí en cuanto a este.

Ahora bien, la concepción de sí que tiene el maestro está enfocada en tres aspectos centrales que, se podría decir, se asumen de manera positiva en cuanto al quehacer y el rol que este desempeña: Transformación, Profesionalismo y Reflexión. Estos aspectos destacan las intencionalidades discursivas que tienen los maestros en cuanto a la narración de su labor, de su propia visión y la visión de sus ideales; el maestro, en términos generales, es un sujeto que enaltece su labor, pero que, al mismo tiempo, siente temor y frustración sobre esta - cabe aclarar que esto último no es un asunto propio del ser de maestro, sino, más bien, propio de las vicisitudes del sistema educativo y de las cuales él no tiene control -.

Entonces, el sí mismo del maestro termina por asumirse bajo la mirada idealizada del rol, en la que se visualiza como aquel en el que recaen las labores de transformación y cambio en la sociedad y desde la cual se autoexige para el desarrollo de una práctica más allegada a los estudiantes, cada vez más contextualizada y con reflexiones más amplias de las intencionalidades de su quehacer en cuanto al desarrollo del ciudadano del futuro. Es por esto que la concepción que tiene el maestro de sí mismo es la de un profesional cuya función se asume para la transformación de la sociedad.

¿Cómo me veo? La realidad de ser maestro.

Para plantear la caracterización por el sí mismo del maestro se establecieron diversas preguntas en relación con la visión de la realidad de ser maestro y del ejercicio de su labor; esto con el fin de determinar si su propia narración se ceñía a los aspectos personales o profesionales de la práctica. Las preguntas se abordaron desde diferentes frentes: 1. cómo se caracterizan ellos mismos como maestros; 2. qué transformaciones han tenido a lo largo del ejercicio y 3. cuál es el maestro que más recuerdan y lo que permanece en ellos de ese maestro. Es posible, entonces, destacar varias categorías con las que los maestros se logran identificar:



Gráfica 7: Caracterización del bloque temático: Realidad del maestro

Fuente: Autoría propia

De acuerdo con el análisis de las respuestas de los maestros, estos se caracterizan como *Maestro profesional*, es decir que se adjudican características que hace que sean mejores en el desempeño de su rol o, simplemente, son necesarias para desarrollar la docencia de una manera estable dentro de las instituciones escolares. Cabe resaltar, además, que esta categoría fue unánime en todos los entrevistados, ya que ellos mismos se piensan en relación con lo que deben ejecutar dentro de su aula o de su institución.

Dentro de esta categoría caben dos subcategorías: **Maestro emocional**, en la cual algunos maestros coincidieron en proponer como parte de la identificación con su rol aquellas características que son propias de su personalidad o sentimientos y emociones que manifiestan en la ejecución o pensamiento sobre la labor docente; y **Maestro relacional**, en la que se encuentran aquellos maestros que se asumieron con características que les permiten cercanía con el otro, relaciones afectivas con sus estudiantes para, así, poder

motivar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y mejorar el clima de aula escolar.⁶

Teniendo presente lo anterior, en la siguiente tabla se pueden ver las características con las que se definieron los maestros y junto a éstas las palabras que utilizaron para describirlas (sustantivos, verbos, adjetivos) que indican que esta es perteneciente a una u otra categoría.

Tabla 5

Perspectivas de las características del maestro

PERSPECTIVAS	CARACTERÍSTICAS
Lo emocional	Amor (Pasión, entrega, dedicación) Dedicada (Apasionada) Energía (Necesidad) Espontaneidad (Estilo) Pasión (Apasionado, asertivo, feliz) Soñadora (Formación de seres humanos) Vocación (Querer ser)
Lo relacional	Alegría (Felicidad) Amor (2) (Pasión, disfrute – comprender, paciencia, frenarse) Amorosa (Vínculo) Cercana (Potenciar, vínculo) Compromiso (Compromiso social) Paciencia Paciente Relación significativa (Motivación) Sincera (Confianza, formar)

⁶ Para ver la referencia a la cantidad de maestros dentro de las subcategorías, ir a la gráfica 8.

<p>Lo profesional</p>	<p>Académica (Consultando, cambiando, leyendo)</p> <p>Actitud</p> <p>Alegría (Herramienta)</p> <p>Aplicabilidad de su área</p> <p>Autorreflexiva (Cuestiono, enfrentarme)</p> <p>Cercana (Integrarme)</p> <p>Compromiso (2) (Estilo de vida)</p> <p>Consagrada</p> <p>Creatividad (2)</p> <p>Creativo (2) (Actividades diversas – Lúdica)</p> <p>Desarrollo intelectual (Transmitir)</p> <p>Dinámica (2) (Moviendo – Diferente)</p> <p>Disciplina</p> <p>Disciplinada (Cumplir, planear, ejemplo, testimonio, responsable, eficaz)</p> <p>Entrega</p> <p>Exigente (2) (Rigidez, control, estudio, disciplina – Trasciendan)</p> <p>Investigación</p> <p>Investigadora (Estudiar, reflexionar, adecuando)</p> <p>Ocurrente</p> <p>Ordenada (3) (Planeación, explicaciones, expresar ideas)</p> <p>Profesionalismo (Valor)</p> <p>Recursivo (2) (Recurso, plan B, buscar alternativas, cambio)</p> <p>Responsable (5) (Cumplir – Planeación, seguir directrices)</p> <p>Rigurosidad y rigidez (Frustración)</p>
------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas a los maestros.

Frente a este punto, es importante mencionar que los maestros se narran desde una perspectiva profesional, más que relacional y emocional; por tanto, se puede afirmar que el maestro se piensa a sí mismo dependiendo de lo que debe hacer en relación con el

cumplimiento de su labor, no desde las formas en las que su personalidad puede influir en sí mismo.



Gráfica 8: Cantidad de maestros dentro de las tres perspectivas propuestas

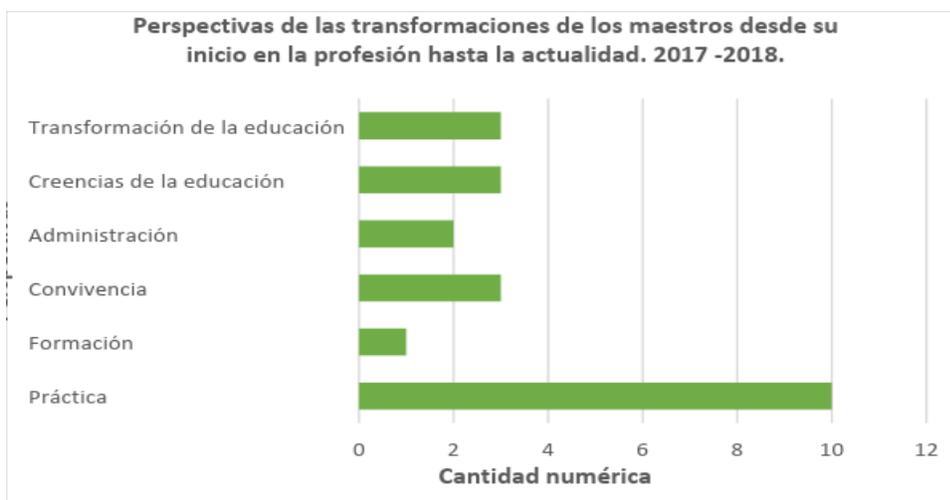
Fuente: Autoría propia

Por otro lado, es importante resaltar de este análisis que para dar respuesta al porqué de la escogencia de las características, los maestros tuvieron tres formas de narrar: en primer lugar, se utiliza una narración en primera persona, donde se evidencia que aquello que se relata está enlazado con las vivencias personales propias de su profesión y de su vida, en este caso sobresalen ejemplos y sensaciones; en segundo lugar, se narra en tercera persona, la cual tiende a ser colectiva, es decir, que incluye sus características como si fueran parte necesaria de todos los profesionales y que todos abogan por tenerlas y estarían de acuerdo en lo mismo; en tercer lugar, y la menos utilizada, la narración en tercera persona desde una perspectiva de observador, desde la perspectiva de un agente externo que manifiesta que es así como debe ser un maestro (refiriéndose a éste como a un externo). De ahí que tenemos respectivamente las narraciones:



Gráfica 9: Tipos de narraciones utilizadas para dar cuenta de las características
Fuente: Autoría propia

En lo referente a las transformaciones que han tenido los maestros, desde que empezaron en el ejercicio de su labor hasta la actualidad, se destacan dos categorías: *Procesos educativos* y *Visión de la educación*. En la primera categoría se ubicaron aquellos maestros cuyas transformaciones están enfocadas en todo lo concerniente a las metodologías que pueden mejorar sus clases y el ambiente de aula y la convivencia escolar, así como los procesos que van de la mano con lo administrativo dentro de la institución.



Gráfica 10: Variables de transformación de los maestros
Fuente: Autoría propia

Dentro de esta categoría, y según la gráfica, surgieron cuatro subcategorías:

Práctica -la más mencionada y por ende de mayor relevancia-, en la que los maestros hablan sobre sus transformaciones en cuanto a la adaptación de los modelos y metodologías de enseñanza, así mismo como el paso de un pensamiento académico a uno más experimental dentro del aula de clase, con el fin de volver la mirada hacia el disfrute del aprendizaje y a la comprensión de que el conocimiento debe estar enfocado en las necesidades de los estudiantes.

Frente a esta subcategoría cabe señalar los aspectos en los que se presentan las transformaciones de los maestros, ya que se evidencia un cambio de lo tradicional a lo experiencial; es decir, pareciera ser que el inicio de la profesión docente fuese asumido como un asunto rígido y de poca trascendencia, mientras que con el avance en la experiencia se visualiza con mayor apertura y preocupaciones más cercanas a la formación del otro.

Tabla 6

Transformación del maestro en cuanto a su práctica

La práctica antes	La práctica ahora
Memorístico	Entendimiento
Aplicación de fórmulas	Comprensión
De lo general a lo particular.	Lo que dé cada estudiante.
Bagaje teórico.	Trabajo con material didáctico.
Autoridad innecesaria.	De lo particular a lo general.
Soñadora	Adecuaciones a las mallas curriculares.
Temor de lo que hacía.	Encontrar un punto de equilibrio entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico.
Académico	Aprender a fluir en el instante.
Concepto	

<p>Insegura</p> <p>Rebuscar actividades de clase.</p> <p>Capacitación constante.</p>	<p>Valoración de la autoridad.</p> <p>Herramientas.</p> <p>Clases dinámicas.</p> <p>Pragmático.</p> <p>Compendio de experiencias.</p> <p>Exigente.</p> <p>Limitada.</p> <p>Uso de Tic.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas a los maestros.

La forma de expresión de la transformación de la práctica no estuvo centrada en un lenguaje académico, sino en relación con el tipo de experiencias que tuvieron en su pasado y cómo éstas dieron paso a la reformulación de estrategias para cambiar la manera de dar la clase. Se puede ver que en el antes hay ciertas características que se refieren a miedos y aspectos formales del conocimiento; es decir, que se tenía presente el tema o concepto más que la habilidad a desarrollar. Por el contrario, el ahora del maestro deja ver que se concibe un poco más audaz para la elaboración de actividades en clase y más centrado en el ambiente de aula.

En cuanto a la subcategoría de **Convivencia**, en la que los maestros manifiestan sus transformaciones en términos de cómo era la actitud y la forma de relacionarse con los otros (docentes y estudiantes) y cómo lo es ahora, las transformaciones se basaron en experiencias positivas y confrontaciones con actitudes del pasado que se han ido mejorando con la experiencia y la aceptación del otro; por ende, en la narrativa cuentan ciertos aspectos de su propia personalidad que han ido cambiando (o han tenido que camuflar) para lograr mayores niveles de empatía con el otro.

La subcategoría **Formación** va de la mano con la anterior; su única diferencia radica en que las transformaciones que aquí se mencionan están enfocadas en el mejoramiento del clima de aula y en el avance en procesos que le ayuden al estudiante a formarse no sólo en los conocimientos, sino, también, para la vida con el fin de que éste logre ser un ciudadano y una persona correcta que apoye su propio contexto; sin embargo, detrás de las transformaciones hay cierto tono de preocupación por el otro y el impacto que, como maestros, puedan ejercer sobre él de manera positiva o negativa.

Por último, la subcategoría de **Administración**, se refiere a las transformaciones en términos del desarrollo formal e instrumental de la labor docente; se menciona, entonces, el avance en el manejo de los tiempos, la organización y la sistematicidad al momento de redactar, llenar y documentar la información requerida en los formatos que se manejan dentro de la institución. Frente a esto los maestros manifiestan ser cada vez más efectivos aunque igualmente reacios a los formatos, tal cual como lo asumieron en sus narraciones del inicio de su experiencia.

La segunda categoría que se destaca es *Visión de la educación*; en esta se encuentran las transformaciones en cuanto a los imaginarios y creencias que los maestros tenían de la educación desde los inicios de la formación docente hasta la actualidad, o de los impactos que tuvieron al llegar a una institución educativa; también se encuentran aquellas transformaciones que se han dado en el campo educativo y el influjo que esto ha tenido en la actualidad. De esta categoría se deriva una subcategoría: **Sin transformación**, en la que se encuentran maestros que aunque hablaron de las transformaciones de lo educativo, no abordaron su propia transformación como maestros en sus años de

experiencia, lo que indica que para ellos se prioriza la transformación de lo educativo como si ésta fuese la culpable de las suyas.

Tabla 7

Transformaciones en las creencias en torno a la educación

Creencias sobre la educación antes	Creencias sobre la educación ahora
Realidad palpable La educación podía cambiar el mundo. La docencia como momento de aprendizaje. Utopía: en el sentido positivo.	Utopía: en el sentido negativo. Realidad

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas de los maestros.

Tabla 8

Transformaciones de la educación para los maestros

La educación antes	La educación ahora
Sistema educativo conductista. No se le permitió al estudiante crear y crear.	Tic. Innovación Autonomía Espíritu de investigación. Conciencia Desarrollo de la capacidad creativa.

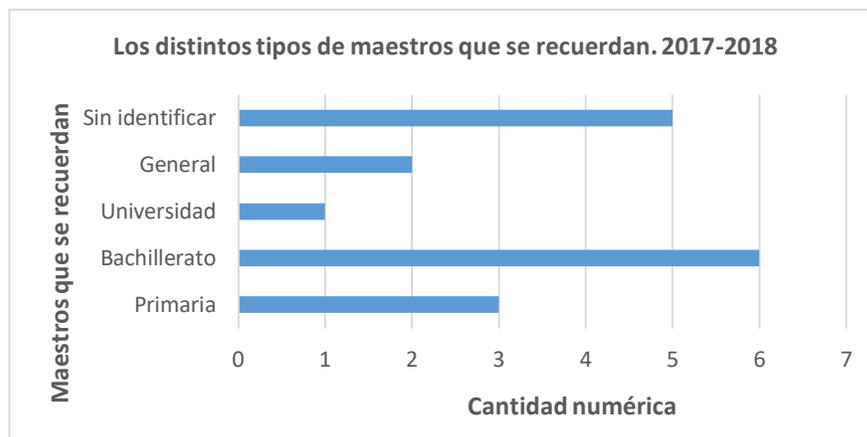
Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas de los maestros.

En relación con estas perspectivas se destaca que los maestros mostraron inconformidades en lo educativo: en su mayoría aludían a la actualidad con cierto desencanto y frustración, como si las demandas del Estado y del sistema educativo estuvieran, de cierta manera, limitando su desarrollo profesional o fueran un problema mucho más grande sobre el que no pueden hacer nada. Frente a las transformaciones de la

educación, se hace la comparación de qué se pedía antes y qué se les pide ahora tanto a los estudiantes, como al maestro; sin embargo, frente a esto los maestros no muestran inconformidades, sino, más bien, un cierto entusiasmo por lo que se les adjudica.

Por tanto, las narrativas de los maestros tienden a destacar más lo positivo de la profesión; son pocos los maestros que sienten un malestar, y, en estos casos, éste está encauzado en aspectos que van más allá de la labor docente, es decir, son malestares sobre los procesos de fondo que se han venido desarrollando en el ámbito educativo, sea desde las políticas de Estado, las condiciones laborales, o demás aspectos que la afecten.

El tercer frente de preguntas abordó el cómo enseñaba el maestro que más recuerda, esto con el fin de analizar las formas en las que los maestros se ven a sí mismos en relación con los recuerdos de otros maestros y si, de alguna manera, estos han logrado influir en el maestro ya sea en su ser o su quehacer. Al hablar del maestro que más se recuerda, los entrevistados aluden, en la mayoría de los casos, a maestros de bachillerato, luego a sus maestros de primaria y, en algunos casos, a ambos maestros; muestran así la generalidad de sus diferencias y cómo éstas son recordadas y hacen parte de lo que los ha influido. Así mismo, hay una gran cantidad de maestros sin identificar de acuerdo con el nivel académico en el que se encontraban, pero de los cuales destacan la forma de relacionarse o enseñar. Los maestros de universidad son a los que menor mención se les hace.



Gráfica 11: Tipos de maestros que se recuerdan.

Fuente: Autoría propia

Frente a esta pregunta surge una categoría: *Práctica de aula*; esta da cuenta de las distintas formas que adquiere el maestro que recuerdan dentro del aula: para el desarrollo de su práctica, para relacionarse con sus estudiantes o para establecer una visión suya de ser maestro. Los recuerdos de los maestros únicamente están asociados al aula, al impacto que produjo en ellos ese maestro durante las sesiones de clase.

Tabla 9

Prácticas y métodos de enseñanza de los maestros que más se recuerdan con respecto al cómo dar la clase.

SUSTANTIVO	VERBO	ADJETIVO
Amor al conocimiento	Calificar	Dinámica
Buen ambiente de aula	Comer en clase	Divertida
Cantos	Conocer	Innovador
Charla	Contar	Secuencial
Contenido claro	Contextualizar	Tradicional
Disciplina	Cuestionar	
Estímulo – Respuesta	Desarrollar	
Evaluaciones largas	Enseñar	
Juegos	Escribir	
Memorístico	Hablar	

Nivel cultural	Impartir	
Orden	Leer	
Pedagogía de la amistad	Motivar	
Sabiduría	No escribir	
Talleres	Preguntar	
	Relacionar	
	Respetar momentos	

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas de los maestros.

Dentro de esta categoría se distinguen tres subcategorías: **Lo formal**, que tiene que ver con los métodos utilizados para dar la clase, bien sea desde lo teórico, lo práctico, lo disciplinario o lo experiencial. **Lo relacional**, que da cuenta del cómo los maestros se relacionan con sus estudiantes durante las actividades escolares. **Lo personal**, que se refiere a la forma de ser del maestro en medio de su actividad dentro del aula; ésta apuntando más hacia la personalidad y visión del maestro.

Tabla 10

Prácticas relacionales y de convivencia de los maestros que más se recuerdan con respecto al cómo se relacionan en la clase.

SUSTANTIVOS	VERBOS	ADJETIVOS
Sencillez	Querer	Estricta (2)
Ternura	Ayudar	Exigente
Pasión	Apoyar	Apasionada
Buen trato	Acercar	Cuestionador
Confianza	Mimar	Provocador
Cercano	Reír	No regañón
Amor (2)	Envolver	Punitivo
Comprensión		Coercitivo
Paz		
Tranquilidad		

Calma		
Solidaridad		
Afecto		
Carisma		
Militar		

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas de los maestros.

Tabla 11

Recuerdo de la forma de ser del maestro en cuanto a su personalidad.

ADJETIVOS
Elegante
Organizado
Pulcro
Estudioso
Encantados por la lectura
No rigurosos
Fuerte
Autónomo
Reflexivo

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas de los maestros.

Es importante destacar que la totalidad de los entrevistados recordaron a sus maestros de manera positiva, coincidiendo así que, aquellos maestros que se caracterizaron como más exigentes, rigurosos y punitivos con la norma, son recordados como un modelo para las prácticas actuales o fueron un incentivo para elegir la profesión docente:

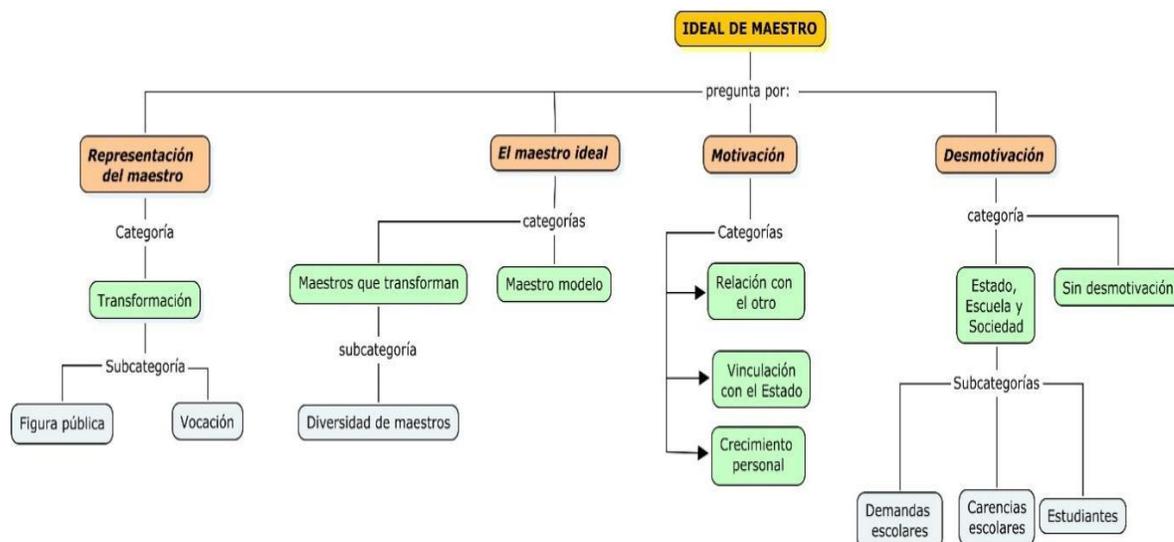
“Punitivo totalmente, una mirada coercitiva,” [...] “Fue la de sociales y era así: con la nota, evaluativamente punitiva, del castigo; no sabes, entonces hay una respuesta (estímulo – respuesta); y yo llegué a la Normal con la idea firme de ser profesora de

español y, después de esa clase yo cambié; yo ya dije: “Yo quiero ser profesora de sociales”, y es una de las profesoras que yo más quiero. Pues, ella fue muy fuerte, y yo le aprendí mucho...” (Entrevistado CCH1. 2017)

Habría que resaltar, entonces, las relaciones existentes entre los recuerdos de la forma de enseñanza del ser de los maestros y las características con las que los maestros entrevistados se identifican, ya que esto tiende hacia una misma visión de las maneras de ser maestro: maestros que se preocupan por la práctica educativa, por la forma en la que se relacionan con la comunidad académica y, por último, la personalidad del docente (su ser emocional).

¿Cómo pienso la profesión? El ideal de Maestro

En cuanto a la concepción del sí mismo de los maestros sobre la visión del ideal de su rol, se establecieron varias preguntas en relación con las formas en las que debe “ideológicamente” asumirse el rol y cómo ellos interpretan su propio ejercicio. Las preguntas se abordaron desde diferentes frentes: 1. qué representa ser maestro; 2. cómo es el maestro ideal; 3. cuál es la motivación para seguir siendo maestro; 4. qué asuntos son desmotivantes para continuar en el ejercicio. Se destacan, entonces, varias categorías en las que los maestros manifiestan sus ideales sobre su labor:



Gráfica 12: Categorías desde las cuales los maestros se asumen

Fuente: Autoría propia.

Según el análisis establecido para la pregunta sobre qué representa ser maestro, se estableció una categoría: **Transformación**; en esta se encontró que el objetivo primordial del maestro es velar por la transformación social; es decir, comenzar a transformar al estudiante y formarlo para que este se convierta en mejor persona y logre servir y mejorar la sociedad para que se desarrolle de una manera óptima. Los maestros manifestaron que la labor representa una preocupación por el otro, estar atento a lo que éste necesita para poder saber de qué manera se le pueden mostrar y posibilitar nuevos horizontes y visiones de hacer las cosas y del mundo que lo rodea.

Tabla 12

Sustantivos que los entrevistados usan para describir lo que representa ser maestro desde las diferentes narraciones.

YO	COLECTIVIDAD	EXTERIOR
Alegría	Entrega	Responsabilidad
Algo que no sabía que tenía.	Rol de influencia social	Compromiso

Aprendizaje	Amor	
Compromiso		
Entrega		
Fundamento		
Lucha		
Misión		
Oportunidad		
Pasión (2)		
Posibilidad (2)		
Privilegio		
Propósito de vida		
Razón de ser		
Regalo de Dios		
Servicio		
Sujeto político		
Tarea		
Todo		
Trabajo		
Vocación (2)		

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas de los maestros.

Con base en lo anterior se puede determinar lo siguiente: primero, los maestros se destacan en la narración en primera persona y los sustantivos utilizados tienden a una visión más desde lo vivencial, las experiencias y las emociones; segundo, la representación de los maestros en primera persona están más orientadas a creer su profesión como un propósito de vida o parte de lo que significa su existencia, en el sentido de la vocación; tercero, la visión de la mayoría es que ser maestro representa entrega y servicio con el cual se aporta a la transformación.

Dentro de esta categoría de Transformación se encuentran dos subcategorías:

Figura pública, que hace referencia al maestro que representa un ejemplo para la sociedad, tanto desde lo privado como desde lo público; y **Vocación** (manifestado por la mayoría de maestros), en la que se destaca un maestro que se representa como una persona de servicio, de entrega al otro y que siente amor y pasión por lo que hace; así mismo, se refieren aquellos maestros que por el azar de las circunstancias fueron descubriendo que, a pesar de que nunca lo habían pensado, la docencia se fue convirtiendo en una vocación y su proceso de desarrollo profesional y personal.

Frente a la pregunta sobre el ideal de maestro se establecieron dos categorías de cómo debe ser éste: la primera, *Maestros que transforman*, es una categoría que tiene tres puntos de vista: 1. Trata de establecer que el maestro es un guía u orientador, el cual ayuda a sus estudiantes a encontrarse a sí mismos durante toda su etapa escolar; 2. Aborda al maestro como diferenciador, es decir, que sabe en qué nivel formativo están sus estudiantes, sabe cuáles son sus necesidades y sus situaciones personales para, de esta manera, lograr mejores aprendizajes con ellos; 3. Permite una visión de un maestro comprensivo con sus estudiantes en sus actitudes y dinámicas dentro y fuera del aula, es un maestro que es amable, respetuoso y crea lazos de cercanía. El punto de unión termina por ser la transformación: el ideal son maestros que pretenden lograr transformar no sólo a sus estudiantes, sino, también, a sus clases para el beneficio de los mismos.

La pregunta sobre cómo sería el “Maestro ideal” se abordó desde los mismos tipos de narración mencionados en la caracterización propia de la realidad del maestro: en la primera aparece el *Yo* (narración en primera persona); aquí están presentes aquellos maestros cuyas opiniones frente a ese ideal están relacionadas con lo que son y lo que

quieren llegar a ser dentro de la profesión y, así mismo, su ser como personas; en la segunda, aparece la *Colectividad* (narración en primera persona), que son aquellos maestros que hablan de sí mismos desde una generalidad; ellos pertenecen al colectivo, por tanto pareciera que este fuera parte de sí mismos, utilizan frases como: “nosotros los maestros”, “los maestros debemos”; en la tercera, se habla de un *Externo* (narración en tercera persona), donde se ubican aquellos maestros que responden sin verse mezclados en una colectividad ni identificados con su propio rol, como si no fueran parte del colectivo o su ideal no fuera, en parte, lo que ellos son, o lo que quisieran llegar a ser.



Gráfica 13: Tipo de narración utilizada para responder a la pregunta sobre el ideal
Fuente: Autoría propia.

En esta categoría de Maestros que transforman se ubica la subcategoría **Diversidad de Maestros**; aquí los maestros coinciden en que lo ideal es un imposible, y más bien hablan de diversidad como una forma de hacer entender que hay varios tipos de personalidades y formas de ser docente, lo que posibilita llegar a aquellos estudiantes que

no se logran identificar con otros maestros. Se aborda la subcategoría desde el reconocimiento hacia el otro y la importancia de esta diferencia para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito escolar.

La segunda categoría, *Maestro modelo*, es abordada desde dos perspectivas: en la primera se parten de grandes figuras de maestros que han servido de ejemplo a lo largo de la historia, como Jesús y San Juan Bosco; estos se identifican como un modelo no sólo de ser maestro, sino, también como un modelo de persona para la sociedad; en la segunda se aborda al maestro como un ciudadano que enseña con el ejemplo, con su forma de proceder ante diferentes situaciones, con su rectitud y honestidad social. El maestro modelo trataría, entonces, de ser una persona cuyas características tiendan al virtuosismo.

Dentro de las diferentes narraciones del maestro ideal se destacaron varias palabras que lo identifican desde lo que es y desde su hacer:

Tabla 13

Adjetivos destacados de cómo debe ser el maestro ideal según las narraciones.

YO	COLECTIVIDAD	EXTERNO
Actualizado.	Creativo.	Apasionado
Agudo	Diferentes (en tanto que no son iguales)	Coherente
Analítico	Dispuesto	Comprometido.
Comprensivo	Ordenado	Creativo
Creativo	Puntual	Enamorado
Didacta		Entregado
Inteligente		Feliz
Lector		Ilusionado
Retador		Preparado
Sabio		Responsable

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas de los maestros.

Tabla 14

Sustantivos destacados dentro de las narraciones para caracterizar el maestro ideal.

YO	COLECTIVIDAD	EXTERIOR
Alegría	Conexión	Amor
Aprendiz	Docente (en cuanto es su profesión)	Bagaje teórico y práctico
Ejemplo	Evaluación	Coherencia
Estudiante	Paciencia	Cuento de hadas
	Resistencia.	Disposición
	Retroalimentación	Expectativas nuevas
	Saber	Guía
		Transparencia

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas de los maestros.

Tabla 15

Verbos que, se manifiestan en las narrativas, son las acciones que debe ejercer el maestro ideal.

YO	COLECTIVIDAD	EXTERNO
Aprender	Aprender	Amar
Conocer	Colocar (en el lugar del otro)	Aprender
Enseñar	Comprender	Arrastrar
Entender	Entender	Atraer
Respetar	Hacer de todo	Atrapar
Servir	Hacer pensar	Ayudar
Transformar	Investigar	Comprender
		Conocer
		Convencer
		Convocar
		Cuestionar
		Dar
		Encontrar económica retribución

		Encontrarse
		Enseñar
		Interesar
		Investigar
		Motivar
		Saber
		Transformar

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas de los maestros.

Según los distintos tipos de narraciones de los maestros sobre qué es lo que debe hacer un maestro ideal, se repiten asuntos como: aprender, conocer, transformar, investigar, enseñar, comprender, entender - el maestro debe avanzar en el ámbito profesional y hacer, de igual modo aprendizaje con sus estudiantes y sobre el contexto que lo rodea- y la característica de ser creativo -en el desempeño de la labor-.

Frente a la pregunta sobre cuál es la motivación para seguir siendo maestros, éstos respondieron desde tres visiones que constituyen las mismas categorías: ***la relación con el otro***, en donde los maestros manifiestan como algo importante la vocación, el apoyo y el interés por transformar a la sociedad; ***el crecimiento personal***, donde los maestros manifiestan que el ser educadores es una forma de autodescubrimiento personal y desarrollo profesional; y ***la vinculación con el Estado***, ésta vista desde dos perspectivas: positiva en tanto ganancia, negativa en tanto que si no fuera por esto no serían maestros.

Como un punto de unión entre estas categorías se encuentran el disfrute y la alegría, ya que son complementarias y son una motivación que presenta el maestro en cuanto al desarrollo de su labor. Se puede concluir, incluso, que las motivaciones son, en gran medida, los elementos y emociones que tiene el maestro en cuanto al desempeño de su rol,

más que las acciones en las cuales se representa el ideal de maestro; por tanto, a un maestro, más que su accionar, lo motiva lo emocional que puede manifestarse en lo profesional y lo personal.

Ahora bien, cuando se les pregunta a los maestros sobre su desmotivación para seguir con su labor, surgen dos categorías: *Sin desmotivación*, que para el caso es un solo maestro el que tiene esta visión, en la cual dice sentirse totalmente satisfecho con su labor y no hay ningún asunto o situación desmotivante; y *Estado, Escuela y Sociedad*, que se refiere a todas aquellas insatisfacciones e inconformidades que tiene el maestro con respecto a: el Estado, en asuntos como la vinculación, la división de los maestros debido a los Estatutos, y las injusticias salariales en comparación con el compromiso y los estudios adquiridos para avanzar en la profesión; la Escuela, en lo referente a la administración, recursos y carga laboral; y la Sociedad en la que se representan los distintos agentes educativos (familias, comunidad, agentes de ciudad, gobierno, etc.); las desmotivaciones en esta radican en la falta de apoyo y concordancia al momento de ejercer el proceso educativo dentro de la escuela, incluso la desarticulación existente entre estos agentes.

Tabla 16
Elementos desmotivantes para continuar con el ejercicio de la labor docente

SUSTANTIVOS	
Estado	Academia Aportes Baches de profesionalismo Cargas laborales inequitativas Categoría Colegios

	<p>Condiciones laborales</p> <p>Desescolarización</p> <p>División en la vinculación</p> <p>Estatuto</p> <p>Formatos</p> <p>Incentivos</p> <p>Injusticias con salarios</p> <p>Masividad</p> <p>Modelos educativos</p> <p>Parámetros</p> <p>Políticas del Estado</p> <p>Sistema</p> <p>Sistema Educativo</p>
Escuela	<p>Cantidad de estudiantes</p> <p>Carencias</p> <p>Compañeros</p> <p>Decisiones</p> <p>Desmotivación del estudiante</p> <p>Directivas</p> <p>Escasez</p> <p>Exigencias</p> <p>Individualismo</p> <p>Limitaciones</p> <p>Muchachos</p> <p>Recursos</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Trabajo en equipo</p>
Sociedad	<p>Acompañamiento</p> <p>Comunidad</p> <p>Familia</p> <p>Sociedad</p>

Personal	Contacto Desencanto Diario vivir Familiaridad Presión Responsabilidades Soledad Tiempo Tristeza
-----------------	---

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas de los maestros.

De la categoría anterior surgen, entonces, tres subcategorías: **Demandas escolares**, que se refiere a las cargas administrativas de los maestros por el cumplimiento de asuntos de gestión de la calidad o normatividad del Ministerio de Educación, en la que ellos manifiestan que los tiempos que podrían ser utilizados para el mejor desarrollo de las clases se usan para crear y llenar formatos que, en muchos casos, están totalmente desarticulados y no tienen un propósito de formación dentro de la institución.

La subcategoría de **Carencias escolares** se refiere a las insatisfacciones que muestran los maestros al ver que las instituciones no tienen recursos o, en ocasiones, no prestan sus materiales para optimizar el desarrollo de las clases y facilitarles a los docentes su labor, además de que pedir materiales para dar una clase puede acarrear procesos de aprobación y papeleo extenso, lo que de antemano desanima al maestro.

Por último, la subcategoría **Estudiantes** surge debido a la falta de motivación que los maestros ven en sus estudiantes, sus actitudes frente a su profesión, el desprestigio de la misma frente a ellos y el propósito transformador de su labor casi irrealizable; sienten que su figura como maestros no es agente de cambio en la vida de ellos.

En conclusión, frente a las anteriores visiones del maestro, desde la concepción de la realidad de su rol y la visión idealizada del mismo, el punto de unión es la imagen del maestro como un profesional cuya preocupación está centrada en la transformación del otro y la sociedad. Además, los maestros manifestaron de manera implícita que parte de entender el rol, que el Estado y ellos mismos se adjudican, es pensar en procesos dentro del aula que se enfoquen en la creación, la reflexión y la innovación.

Creación que se refiere a que todo maestro debe tratar de visualizar a dónde quiere llegar con su práctica de aula y, en esta medida, generar, proponer y crear procesos educativos y estrategias novedosas o, simplemente, modificar las ya existentes. **Reflexión**, ya que todo maestro debe preguntarse por su práctica, por su accionar dentro del aula, mirarse a sí mismo y su quehacer, criticar aquello que ha venido haciendo bien o aquello con lo que se siente inconforme y puede mejorar; sólo si el maestro es reflexivo y se preocupa por lo que hace, puede abrir paso a que se generen nuevas estrategias y mejoras dentro del aula. Y, por último, **Innovación** como un proceso de cambio y mejoramiento que posibilita generar una práctica de aula del maestro donde primen: indagación y búsqueda de nuevas formas de enseñanza según las necesidades propias del contexto; aplicación y uso de nuevas estrategias que le permitan mejorar progresivamente su práctica; evaluación de las distintas estrategias utilizadas reevaluando sus posibilidades dentro del aula.

Por tanto, las visiones abordadas desde las distintas formas narrativas del maestro en la creación de auto-imágenes, conciben su rol como el de un profesional que se ocupa de la práctica para la transformación; además, como se manifiesta el término innovación en las políticas, este es un proceso para generar prácticas educativas diferentes, de ahí que las concepciones que el maestro tiene de sí mismo no diste de las comprensiones que tiene la

política sobre la innovación; en cambio se puedan unir en lo referente a la transformación del otro y de la sociedad.

UN ACERCAMIENTO AL DISCURSO DE LA INNOVACIÓN, DESDE LO EDUCATIVO, COMO ESTRATEGIA POLÍTICA NACIONAL

Este capítulo hace un análisis de corte hermenéutico sobre el discurso de la innovación presente en las políticas públicas educativas colombianas a fin de develar su sentido; es decir, reconocer el enfoque que éstas comunican cuando se refieren al concepto de innovación y a las intencionalidades que surgen de su uso. El horizonte interpretativo se aborda en dos momentos: el primero describe el contexto de surgimiento del marco normativo; el segundo describe los significados que enuncian sobre los términos asociados a la innovación, mientras se procura dar cuenta de la descripción del uso y las acepciones de la categoría en los diferentes documentos.

El discurso se rastreó en las políticas educativas emitidas desde 1984 hasta 2017, en tanto estas delimitan las estrategias encomendadas al ejercicio magisterial y a la formación de maestros en un periodo en el que surge -y se transforma- la idea de innovación educativa; también se revisaron políticas referidas al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para considerar las directrices de apoyo a la formación para la investigación y la innovación que allí aparecen; a este compendio se adicionó un documento formulado por la Organización de Estados Interamericanos (OEI) que propone una serie de orientaciones estratégicas sobre la educación en el ámbito regional.

Para comprender cómo llega el discurso de la innovación a la política educativa nacional hay que entender que en las década de los 70 los estados miembros de la América

Latina y el Caribe le confirieron a la educación un papel trascendental en el desarrollo económico de la región, se priorizaron los debates para orientar las políticas públicas hacia la transformación de los sistemas educativos y, en aras de contribuir a la reorientación de las actividades económicas, se celebró en 1980 la vigésima primera Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, la cual aprobó el Proyecto Principal de Educación⁷ (PPE). Este Proyecto fue la respuesta a la apelación de la Declaración de México⁸ (1979), de emprender un esfuerzo colectivo hacia la planificación educacional de las siguientes décadas. Aquí se destaca la consecuente propuesta de la Declaración:

Propiciar una organización y una administración de la educación, adecuadas a las nuevas exigencias las que, en la mayoría de los países de la región, requieren una mayor descentralización de las decisiones y procesos organizativos, una mayor flexibilidad para asegurar acciones multisectoriales y lineamientos que estimulen la innovación y el cambio (UNESCO, 1979, p. 3).

Teniendo como antecedente la solicitud, a los Estados de la región, de estimular la innovación en los sistemas educativos a partir de la formulación y ejecución de políticas

⁷ El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (1980-2000) se trazó tres objetivos: 1) Alcanzar la escolarización básica a los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años de duración; 2) Superar el analfabetismo, desarrollar y ampliar los servicios educativos para jóvenes y adultos con escolaridad incipiente o sin escolaridad; 3) Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos, y de la enseñanza en general, a través de la realización de las reformas necesarias y del diseño de sistemas efectivos de medición de los aprendizajes. Al finalizar su vigencia se realizó la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII) en Cochabamba, entre el 5 y el 7 de marzo de 2001, para su evaluación final y análisis de las perspectivas regionales en materia educativa; allí se concluyó que Colombia mantuvo su compromiso con la emisión de políticas pertinentes al PPE.

⁸ La Declaración de la Ciudad de México se aprobó por la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de la CEPAL (Comisión económica para la América Latina y el Caribe) y de la OEA (Organización de los Estados Americanos), organizada por la UNESCO entre el 4 y 13 de diciembre de 1979.

públicas, para efectos de este trabajo se seleccionaron⁹: dos legislaciones que regulan la educación nacional, dos legislaciones que regulan la formación docente, los dos estatutos que reglamentan el ejercicio de la profesión docente al servicio del Estado colombiano en los niveles preescolar, básica o media (uno para los educadores vinculados desde 1979 hasta 2001 y otro para quienes se vinculan a partir de 2002), cuatro políticas públicas nacionales en torno a la innovación, cuatro planes sectoriales educativos nacionales, los tres planes decenales de la educación y las metas educativas para el 2021 formuladas por la OEI.

Inicialmente se hizo la búsqueda de las siguientes expresiones en cada documento: innovación, innovador, docente innovador, innovación educativa, innovación curricular, innovación pedagógica, investigación y TIC (o nuevas tecnologías, o tecnologías de información y comunicación); así se halló la frecuencia de uso de términos asociados (ver Tabla 14) y se pudo explorar el entramado de ideas aunadas. Encontrar la frecuencia de aparición de las palabras permitió notar los siguientes asuntos:

- Aunque la primera vez que se mencionó la innovación en una política educativa colombiana fue en 1984 con el Decreto 2647, transcurrieron 10 años hasta su apuntalamiento con la Ley General de Educación¹⁰.
- El concepto de investigación apareció en 1994 con la Ley 115 que señala la normatividad que regula, define y desarrolla la organización y prestación de la

⁹ Ver Tabla 14.

¹⁰ Durante esta década los maestros colombianos desarrollaron tres eventos académicos significativos en aras de incorporar la innovación a las prácticas educativas: 1) Congreso pedagógico Nacional (Federación Nacional de docentes, 1987), 2) Encuentro Nacional de Experiencias pedagógicas en educación formal (Centro de investigación y educación popular, 1989) y 3) Festival pedagógico (Asociación distrital de maestros, 1990).

educación nacional; su uso se mantuvo en el tiempo a excepción de la política “Colombia, la más educada en 2025”.

- Durante la década de 1996 a 2005 el Plan Decenal de Educación usó poco el término innovación y no asignó nunca la cualidad “innovador”, tampoco mencionó las Tecnologías de información y comunicación (TIC), pero sí se acudió al uso de la expresión “ciencia y tecnología” (en clave del conocimiento científico y tecnológico); además se enfatizó en el concepto de investigación.
- En las políticas públicas que se emitieron en la década de 2007 a 2016 se alcanzó el máximo pico de manejo de términos asociados a la innovación; en este lapso emergió en los documentos la expresión docente innovador.
- A partir del 2007, se incluyeron términos vinculados con las TIC, pero la frecuencia de uso disminuyó en los años recientes; por ejemplo, la política que planteó las proyecciones para alcanzar a “Colombia, la más educada en 2025” no los consideró. En el caso precedente del Estatuto docente de 1979 se sugirió la investigación referida a los procesos disciplinarios por mala conducta.
- En la formulación del Plan Nacional de Educación (PNDE) 2016-2026 se emplearon con menor frecuencia las expresiones innovación educativa e innovación pedagógica en relación con los PNDE anteriores.
- La innovación referida a asuntos curriculares sólo se mencionó en las políticas iniciales, tres décadas atrás en el Decreto 2647 de 1984 y la Ley General de Educación de 1994; de ahí en adelante se excluyó su uso de modo directo.

Tabla 14. Frecuencia de uso de términos asociados al concepto de innovación en políticas públicas colombianas

Identificación del documento	Nombre del documento	Año	Innovación	Innovador	Docente innovador	Innovación educativa	Innovación curricular	Innovación pedagógica	Investigación	TIC
Decreto 2277	Estatuto docente	1979	0	0	0	0	0	0	2	0
Decreto 2647	Por el cual se fomenta las innovaciones educativas en el Sistema educativo nacional	1984	9	0	0	6	2	2	0	0
Ley 115	Ley general de educación	1994	4	0	0	2	2	1	17	0
	Plan decenal de educación 1996-2005	1996	15	0	0	6	0	4	19	0
Decreto 0709	Reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores	1996	1	0	0	1	0	0	9	0
Decreto 1278	Estatuto de profesionalización docente	2002	3	0	0	1	0	0	6	0
	Plan sectorial 2002-2006. La revolución educativa	2003	0	0	0	0	0	0	1	0
	Plan decenal de educación 2006-2016	2007	100	12	0	6	0	7	140	93
	Revolución educativa: Plan sectorial 2006-2010	2008	9	3	0			2	35	15
Ley 1286	Sistema Nacional de Ciencia, tecnología e innovación (SNCTI)	2009	153	5	0	0	0	0	16	0
Conpes 3582	Política Nacional de Ciencia, tecnología e Innovación	2009	190	11	0	0	0	2	150	15
	Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios	2010	43	23	2	5	1	1	78	39
	Plan sectorial 2010-2014	2011	48	6	0	8	0	0	33	16
Conpes 3768	Importancia estratégica del Proyecto de inversión "Crédito de transferencia de tecnología para producción y distribución de contenidos en Educación básica y superior en Colombia"	2013	58	6	0	24	0	2	15	44
Decreto 1075	Decreto único reglamentario del sector educación	2015	37	3	1	2	0	1	160	3
	Colombia la mejor educada en 2025	2015	10	1	0	2	0	0	0	0
Acuerdo 019	Política pública de formación de maestros y maestras del municipio de Medellín, articuladas	2015	6	1	0	1	0	0	6	0
	Plan decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad	2017	38	7	0	4	0	2	65	19

Fuente: Elaboración propia

	Regimen laboral
	Políticas de innovación
	Legislación educativa
	Planes sectoriales de educación
	Planes decenales de educación
	Documentos internacionales
	Legislación de formación docente

En 1984, el Decreto 2647 se ocupó de impulsar las innovaciones en el sistema educativo colombiano y estableció, por primera vez, que las innovaciones educativas debían consagrarse legalmente “como componente fundamental del proceso y de los fenómenos educativos” (párr. 5). Además de instaurar el fomento de la innovación educativa como ocupación gubernamental, también formuló su definición:

Es innovación educativa toda alternativa de solución real, reconocida y legalizada conforme a las disposiciones de este Decreto, desarrollada deliberadamente para mejorar los procesos de formación de la persona humana, tales como la operacionalización de concepciones educativas, pedagógicas o científicas alternas; los ensayos curriculares, metodológicos, organizativos, administrativos; los intentos de manejo del tiempo y del espacio, de los recursos y de las posibilidades de los educandos en forma diferente a la tradicional (Art. 1).

De igual modo, se determinó que las innovaciones podían “ser realizadas por personas o grupos de personas no vinculadas a institución alguna” (Art. 2). Por tanto, del Decreto se desprendieron dos consecuencias: 1) La innovación se erigió como salvamento legítimo para transformar la educación nacional y 2) no se encargó de manera directa esta responsabilidad a los maestros, no obstante tampoco se les eximió de ella.

Posterior a esta demanda inicial, la Ley 115 de 1994 se encargó de consolidar su promoción como un deber estatal y atribuyó a las secretarías de educación territoriales la función de “fomentar la investigación, innovación y desarrollo de currículos, métodos y medios pedagógicos” (Art. 151); además, se comprometió a establecer “estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas” (Art. 73); de esta manera

emergió en la política pública la dupla investigación-innovación, cuya relación será examinada más adelante.

Inicialmente se proclamó la innovación educativa como un modelo de renovación de la escuela tradicional; la dimensión constitutiva de la definición enunciada en el Decreto 2647 permite identificar que la renovación se refirió a lo curricular, las metodologías de enseñanza, la organización escolar y la administrativa, es decir, la innovación surgió como un modelo de transformación de prácticas educativas donde la unidad básica de cambio fue la escuela. El propósito de tal innovación era mejorar los procesos formativos de las personas.

Esta definición se reconfiguró con el transcurrir del tiempo y dejó de ser considerada como una serie de acciones que viabilizaban la formación del ser humano para convertirse en la propuesta de un proceso sistemático en aras del desarrollo de bienes y servicios, siguiendo así la lógica del sector tecnológico; esto se evidencia en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, que precisó: “La innovación puede ser vista como la transformación de una idea, el mejoramiento de un producto o servicio. El desarrollo de nuevos procedimientos o métodos donde se logre como característica esencial agregar valor científico, productivo o de capacidades” (Presidencia de la República, 2015, p. 657).

Llama la atención que esta normativa no replanteó una definición particular del sector educativo -acorde con sus características- sino que, en un escenario preocupado por la sinergia entre la educación, lo gubernamental y lo productivo, acudió directamente a lo que establecían las políticas del marco económico. Así, lo expuesto en el Decreto 1075 es afín a lo formulado en la Política Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (CTeI), que a su

vez tomó como referencia la definición de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE):

Se reconoce aquí que la innovación es la “introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar del trabajo o las relaciones exteriores” (OECD, 2005, p. 86). Esta definición resalta que, a diferencia de una invención, la introducción en el mercado es lo que realmente distingue a una innovación y por ello el interés de la política en promover la innovación para modificar la competitividad del país (Conpes 3582, 2009, p. 9).

Cuando se incluyeron las estructuras del mercado se transitó a la lógica de innovación empresarial, es decir: innovar para vender; así se generó un claro vínculo entre producción, distribución y consumo del conocimiento. Esta triada, que apuntaba al desarrollo económico de la sociedad, buscaba orientar las acciones educativas a la formación de las características del capital humano; precisamente, la política nacional de CTeI sugirió que “para ser competitivo en un mundo basado en la innovación” era necesario “establecer el desarrollo de pensamiento científico como una competencia básica a desarrollar en todos los estudiantes” (Conpes 3582, 2009, p. 21).

Estas ideas confirman que la concepción de la innovación, en las políticas públicas educativas, adquirió en el siglo XXI una perspectiva tecnológica en una línea positivista, donde el análisis racional y la investigación científica fueron el eje central sobre el cual el Estado planteó los fundamentos estratégicos de planificación, desarrollo e implementación de los procesos de innovación educativa. Para lograr esta encomienda ya se tenía en la

cuenta el papel del maestro; baste como muestra lo ordenado en el Reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores en donde se establece como deber “brindar la capacidad para innovar e investigar” (Presidencia de la República, 1996, Art. 8).

Por otra parte, el Plan Decenal Educativo (PDE) 1996-2005 hizo un empleo mínimo del término innovación y no aportó una definición para su conceptualización, no obstante endilgó al docente el rol de productor de conocimientos e innovaciones educativas y pedagógicas a partir de su condición profesional y con la finalidad de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. De este modo el documento tomó la investigación como la base para innovar y le atribuyó al maestro la escritura de sus saberes a fin de que otros profesionales pudieran reproducirlos.

Una de las estrategias de esta Política fue elevar la calidad de la educación, para lo cual propuso el Desarrollo curricular y pedagógico en la educación básica y media mediante “el desarrollo de acciones para innovar y resolver problemas cruciales de los procesos de formación, tales como: la enseñanza de la lectoescritura, las matemáticas, las ciencias...” (MEN, 1996, p. 12). Es decir, se planteó la transformación del currículo en el sentido de transformar las metodologías de enseñanza para que los estudiantes obtuvieran mejores resultados de aprendizaje.

Más aún, el propósito de “...colocar la curiosidad y la creatividad como centro del quehacer escolar y crear entre los jóvenes una cultura científica y tecnológica” (MEN, 1996, p. 7) requirió que la Política hiciera énfasis en el fomento de la investigación escolar como instrumento para conseguir un sistema educativo que fuera “capaz de hacer ciencia y crear tecnología” (MEN, 1996, p. 7); el sentido del conocimiento científico y tecnológico

en el documento estaba en clave de desafío de la sociedad a fin de transformar el sistema productivo nacional.

Así, innovar e investigar se fueron constituyendo como estrategias políticas que van de la mano, se presentaron como acciones complementarias, ligadas a la función docente, y como una contribución para mejorar la calidad del servicio educativo, al tiempo que se constituyó menester del Estado colombiano la formación de maestros investigadores, capaces de aplicar una metodología sistemática (científica) para desarrollar conocimiento pedagógico y capaces de emprender una enseñanza innovadora.

Acorde con lo anterior, el Decreto 0709, emitido el mismo año que el PDE 1996-2005 para reglamentar el desarrollo de programas de educadores y crear condiciones para su mejoramiento profesional, dispuso que todos los programas de formación de educadores tuvieran en la cuenta la “formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico” (Presidencia de la República, 1996, p. 3).

En el siguiente decenio el PNDE 2006-2016 determinó la innovación como objetivo para la renovación pedagógica desde el uso de las TIC y, en relación con las acciones sobre el perfil del docente colombiano, ratificó que se debía “capacitar a los docentes en la innovación pedagógica” (MEN, 2007, p. 26); como novedad, este PNDE orientó la innovación educativa hacia la implementación y apropiación de las nuevas tecnologías y, por ende, también la investigación; así, uno de los propósitos del Plan es: “Promover procesos investigativos que propendan por la innovación educativa para darle sentido a las TIC desde una constante construcción de las nuevas formas de ser y de estar del aprendiz” (MEN, 2007, p. 44).

Esta nueva tendencia hacia las Tecnologías de información y comunicación (TIC) fue una secuela de la Cumbre del Milenio (2000), donde los Estados miembro de las Naciones Unidas trazaron las metas de desarrollo incluyente, sostenible y resiliente en la región para el año 2015 (UNESCO, 2000, pp. 1-10) y que, en materia de educación, entendieron las TIC como herramienta para el desarrollo de las naciones¹¹. Los ocho objetivos de la Declaración se pensaron sobre la posibilidad de erradicar la pobreza extrema y se fundamentaron en la idea de la globalización; en este sentido fue que se asumió el uso de las TIC como un medio facilitador de la inclusión, pues su incorporación en la enseñanza y en el aprendizaje favorecía el acceso a la información en cualquier lugar y en cualquier momento.

Cuando el PNDE 2006-2016 se trazó como objetivo cambiar la formación docente mediante la formulación de “modelos, planes y programas que desarrollen la investigación y el uso crítico y reflexivo de las TIC para la transformación continua de sus prácticas” (MEN, 2007, p. 46), estimó que el maestro requería de una nueva visión sobre el sentido de su relación con las tecnologías, vista no sólo como el uso en el aula de herramientas potenciadoras de aprendizaje sino como posibilidad pedagógica de elaborar estrategias innovadoras de enseñanza que respondieran a las necesidades de su contexto escolar.

Lo dicho hasta aquí implica que en el decenio 2006-2016 el propósito del proyecto nacional fue estimular la innovación educativa centrada en la transformación de la práctica

¹¹ Previamente, durante el Foro Mundial sobre la educación celebrado en Dakar (Senegal) en abril de 2000 los representantes de 164 países habían proyectado acuerdos sobre el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y comunicación como instrumentos para lograr la Educación para Todos (concepto inscrito diez años atrás en la Conferencia Mundial sobre Educación de Jomtien) en procura de alcanzar acceso, equidad y calidad en los países pobres, especialmente en las zonas rurales. Para ello se pensó en asuntos tales como decisiones estratégicas en términos de políticas educativas, la dotación de infraestructura tecnológica en las escuelas, la elaboración de contenidos de la educación básica y las necesidades de formación docente.

docente con el apoyo de las TIC. Como consecuencia se encauzó la formación de los educadores hacia la formación del desarrollo profesional docente desde el enfoque del uso y apropiación de las TIC, a fin de fomentar la figura de un docente innovador estrechamente ligado a la creatividad, por medio de una ruta formativa diseñada para que la demanda de tal apropiación adquiriera sentido para él.

Para lograr lo anterior, el MEN diseñó una Ruta de apropiación de TIC en el desarrollo profesional docente en la que le propuso al maestro hacer uso del “juicio crítico frente a las TIC que ayuden a modificar gradualmente sus rituales, creencias y prácticas” (MEN, 2008, p.6). Desde esta perspectiva, articular el uso de las TIC no era suficiente, se requería, además, que el maestro transformara sus concepciones sobre la enseñanza antes de generar prácticas innovadoras, es decir que sus métodos de enseñanza estuvieran mediados por el uso conveniente de las TIC de acuerdo con su saber específico y las necesidades del sector: el desarrollo de competencias tecnológicas en los estudiantes para potenciar futuros “emprendedores tecnológicos” capaces de investigar nuevas formas de progreso económico.

Este proceso fue visto en clave de formación del capital humano, en el sentido de la posible contribución del docente al proyecto educativo que tenía la nación al proponer modelos pedagógicos innovadores útiles para formar estudiantes, ciudadanos del siglo XXI y miembros de la sociedad del conocimiento. En este contexto surge, en uno de los documentos de apoyo para la ejecución del PNDE 2006-2016, una definición particular para la innovación educativa con uso de TIC:

Un proceso en el que la práctica educativa, con la mediación de TIC, se reconfigura para dar respuesta a una necesidad, expectativa o problemática, desde

lo que es pertinente y particular de un contexto, propiciando la disposición permanente al aprendizaje y la generación de mejores condiciones en las realidades de los actores educativos. La innovación educativa cobra relevancia en su uso, apropiación y difusión en la, y por la comunidad educativa (MEN, 2013, p. 18).

La anterior tesis introduce, además del uso de las nuevas tecnologías, el concepto de innovación como aquello que le ayuda al maestro a encontrar soluciones, no a la enseñanza tradicional ni a la formación humana, sino a una problemática de las circunstancias escolares; esta proposición supone configurar un escenario ampliado de la escuela hasta el ámbito cercano a la comunidad educativa para desarrollar prácticas docentes innovadoras, mediadas por las TIC, de acuerdo con los intereses del contexto.

Estas observaciones se relacionan con el documento, precedente, 2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios (OEI, 2010), y que constituye un marco de acuerdos de los ministros de educación iberoamericanos con el propósito de mejorar la calidad de la educación de la región. En las demandas que allí se reclaman a nombre de la sociedad de la información y del conocimiento se estipuló que “la incorporación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico” (p. 9).

Esto indica que, primero, en la región se planteó la articulación de las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje como una estrategia política para avanzar en la incorporación de la cultura científica e innovadora en la escuela (en aras de mejorar las competencias de los estudiantes para su integración a las exigencias laborales

de la sociedad del conocimiento y la información) y, después, se planteó la misma propuesta en la política nacional colombiana.

Para consolidar la aplicación del PNDE 2006-2016 se instaló el proyecto “Crédito de Transferencia de Tecnología para Producción y Distribución de Contenidos en Educación Básica y Superior en Colombia” como “una estrategia para consolidar el Sistema Nacional de Innovación Educativa, a través del cual se articularán los componentes que el Gobierno ha definido para generar una educación pertinente con innovación, desde la cual se contribuya a formar el capital humano que demanda el país” (Conpes 3768, 2013, p. 7).

En la misma vía se diseñó el Sistema Nacional de Innovación Educativa (SNIE) con uso de TIC a fin de transformar la práctica educativa mediante la innovación con el uso de las tecnologías de información y comunicación; es decir, transformar pedagógica y tecnológicamente los centros educativos en Colombia, razón por la cual se concibió la formación docente como el componente más importante del SNIE para que los maestros aprendan a utilizar las nuevas tecnologías y las integren a sus metodologías de enseñanza; adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional viene generando contenidos digitales de acceso libre y gratuito en el portal Colombia aprende para fortalecer la oferta de material educativo.

Bajo este panorama se observa que mientras en la década de los 90 la capacitación docente avanzó para “estimular innovaciones educativas y propuestas de utilidad pedagógica, científica y social, cuya aplicación permita el mejoramiento cualitativo del proyecto educativo institucional y, en general, del servicio público educativo” (Presidencia

de la República, 1996, p.3) -con el ánimo de instar al maestro al desarrollo de innovaciones en diferentes campos del saber-, al llegar el siglo XXI la formación que se propuso fue cambiar la mentalidad de los docentes a fin de que este usara los contenidos digitales y las herramientas tecnológicas que el Estado le proveía –en clave de su puesta en práctica en el contexto escolar como respuesta a las exigencias contextuales-.

Ahora bien, en el caso de Medellín, la Política pública municipal de formación de maestros y maestras (Acuerdo 019, 2015) define:

Innovación educativa es una manera de articular la pluralidad de visiones sobre la educación y la pedagogía y ayudar a materializarlas de acuerdo con los requerimientos dados en cada contexto escolar. En este sentido, hay innovación educativa cuando una práctica pedagógica logra ser: una práctica situada en el contexto de ciudad; que esta práctica transforme las experiencias educativas de las escuelas; y que la práctica permee las experiencias educativas de otros espacios educativos (Art. 3, párr. 4).

En contraste con las políticas nacionales, aquí se aprecia una dimensión contextual que alude al territorio de ocurrencia de la innovación y le otorga un sentido diferente: lo que se transforma no es la práctica del maestro, es su práctica pedagógica la que transforma la escuela y, en consecuencia, transforma al entorno. Esta política local tiene en la cuenta el saber pedagógico del docente y reconoce la cultura propia de la escuela, lo que le permite ofrecer una visión reflexiva diferente a la estrategia nacional que instrumentaliza la innovación y plantea cómo innovar. En particular, el Acuerdo 019 entiende la práctica pedagógica así:

Se refiere a la construcción de formas de ver la realidad y el establecimiento de diálogos entre diferentes saberes a partir de la experiencia misma de los docentes y directivos docentes. Constituye un ejercicio de formación y construcción de experiencia que surge de la interacción entre docentes, directivos docentes y estudiantes y otros agentes educativos. La práctica pedagógica permite la producción de un saber pedagógico entendido como un saber abierto y plural, que posee una sistematicidad que se refleja en procesos de reflexión crítica de la realidad (2015, Art. 3, párr. 7).

Por tanto, la Política de formación de maestros y maestras de Medellín impulsó a los profesores a hacer uso de su pensamiento crítico para emprender acciones transformadoras –innovadoras- en función de la problemática escolar; esto es: fomentó la producción de saberes pedagógicos para crear soluciones y adjudicó al profesor el rol de intelectual que investiga, reflexiona y escribe. En otra vía a este interés, la política de formación nacional de educadores conjeturó que la incorporación estratégica de las TIC era lo que estimulaba las nuevas metodologías y promovía prácticas de enseñanza innovadoras, en consonancia con el acuerdo social de la región: “lograr innovar con la tecnología supone ser capaces de formar profesores innovadores” (OEI, 2010, p. 5).

En cambio, la orientación municipal parece estar conforme con lo que se dispuso en la Estrategia Nacional de Apropriación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, que intentó gestar la apropiación social del conocimiento como el fundamento para la innovación y la investigación en aras de impactar el desarrollo social y económico del país (Colciencias, 2010, p. 9). Desde esta mirada el Sistema Nacional CTeI pretendió fomentar la generación de conocimiento a partir del estudio de sus contextos sociales y culturales de

producción, de manera semejante a la concepción municipal de la enseñanza innovadora que puso en juego la mirada reflexiva y contextual de los maestros hacia los intereses sociales y culturales de la ciudad de Medellín.

La noción de apropiación social de la ciencia y la tecnología (en adelante ASCYT) se expuso en la Política Nacional de Apropiación de la Ciencia, la Tecnología y la innovación (2005); allí se le exigió a la sociedad colombiana la generación de conocimiento científico y tecnológico, usando los recursos naturales y culturales de sus regiones, con la finalidad de resolver los problemas que le afectan y alcanzar la competitividad ante los retos económicos y políticos planteados en el ámbito internacional (p.7); así mismo se convocó a los educadores de básica y media, como parte de los actores de la política, a que se ocuparan y participaran de la ASCYT.

De igual modo que en las documentos precedentes, la innovación en la Política pública de formación de maestros y maestras de Medellín fue vista en términos de resultados, ya no concentrados en la modificación de la competitividad económica nacional, sino en el avivamiento del desarrollo social de las comunidades; esto es, para la producción del conocimiento se asumió como punto de partida la problemática específica que se relaciona con las condiciones de vida de la sociedad a fin de obtener soluciones que impacten su desarrollo económico. Desde este accionar estratégico se entiende que los problemas propios de la población demandan el desarrollo de soluciones a las necesidades locales.

Sin embargo, en estas orientaciones mencionadas por la Política local la concepción de innovación sí se transformó: pasó de la perspectiva de un proceso de modificación de praxis -basado en el análisis racional y el pensamiento positivista, con un enfoque

curricular prescriptivo- a la perspectiva de un proceso de intervención del entorno –en respuesta a las exigencias contextuales y donde el maestro hace un ejercicio interpretativo del currículo. Es necesario recalcar que esta concepción corresponde a Medellín y que en el ámbito nacional la estrategia de apropiación social no ha trascendido aún en las políticas educativas.

Por otra parte, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 propuso como uno de sus desafíos estratégicos el diseño y la definición de una política pública nacional para la formación de educadores; allí se determinó el deber de renovar las propuestas curriculares de las Universidades y Normales así como el deber de avanzar en los planes de formación permanente; entre los lineamientos específicos que trazó para lograr este fin está: “Promover la implementación y evaluación de prácticas pedagógicas diversas, contextualizadas, innovadoras y motivantes” (MEN, 2017, p. 48), de aquí que en la actualidad se mantiene la idea de innovación sobre la práctica docente, enmarcada en las necesidades contextuales en las que se desarrolla, así como la renovación formativa de los maestros para su consecución.

Así mismo, este PNDE también se planteó impulsar una educación para transformar el paradigma educativo dominante, refiriéndose con esto al paso de la homogenización educativa –en la que no se reconoce la diversidad del país en la toma de decisiones del sistema educativo- al reconocimiento de la heterogeneidad nacional, en relación con la diversidad cultural y social de las regiones; así, la política resolvió “establecer mecanismos que favorezcan una cultura de innovación transformativa en el sistema educativo” (MEN, 2017, p. 50); esta cultura de innovación se presenta en clave de la formación para la vida social (que no se contradice con la formación productiva), construcción de pedagogías para

la formación integral, implementación de metodologías y estrategias didácticas (no transmisionistas) acordes con el contexto, y la gestión del conocimiento; además, se propone el intercambio de las experiencias innovadoras en el aula con el ánimo de ser replicadas en el ámbito nacional¹².

Esta mirada a la transformación del sistema educativo, soportada estratégicamente en la innovación de las prácticas, por un lado introduce el énfasis sobre las particularidades socioculturales como fundamento y por el otro mantiene la idea de renovar la escuela tradicional mediante el uso de elementos relacionados con la perspectiva tecnológica, ambas ideas en aras de la formación de ciudadanos preparados para los retos de la economía global, tal como se aprecia en el siguiente fragmento de la visión del PNDE a 2026:

Se propenderá, además, por una formación integral del ciudadano que promueva el emprendimiento, la convivencia, la innovación, la investigación y el desarrollo de la ciencia, para que los colombianos ejerzan sus actividades sociales, personales y productivas en un marco de respeto por las personas y las instituciones, tengan la posibilidad de aprovechar las nuevas tecnologías en la enseñanza, el aprendizaje y la vida diaria y procuren la sostenibilidad y preservación del medio ambiente (MEN, 2017, p.15).

¹² La acción de socializar prácticas innovadoras es acorde con la recomendación de fortalecimiento de la calidad, que hizo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE en el informe de revisión de políticas colombianas educativas: “Realizar más esfuerzos de manera proactiva para compartir y multiplicar las innovaciones y buenas prácticas locales permitiría agilizar las mejoras en todo el sistema.” (OCDE, 2016, p. 17), a fin de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes; hay que mencionar que el PNDE 2016-2026 se diseñó teniendo en la cuenta los indicadores aportados por este diagnóstico internacional.

El PNDE 2016-2026 se diseñó teniendo en la cuenta las apreciaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico que, según el informe de Revisión de políticas nacionales de educación, consideró que “la inminente renovación del plan decenal de educación del país es una oportunidad para que Colombia diseñe una agenda para la reforma a largo plazo del sector” (OCDE, 2016, p. 62); es posible que la disposición de transformar el sistema educativo, prescrito en este Plan, haya sido una consecuencia de dicha perspectiva internacional.

Lo expuesto hasta aquí significa que el discurso de la innovación que ha circulado en las políticas públicas educativas de la sociedad colombiana no ha sido neutral en tanto que se ha fundamentado en los pilares de la agenda política de la América Latina y el Caribe; es así que su sentido discursivo ha sido dinámico durante las últimas tres décadas como resultado de las modificaciones ideológicas de la región: desde la perspectiva nacional ha fluctuado de una visión educativa a una tecnológica y luego a una empresarial, y desde la perspectiva local se encuentra inscrita en una visión social.

Hay que mencionar, además, que el discurso es de orden prescriptivo –dispone la transformación pedagógica del sistema educativo- y, por tanto, se espera que la innovación transite del discurso a la acción; en este sentido, el Estado colombiano justifica y legitima la intención formativa de los maestros desde una postura científica, innovadora, reflexiva y contextualizada; en tanto reconoce que la actuación del maestro es necesaria para posicionar la ciencia y la tecnología en la sociedad, lo que al mismo tiempo se concibe accionar estratégico para el avance social y económico del País.

CONTRASTE DE LA DISCURSIVIDAD POLÍTICA DE LA INNOVACIÓN CON LAS CONCEPCIONES QUE TIENE EL MAESTRO DE SÍ MISMO

En este apartado se contrastan el discurso de la innovación inmerso en las políticas públicas educativas nacionales y locales (Medellín) y la concepción que los maestros tienen de sí mismos de acuerdo con el concepto de innovación y sus propias prácticas. Para empezar se tienen en la cuenta cuatro definiciones del concepto¹³ presentes en las políticas educativas y lo expresado por los maestros en las entrevistas realizadas; luego se consideran las disposiciones presentes en los tres Planes Nacionales Decenales de Educación colombianos y las encuestas aplicadas en las Instituciones Educativas en las que se desarrolló el estudio; finalmente, se muestra cuál es el efecto que tiene el discurso de la innovación, presente en la política pública, sobre la concepción de sí mismo que tiene el maestro.

Una de las primeras definiciones del término se encuentra en el Decreto 2647 de 1984, la cual se relaciona con la noción de Innovación educativa, en tanto que se refiere de manera directa y exclusiva a las actividades de la práctica educativa, ya que se concibe como una solución para el mejoramiento de la formación de seres humanos poniendo en práctica concepciones educativas, pedagógicas o científicas diferentes (Presidencia de la República, 1984). Por supuesto, tal como se aborda en el apartado anterior, esta definición surge como una necesidad de transformar las prácticas educativas escolares que para ese momento tenía el país.

¹³ Citadas en el apartado correspondiente a Un acercamiento al discurso de la innovación como estrategia política nacional.

Una segunda definición se establece en el documento Competencias TIC para el desarrollo profesional docente propuesto por el MEN en el 2013, en el cual la innovación se ve como innovación educativa, que se propone como un proceso mediado por las TIC, en el que la comunidad educativa debe: usar, hacer apropiación y difundir las Tecnologías de la información con el fin de solucionar problemáticas de la práctica educativa centrándose en el aprendizaje de los estudiantes.

La tercera definición asume el término innovación desde el Decreto 1075 de 2015, en consonancia con una visión de la innovación empresarial, en la que se establece la conformación de nuevos productos y procesos; así mismo, en el Decreto se propone la innovación como una transformación y mejoramiento de un producto o servicio (Presidencia de la República, 2015), lo que significa: el conocimiento se convierte en una cadena de producción en la cual los saberes se generan y se difunden, y la educación se da para la formación del capital humano.

La última definición planteada, en el mismo año que la anterior, se da en la ciudad de Medellín, en el Acuerdo 019, 2015; en esta se asocia el término de innovación educativa al término innovación social de acuerdo con los principios que orientan la política (Art. 2). Aquí se plantea innovación educativa como una manera de desarrollar una práctica pedagógica contextualizada, en la que se enlazan los saberes del maestro con el entorno escolar.

En consonancia con lo anterior, se plantean, a continuación, las visiones que los maestros entrevistados asumieron del significado del término innovación; estos manifestaron una comprensión del término de distintas maneras: algunos desde su

experiencia y práctica y otros desde los discursos inmersos en la sociedad, lo que permitió entrever las siguientes perspectivas que se tienen del concepto:



Gráfica 14: Perspectivas de acuerdo con los significados dados del término innovación
Fuente: Autoría propia.

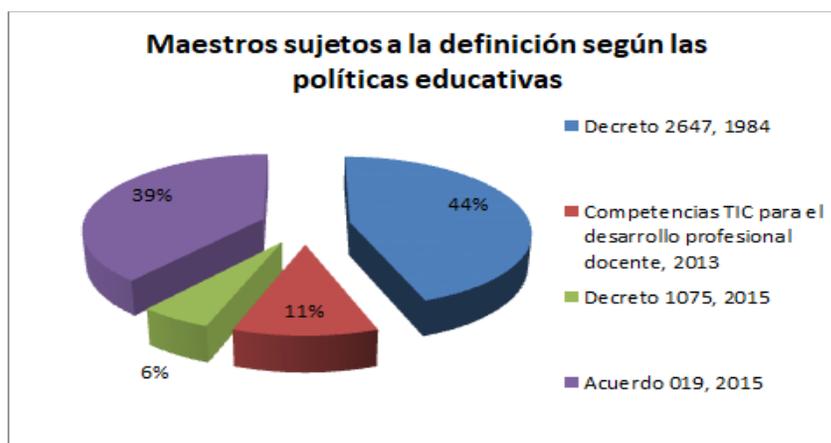
Las perspectivas destacadas demuestran visiones contrarias de lo que se piensa que es la innovación; por un lado, se sobreentiende que el concepto quiere establecer un cambio y mejoramiento continuo dentro de la sociedad, para generar cambios novedosos a partir de lo presupuesto por el contexto y las herramientas que pueda tener el maestro; por otro, se recurre a la visión de innovación como lo nuevo, donde todo aquello que no se ha visto antes es parte fundamental del proceso; es decir, la innovación termina siendo aquello que no se ha creado aún, un nuevo objeto o acción que surge a partir de una necesidad; por último, se asume la innovación desde el uso de las nuevas tecnologías y recursos que estén a la vanguardia de la sociedad actual.

De acuerdo con esto, una de las concepciones que surge de los maestros frente al término de innovación es la del **Cambio y mejoramiento**, es decir que lo asumen como un potenciador de los procesos educativos dentro del aula y cuyo objetivo está enfocado en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de esta concepción se destacan tres visiones: **Conexión de contexto**, que se refiere a que la innovación debe posibilitar el vínculo de distintos contextos sociales y sus problemáticas con el fin de mejorar las dinámicas del aula y los procesos educativos de los estudiantes; **Transformación y progreso**, que se refiere a que la innovación es aquello que posibilita, en la medida en que se adquiere experiencia, el progreso de las metodologías y estrategias para su mejora continua y, de este modo, llegar a transformar cada día las dinámicas dentro del aula y el contexto de los estudiantes; por último, **Creación de procesos**, que implica una visión de la innovación que permita crear y proponer cambios significativos dentro de las prácticas de aula.

La segunda, **Nuevas tecnologías y recursos**, que implica una comprensión del concepto innovación en términos de utilización de recursos actuales y materiales novedosos que signifiquen un desarrollo y progreso actualizado de las prácticas de aula en cuanto a las vanguardias del conocimiento y la tecnología; la tercera, **Lo nuevo**, se refiere al término de innovación como un acto novedoso que permite distintas posibilidades dentro de la práctica y, por tanto, debe ejecutarse, adecuarse y llevarse al aula. Este significado del término hace referencia a lo inexistente o lo que no se había pensado antes.

Con base en lo anterior, se puede decir que las concepciones manifestadas por los maestros en cuanto al concepto de innovación, y lo que estos piensan que implica, están

permeadas por las definiciones inmersas dentro del mismo discurso de las políticas públicas educativas, ya que las ideas de los maestros no tienen puntos de vista independientes a los factores circundantes en la discursividad que estas presentan.



Gráfica 15. Maestros sujetos a la definición según las políticas educativas
Fuente: Autoría propia.

La gráfica muestra el porcentaje de maestros que coinciden con las distintas definiciones de innovación expresadas en las políticas educativas; es claro que la mayoría de los maestros están inmersos en la lógica del discurso de la innovación presente en el Decreto 2647 de 1984, en la que se destaca la visión de la innovación como lo nuevo; sin embargo, aunque el Decreto manifiesta una necesidad de transformar las formas educativas de la época, los maestros no asumen del todo esta visión, sino que la asumen como una forma de adecuación de las metodologías, estrategias o didácticas nuevas que surgen para el campo educativo.

Otra parte importante de los maestros coincidieron con el discurso de innovación presente en el Acuerdo 019 del 2015, en el que se establece la innovación como una forma

del mejoramiento de las problemáticas del entorno y los contextos escolares, por ende, las prácticas de aula y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los maestros que asumen esta definición concluyen que el fin último del vínculo entre la enseñanza y el contexto es la posibilidad de generar un ambiente de aprendizaje con sentido.

Una pequeña parte de los maestros encajan con la definición propuesta en las Políticas de innovación en torno al uso y apropiación de las TIC del 2013 - que aún permanece vigente en el ámbito Nacional -, y en el Decreto 1075 del 2015 - enfocada en la innovación empresarial-; en este grupo algunos maestros manifiestan que la posibilidad de ser innovador va ligada a tener los recursos físicos necesarios y las novedades que ofrece el sector, por tanto, al no contar con las tecnologías y nuevos recursos, el maestro no se piensa en el concepto.

Ahora bien, de acuerdo con lo anterior, el discurso de innovación le endilga al maestro ciertas responsabilidades en su práctica, con el fin de ver reflejadas las acciones políticas en el ámbito nacional. Por tanto, cabe abordar el discurso desde el quehacer del maestro; es decir, ¿qué hace un maestro para hacer innovación de acuerdo con las demandas del Estado? ¿Qué implicaciones tiene el discurso para el logro de una práctica escolar innovadora? ¿Es posible hablar de Maestro innovador? El maestro termina por ser el único que puede asumir, dentro de la escuela, las demandas para lograr el fin discursivo de la política.

Si bien es claro que la condición de Maestro innovador aún es inexistente, es claro también que uno de los deberes que se le han asignado al maestro, desde el PDNE 1996-2005, es producir innovación:

El nuevo educador ha de ser un auténtico profesional de la educación. Como profesional, el educador debe ser capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el autoaprendizaje grupal cooperativo (MEN, 1996, p.5).

Este deber se legaliza en primera instancia en el Estatuto 1278 del 2002, en el cual son responsabilidades del maestro propender permanentemente por: “el incremento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados, mediante la investigación, la innovación y el mejoramiento continuo, de acuerdo con el plan de desarrollo educativo de la correspondiente entidad territorial y el Proyecto Educativo Institucional...” (MEN, 2003, pp. 10-11)

Para el logro de lo anterior, el Estado no sólo le dice al maestro que debe innovar sino que, además, asume la formación docente como el mecanismo estatal para decirle cómo debe hacerlo; así en el perfil docente del PNDE 2006-2016 se establece la acción de “Capacitar a los docentes en la innovación pedagógica” (MEN, 2006, p. 26); así mismo, uno de los ejes centrales para este PNDE lo constituye la innovación y es desde éste que se le comienza a otorgar la importancia dentro del desarrollo profesional del docente: “Se

señalan ejes fundamentales del sistema nacional de formación y desarrollo profesional: “la investigación, la innovación, la pedagogía y la didáctica” (MEN, 2006, p. 116).

En el PNDE 1996-2005 se le dijo al maestro que debía ser capaz de superar los métodos tradicionales de enseñanza, en la misma vía que el Decreto 2647 de 1984 que aspiraba cambiar los procesos formativos tradicionales; ya luego en el PNDE 2006-2016 se orientó al maestro hacia el cambio de las prácticas de enseñanza, para involucrar no sólo el uso de las TIC, sino, también, la reflexión sobre la necesidad del cambio en su propia práctica, esto como un llamado a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes científicos impartidos en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, entonces, el Plan sectorial del 2010 - 2014 ve la necesidad de incentivar procesos de formación en los docentes con el fin de que estos logren cambiar sus prácticas de aula y mejorar la calidad de la educación por medio de las TIC: “la incorporación estratégica de las TIC en la educación garantiza el acceso a contenidos educativos digitales e información, despierta el interés por nuevas metodologías y promueve prácticas de enseñanza innovadoras” (MEN, 2010, p. 84); esta necesidad surge desde la OEI cuando en sus Metas Educativas 2021 menciona que una de las acciones para obtener la educación que se quiere para la generación del bicentenario, y lo que es exigencia de la sociedad actual, es la “incorporación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico” (OEI, 2010,p. 9).

Ya en el 2013 el Consejo Nacional de Política Económica y Social en su documento Conpes 3768 Importancia estratégica del Proyecto de inversión “Crédito de

transferencia de tecnología para producción y distribución de contenidos en Educación básica y superior en Colombia” hace referencia a que una de las formas de transformación de las prácticas educativas de los maestros y con el uso de las TIC es que se logre desarrollar una formación para los maestros en la que ellos mismos sean partícipes en la producción y uso de los contenidos digitales (Conpes, 2013, p.11); es decir, se asume que el maestro puede producir información educativa almacenada en formato electrónico para ser usada como herramienta de enseñanza.

De ahí que se vea al maestro como un profesional con aptitudes para producir y crear nuevas maneras de enseñanza y aprendizaje innovadoras dentro de la escuela; así mismo, se plantea en el Decreto 1075 del 2015 que “El docente directivo es un profesional de la educación que para el cumplimiento de sus funciones demuestra: 3) aptitudes y actitudes para impulsar procesos innovadores y contextualizados con la política educativa...” (MEN, 2015, p. 751). Incluso, en este mismo año, la Política pública de formación de maestros y maestras del municipio de Medellín concibe al maestro como un intelectual y creador, que se apropia del conocimiento creativamente y lo pone en práctica bajo los retos que impone cada determinado contexto.

Se reconoce a los agentes educativos, docentes y directivos docentes como intelectuales que producen, apropian y circulan el saber bajo los retos que impone cada contexto, constituyéndose en una experiencia educativa significativa y creativa que le posibilita nuevas opciones para afrontar problemáticas cotidianas (Acuerdo 019, 2015, Párr. 5).

Ahora bien, en consonancia con lo anterior, en el PNDE 2016-2026 se refuerzan las mismas necesidades que los planes anteriores en torno a la conformación de una escuela más actualizada, con maestros más innovadores y cuyas prácticas pedagógicas permitan la producción e implementación de mejores procesos educativos:

Es necesario promover un cambio profundo de modelo pedagógico y un amplio apoyo y estímulo a las innovaciones educativas en el país. Es por ello que se requiere impulsar la creatividad en las aulas, de manera que los innovadores cuenten con el apoyo necesario para garantizar la sistematización, evaluación y el seguimiento a sus experiencias, con el fin de definir cómo y en qué condiciones estas se pueden generalizar (MEN, 2017, p. 49).

Teniendo en la cuenta lo anterior, se pueden considerar las perspectivas de los maestros entrevistados en cuanto al quehacer de un maestro innovador; en la siguiente tabla se observa lo que estos mencionan en torno a las acciones que los maestros innovadores deben desempeñar en la escuela; estas acciones están divididas según las intencionalidades de las mismas con respecto al maestro o su objetivo dentro del aula.

Tabla 18
Acciones que identifican al maestro innovador

LO QUE HACE UN MAESTRO INNOVADOR				
ACCIONES	Indagación	Reflexión	Creación	Evaluar, aplicar, usar
	Buscar (9) Descubrir Ampliar conocimiento Saber lo que hay alrededor	Mirarse Criticarse Preocuparse Valorar Motivar	Generar curiosidad Generar procesos Cambiar procesos Visualizar Crear	Enseñar Usar (3) Reevaluar Poner en contexto Agregar algo mejor

	Saber leer nuestro tiempo	Transformar	Crear estrategias	Utilizar recursos
	Invitar a descubrir	Estimular	Desarrollar	Tener herramientas
		Posibilitar	Generar interés	Enmarcar
		Arriesgar	Proponer	Atender a
		Atreverse	Evolucionar	Explotar
			Mejorar su práctica	Aplicar
			Romper paradigmas	Llevar conocimiento

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas de los maestros.

Habría que resaltar que la totalidad de los maestros pensaron en el concepto de Maestro innovador en relación con la práctica del maestro dentro del aula de clase y las modificaciones que este puede hacer a partir de su experiencia y la aplicación de distintos recursos dentro del aula; las acciones que hacen al maestro innovador no distan mucho de lo que se plantea que debe ser un maestro ideal en términos de la práctica, ya que lo que cambiaría, en este caso, es que el reconocimiento como sujeto público permanece oculto para así darle paso más al accionar de su rol dentro del aula y en el ámbito escolar; por tanto, el maestro innovador pareciera que se encuentra únicamente circunscrito a la escuela; no es un sujeto que pueda visibilizarse como modelo, sino, más bien, como profesional.

Cabría decir que el maestro innovador, entonces, tiende más a su desarrollo profesional que aquel que sólo es visto en la categoría de maestro ideal, ya que pareciera ser que la palabra innovación tiene una fuerte relación con el desarrollo en cuanto a la labor del docente. De igual manera, fueron pocos los maestros que narraron el concepto desde la primera persona o desde la colectividad, siendo pues, en su mayoría, narrado desde la tercera persona, es decir, una narración exterior y poco allegada de éste.



Gráfica 16: Tipos de narraciones utilizadas para dar cuenta de las acciones que hace un maestro innovador

Fuente: Autoría propia.

Aquellos maestros que utilizaron la narración en primera persona lo hicieron con el propósito, no de mostrar su propia práctica y hacer comparaciones con lo que iban contando, sino, más bien, desde la experiencia de su práctica en relación con los impedimentos que pueden surgir desde el ámbito escolar y social para ser maestros innovadores:

“...la innovación requiere de creatividad todo el tiempo y puede que usted innove con 100 pesos o con millonadas de pesos. Es decir, yo incluso recibí un curso, muy charro, que se llamaba geografía costo cero, ¿cómo enseñar geografía sin un peso? Sin un mapa, sin un globo terráqueo, sólo con un marcador y un borrador, claro, a nosotros nos dan ese curso en la facultad porque creemos que vamos a trabajar en el sector público donde realmente todo es costo cero, entonces a nosotros nos preparan para eso; y así, hay prácticas innovadoras, porque usted se reevalúa constantemente, propone y es creativo...” (CCH1. 2017)

Cuando se narra al maestro innovador desde lo externo se establece una visión del concepto desligada de lo personal para profundizar en el ámbito profesional – el deber – del maestro. Las narraciones dan a conocer esta visión del término como en un listado de requisitos que se deben cumplir con el fin de llegar a transformar las prácticas de los maestros.

“Es aquel que sabe utilizar todos los recursos humanos... un tema una palabra una reflexión, una noticia... el que sabe lo que hay en su alrededor y lo utiliza para hacer una buena práctica.” (IEST1. 2017)

“Un maestro innovador... Pues es la persona que no está conforme con lo que ya está, con lo que ya existe, sino que si ve la necesidad de posibilitar situaciones nuevas, métodos nuevos, estrategias nuevas, prácticas nuevas se proponga y se arriesgue a hacerlas, y que en pos de esa optimización de prácticas de aula no tenga miedo, entonces que las desarrolle en distintos espacios, con distintos materiales, de distintas maneras, que no sea como siempre lineal desde lo que ya conoce, desde lo que le ha parecido bueno, no, sino que piense en que esas prácticas puedan ser más novedosas.” (IEST3. 2017)

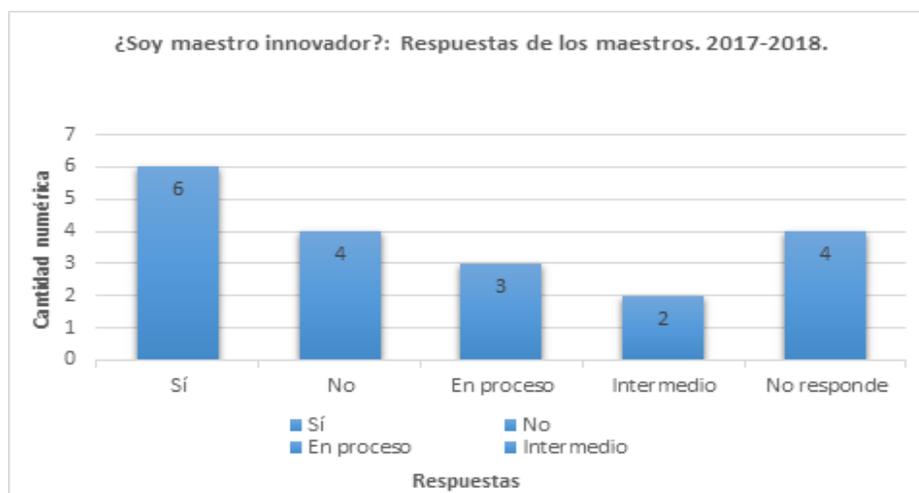
Frente a estos aspectos, cabe decir que los maestros tienen una perspectiva sobre la innovación en términos monetarios, o sea, piensan que el logro de la innovación surge al enfrentar dificultades económicas, lo que sugiere que sólo frente a la escasez es que se puede ser creativo; por tanto, es evidente que los maestros asumen la postura del hacer innovación como un recurso para cubrir las necesidades del medio y no para avanzar en términos metodológicos o tecnológicos.

Las políticas públicas, sin embargo, no hacen alusión en ningún momento al término de maestro innovador, sino que van estableciendo desde las visiones del término y las intencionalidades que este conlleva una forma de ser docente. A pesar de esto, es importante resaltar que sí se asume el rol de profesor innovador en los documentos de apoyo conceptuales y lineamientos para orientar los procesos formativos docentes, emitidos por el MEN, a la política del Plan Decenal de Educación 2006-2016. Dicho documento dice que “convertirse en un profesor innovador implica superar estas tradiciones y plantear nuevas propuestas a situaciones pedagógicas que adquieren sentido fundamental en la práctica” (MEN, 2015, p. 22); esto quiere decir que el maestro tiene un rol protagónico en la transformación del sistema educativo, en su práctica.

Ahora bien, en cuanto a la política del Plan Decenal de Educación 2006-2016, se sigue asumiendo la necesidad de cambiar el paradigma de la educación colombiana y ratifica que una de las estrategias para lograr tal fin es estimular la innovación educativa. Sin embargo, se refiere al maestro innovador de manera indirecta, cuando menciona que “... se requiere impulsar la creatividad en las aulas, de manera que los innovadores cuenten con el apoyo necesario para garantizar la sistematización, evaluación y seguimiento a sus experiencias, con el fin de definir cómo y en qué condiciones estas se pueden generalizar” (MEN, 2017, p.49).

Llegados a este punto, es necesario profundizar en la última pregunta que se propone, y es la de si los maestros entrevistados, con base en lo que han descrito sobre la innovación y el maestro innovador, se consideran unos maestros innovadores; esto con el fin de hacer el paralelo entre lo que realmente piensa el docente sobre el término

innovación y lo que cree que debe hacer el maestro y cómo él mismo se concibe como maestro innovador a partir de las reflexiones propuestas.



Gráfica 17: Maestros que se conciben como innovadores

Fuente: Autoría propia.

En cuanto al análisis de las respuestas, se puede notar que la mayor cantidad de maestros que narraron su concepción de Maestro innovador desde lo Externo se ubicaron en las respuestas afirmativas o no respondieron, mientras que la mayoría de los que narraron desde el Yo se piensan en proceso formativo o en la respuesta afirmativa; por tanto, la forma de narrar la concepción inicial pareciera influir la respuesta; por supuesto, aquellos maestros que narraron desde el Exterior tuvieron más inconsistencias en las respuestas que aquellos que narraron desde la primera persona. Ahora bien, de acuerdo con las respuestas se pueden destacar algunos porqués desde los cuales los maestros se consideran innovadores, bien sea de manera afirmativa, en proceso o negativa.

Tabla 19

Razones de los entrevistados frente a la pregunta sobre si eran maestros innovadores.

<i>Sí</i>	<i>En proceso</i>	<i>No</i>
<p>“...me gustan los retos, me gusta cambiar” (IEST 6. 2017)</p> <p>“...buscar estrategias nuevas, no dar lo mismo siempre” (IEST 5. 2017)</p> <p>“...cada situación en el aula hacen que tú te transformes y que replantees muchas situaciones de tu práctica pedagógica” (CCH6. 2017)</p> <p>“...porque la pregunta siempre te va a llevar a la Innovación” (CNO2. 2017)</p> <p>“lo más importante es la planeación de las clases y yo siempre estoy en la búsqueda de estrategias novedosas para motivar a los niños” (CNO1. 2017)</p>	<p>“...porque sé retomar elementos positivos que hay en mi alrededor” (IEST 1. 2017)</p> <p>“...lo que hacemos no es la repetición de muchas cosas, sino que tratamos que a cada una de nuestras clases le queremos poner algo novedoso” (CCH3. 2017)</p> <p>“...soy todavía una maestra en formación - creo que uno siempre lo será” (CCH2. 2017)</p>	<p>“yo creo que cada disciplina tiene como unas condiciones a las que no puede renunciar” (CCH5. 2017)</p> <p>“...investigación y no te hace sentir innovador” (CNO4. 2017)</p>

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas de los maestros.

Frente a las razones dadas por los maestros sobre si eran innovadores, los que presentaron su respuesta afirmativa evidencian en su narración acciones similares a las mencionadas en la pregunta anterior¹⁴, lo que les permite pensarse como maestros que en sus clases desarrollan las acciones pertinentes para lograr generar nuevos procesos y modificaciones en su práctica.

Aquellos que se pensaron como maestros en proceso para ser innovadores, aunque sus narraciones coinciden con las acciones mencionadas anteriormente, visualizan que su

¹⁴ Ver Tabla 18

experiencia no está dada, sino que ésta hace parte de su proceso formativo, por tanto es interminable. Ambas respuestas hacen énfasis en las acciones abordadas dentro de la pregunta qué hace un maestro innovador, y ambos tipos de maestros se ven a sí mismos, en mayor o en menor cantidad, realizando dichas acciones.

Ahora bien, aquellos maestros cuya respuesta fue negativa perciben la innovación como algo novedoso y que depende del área del saber, así como de la experiencia y tiempo en la realización de la práctica; por ende, la negación radica en las problemáticas que encuentran ellos mismos para desenvolverse de manera diferente dentro de su campo de conocimiento o para cambiar asuntos que, desde su perspectiva, les han funcionado hasta ahora. Lo interesante radica en que el maestro, de alguna manera, no se piensa como sujeto innovador si no es capaz de llevar a cabo nuevas actividades con la totalidad de estudiantes o si sus investigaciones sobre temas relacionados con lo educativo no contribuyen al mejoramiento del aprendizaje de todos los grupos de estudiantes.

De igual manera cuando se les pregunta a los maestros cómo pueden ser más innovadores dentro de su práctica de aula, estos asumen la profesión de ser maestro como un proceso en el cual se deben ir mejorando varios aspectos¹⁵ de su práctica y que es inacabado; así mismo sobresalen asuntos que han pasado por alto debido a los tiempos escolares o a los impedimentos institucionales para lograr asumir posturas que les permita ser cada día más innovadores dentro del aula.

¹⁵ Los aspectos van de la mano con las acciones mencionadas en la Tabla 19

Con respecto a la práctica del maestro, se le realizó a cada maestro una encuesta en la que se le pidió que nombrara 5 palabras que asociara con el término “innovación didáctica”, en orden de importancia, en donde 5 es la más importante y 1 es la menos importante. De aquí que la tabla que se ve a continuación muestre el escalafón de las tres primeras palabras, de acuerdo con su respectivo orden de importancia.

Tabla 20

Palabras relacionadas con innovación didáctica, listadas en orden de importancia, donde 5 es la más importante y 1 la menos importante.

Grupos según el orden de importancia					
	5	4	3	2	1
Primer lugar	Creatividad	Motivación	Aprendizaje	Aprendizaje	Aprendizaje
Segundo lugar	Estrategias Cambio	Creatividad	Motivación	Actualización Motivación Conocimiento	Tecnología, Práctica, Método, Motivación, Recursos, Metodología, TIC, Conocimiento, Novedad, Participación, Calidad, Enseñanza, Asombro, Evaluación.
Tercer lugar	TIC	Contexto	Indagación Lúdica Cambio TIC Conocimiento Dinamismo	Recursos Comprensión Estrategias Evaluación Retroalimentación	Capacitación, Estrategias, Inspirar, Mejora, Desaprender, Autoevaluación, Cautivar, Sensibilidad,

			Tecnología Metodología Autoestima Creatividad	Interacción Competencias Cambios Contexto Creatividad	Inclusión, Amor, Imparcialidad, Compromiso, Investigación, Currículo, Intervenir, Accesible, Disposición, Proyectos, Humildad, Pertinencia, Habilidades, Adaptabilidad, Renovación, Expresión, Transformación, Actualidad, Intereses, Cambio, Observación, Conocimiento, abstracto Creatividad, Actualidad, Siglo XXI, Desarrollo de habilidades de pensamiento, Sistematización, Aplicabilidad, Lectura, Proceso, Desarrollo
--	--	--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia, basada en las entrevistas de los maestros.

De acuerdo con esto, las tres primeras palabras más importantes del grupo 5 (la de mayor importancia) fueron: 1. Creatividad; 2. Estrategia/Cambio; 3. TIC. La palabra Creatividad no solo hace parte de este grupo, sino, también, de los grupos 4, 3, 2 y 1: ocupa segundo y tercer lugares, respectivamente. Esto indica que en su mayoría los maestros asocian la expresión innovación didáctica con el hecho de ser creativo. En consonancia con las concepciones que tienen los maestros de sí mismos, un aspecto importante que ellos

resaltan de su propio oficio y el ideal de este es la habilidad de ser creativos -que el quehacer del docente implica- dentro de las prácticas de aula; sin embargo, en cuanto a la concepción de sí son más aquellos maestros que se atribuyen características que tengan que ver con lo profesional, es importante aclarar que el ser creativo es sólo con el fin de la implementación de diversas actividades lúdicas y la utilización novedosa de recursos.

En relación con los dos primeros Planes Nacionales Decenales de Educación, el uso de la palabra creatividad es mínimo y está asociada con el estudiante en tanto tienen una preocupación por formar ciudadanos creativos en clave del desarrollo humano y las competencias laborales; en el PNDE 1996-2005 se concibe la creatividad como centro del quehacer escolar y en el PNDE 2006-2016 se les atribuye a las TIC la capacidad de formar personas creativas a través de la práctica educativa.

Ahora bien, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 la creatividad constituye un papel relevante en lo educativo, ya que se asume como fin de formación ciudadana, por lo que se estipula como lineamiento estratégico impulsar la creatividad en el aula (la creatividad del maestro y del estudiante) para transformar el paradigma de la educación (MEN, 2017, p. 49). Este paradigma se refiere a la forma de concebir y de pensar la educación actual en el sentido de cómo se enseña y cómo se aprende, y las relaciones que se pueden generar entre la escuela y la sociedad.

Se podría establecer, entonces, una diferencia entre las concepciones que los maestros tienen de sí sobre el término creatividad y lo estipulado en la política del PDNE 2016-2026, lo que implica que mientras para la concepción del maestro el ser creativo es una habilidad que le ayuda a mejorar su práctica, para la política esta habilidad promueve

que los estudiantes sean creativos, así como se menciona en uno de los lineamientos estratégicos específicos: “Promover el desarrollo de competencias del siglo XXI (convivencia, creatividad e innovación, pensamiento crítico, solución de problemas, comunicación y manejo de información, colaboración, competencias ciudadanas y profesionales, capacidades de liderazgo y, entre otras)” (MEN, 2017, p. 51).

La palabra Estrategia no ocupa el primer lugar en ningún grupo, pero sí el segundo lugar en el grupo 5 y el tercero en los grupos 2 y 1. Dentro de la concepción de sí de los maestros, estos no mencionan la palabra estrategia como algo que los caracterice, ni mucho menos como un ideal; sin embargo, es importante aclarar que el término estrategia no hace parte de las cualidades con las que se podría narrar el maestro, sino, más bien, de la forma en la que él podría desempeñar su rol. Frente a esto, y en los distintos momentos de la práctica profesional del maestro, las estrategias podrían ser asociadas con la implementación de secuencias didácticas, de actividades y aspectos experienciales que permitan cumplir con unos objetivos de enseñanza.

En cuanto al uso del término en los distintos Planes Decenales Nacionales de Educación este funciona de manera implícita como un referente que el maestro debe pensarse, es decir, no hacen una serie de prescripciones sobre cómo solucionar las problemáticas educativas o para el cumplimiento de los objetivos que plantean para la educación actual; por ende depende de la actuación del maestro la interpretación y la ejecución de las líneas estratégicas que se le proponen desde los Planes.

Por tanto, la coincidencia del término entre las concepciones de sí y las políticas radica en el quehacer y la práctica pedagógica, que propone, de cierta manera, que el

maestro sea un profesional reflexivo capaz de tomar decisiones y abordar estrategias para solucionar, innovar y transformar problemas y procesos educativos, no sólo de la escuela sino también del contexto escolar.

La palabra Cambio ocupa el segundo lugar en el grupo 5; también ocupa el tercer lugar en los grupos 3, 2 y 1. Se podría plantear, entonces, que varios maestros asumen el cambio (según sus perspectivas) como algo que debe estar asociado a la innovación didáctica; además, los maestros se conciben a sí mismos como sujetos dispuestos a la transformación y al cambio de una sociedad, por tanto su ideal se enfoca en maestros que transforman su realidad en el cambio y mejoramiento, no sólo de sus prácticas, sino, también, de la escuela.

Con respecto al PDE 1996-2005 el concepto de cambio está relacionado con un deber de las facultades de educación de las universidades y las normales; este cambio lo deben abordar dichas instituciones como una forma de renovar sus creencias, sus concepciones y sus procesos educativos para acoplarse a las nuevas dinámicas de la época. Por otro lado en el PNDE 2006-2016 el concepto de cambio siempre se visualiza desde la formación del ciudadano que debe estar dispuesto a las novedades de la sociedad y que debe asumir una actitud de cambio para la construcción de una cultura de ciencia, tecnología e innovación.

A partir del PNDE 2016-2026 el concepto de cambio se asume desde distintos aspectos educativos que todos los actores deben pensar: cambios curriculares, cambios didácticos, cambios evaluativos, cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y cambios en la gestión educativa. Por tanto, se visualiza una necesidad de renovar la

educación para lograr un mejoramiento de la calidad e impulsar nuevas transformaciones sociales.

En consonancia con esto, cabe resaltar que cuando el maestro se concibe a sí mismo como transformador, lo hace desde la perspectiva del aula en donde se ocupa de pensar cambios que modifiquen los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, al mismo tiempo, lo hagan partícipe de la transformación del entorno educativo y social, y lo lleven al cumplimiento de los propósitos estipulados desde la intencionalidad política.

En el grupo 5 ocupa el tercer lugar la palabra TIC, así mismo como en el grupo 3, por lo que la cantidad de maestros que asocian el término de innovación didáctica con las TIC es poca. Esto coincide con lo abordado en la concepción del maestro, ya que son pocos los que se conciben como innovadores desde las TIC, dado que el término lo vinculan con la instrumentalización, y lo que realmente influye es la capacidad de conceptualización y diseño de las prácticas educativas.

Como se mencionó en el capítulo 2, el concepto de las TIC no se abordó en el PDE 1996-2005 aunque entre sus propósitos generales se contemplaba crear una cultura científica y tecnológica; en cambio en el PNDE 2006-2016 el concepto es el eje central para la renovación educativa, que incluía: la formación de los maestros desde la lógica de investigación, el diseño curricular, el desarrollo de modelos de innovación educativa y el fomento del uso y apropiación de las TIC como estrategia fundamental de la práctica escolar; ya en el PNDE 2016-2026 no hay una relevancia en el concepto aunque su uso propone garantizar una formación pedagógica para mantener su articulación con la escuela.

Por lo anterior, se podría decir que el influjo del discurso de la innovación mediado por las TIC no ha tenido mayor impacto en los maestros ya que ellos mismos coinciden que las TIC es sólo un instrumento de ayuda didáctica y no una posibilidad de transformación educativa, a diferencia de lo que se concibe en las propuestas políticas del país. De igual manera los maestros entrevistados y encuestados no manifiestan reflexiones pedagógicas en torno a las TIC o un uso sistemático de ellas.

Dentro del grupo 4, las tres palabras más importantes fueron: 1. Motivación, 2. Creatividad¹⁶, 3. Contexto. La palabra motivación también ocupa el segundo lugar en los grupos 3, 2 y 1, por lo que se puede decir que si bien la consideran como un aspecto vinculado al término innovación didáctica, los maestros, en cuanto a su concepción, señalan que en parte su práctica pedagógica debe motivar a los estudiantes y a la comunidad educativa a transformar ciertas dinámicas; así mismo, lo implícito frente a este punto es la comprensión de que el maestro también debe motivarse a realizar transformaciones sobre su quehacer con el fin de lograr mejoras y avances conceptuales y prácticos.

Es importante destacar, frente a este aspecto, que las orientaciones de las políticas no asumen la motivación como un asunto fundamental en la formación de los maestros, ni en la de los estudiantes; esta tampoco se manifiesta vinculada al discurso de la innovación ni al desarrollo del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, ya que son textos prescriptivos que no logran encauzar el concepto como una estrategia; sin embargo, los maestros asumen el hecho de estar motivados y motivar al otro como un aspecto

¹⁶ Tal como se aprecia en el análisis del grupo 5 donde Creatividad ocupa el primer lugar y es la palabra más importante.

esencial de la práctica educativa y de la relación entre maestro y estudiante, así como algo fundamental dentro del ejercicio de la innovación.

La palabra contexto sólo aparece, en tercer lugar, en los grupos 4 y 2, por lo que la mención de esta no presenta una relevancia significativa en cuanto a su relación con el término innovación didáctica. Sin embargo, cabe resaltar que en la concepción de sí sobre los maestros, estos mencionaron que un aspecto fundamental de la práctica pedagógica era la conexión existente entre contextos, ya que para ellos priman los vínculos que se pueden realizar desde las temáticas con las prácticas y experiencias del aula y el entorno educativo; por tanto, una de las preocupaciones al momento de ser innovador termina por convertirse en la capacidad de conectar y poner a dialogar diferentes asuntos.

Así mismo, las políticas manifiestan lo siguiente en relación con el contexto:

“Es tan determinante el nivel educativo de un país en relación con sus oportunidades de sobrevivir política y económicamente en medio de un contexto de globalización, que la educación es un asunto prioritario del Estado y la sociedad civil.” (PDE 1996-2006, p. 5) “Preparar al ser humano desde la gestación hacia la construcción de un conocimiento integrado artístico-científico, tecnológico y de innovación en el contexto de la transculturalidad.” (PNDE 2006-2016, p. 5)

“Concebir las instituciones educativas como territorios de paz, reconociendo los contextos sociales, económicos, culturales y ambientales de cada región y fomentar que la comunidad educativa contribuya a la solución de las problemáticas en cada territorio.” (PNDE 2016-2026, p. 55)

Por tanto, las políticas educativas, en consonancia con la concepción de los maestros, asumen el contexto como un entorno educativo en el que intervienen directivos, maestros, estudiantes, familia y sociedad; así mismo, lo visualiza como un entorno que demanda ciertas necesidades formativas (uso de TIC, investigación, creatividad, innovación) a partir de unas problemáticas y de unas transformaciones sociales generadas por la globalización actual.

Dentro del grupo 3, las dos palabras más mencionadas son: 1. Aprendizaje, 2. Motivación¹⁷; en el tercer lugar de este grupo hay varias palabras que los maestros mencionaron, por tanto no fue posible especificar una única importante entre todas: Indagación, Lúdica, Cambio, TIC, Conocimiento, Dinamismo, Tecnología, Metodología, Autoestima, Creatividad; por lo que para fines del análisis, sólo se tienen en la cuenta las dos primeras.

La palabra aprendizaje ocupa el primer lugar en los grupos 3, 2 y 1; por tanto aunque es asociada de manera significativa con el término innovación didáctica no es una prioridad; sin lugar a duda cabe pensar esta palabra desde dos perspectivas que se mencionan en las concepciones de los maestros: la primera tiene que ver con las posibles transformaciones que logre hacer el maestro dentro de su práctica para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, lo que significa la manera de plantear una concepción de innovación que radica en el aprendizaje de otro; la segunda tiene que ver con la concepción

¹⁷ Tal como se aprecia en el análisis del grupo 4 donde Motivación ocupa el primer lugar.

que se tiene del rol idealizado del maestro, es decir, un maestro dispuesto a aprender para mejorar en el ámbito profesional.

Las políticas educativas abordan el aprendizaje, sobre todo, como un proceso que se lleva a cabo en el estudiante y que debe ser equitativo y equilibrado para lograr el desarrollo de diversas habilidades en el ciudadano globalizado: para el PDE 1996-2006 el aprendizaje favorece que la investigación científica y el desarrollo tecnológico cimienten el desarrollo equitativo y sostenible (MEN, 1996, p.6), mientras que para el PNDE 2006-2016 las Instituciones Educativas deben posibilitar el aprendizaje de bilingüismo, ciencia, tecnología, investigación y uso de las TIC (MEN, 2006, p. 24), en tanto que el PNDE 2016-2026 ha trazado fomentar el uso pedagógico de nuevas y diversas tecnologías para favorecer la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación en aras del desarrollo para la vida (MEN, 2017, p. 69).

Las políticas, entonces, y de acuerdo con lo planteado por los maestros, asumen el aprendizaje como una finalidad formativa para la construcción de ciudadanos capaces de transformar la sociedad. Sin embargo, la visión de las políticas frente al aprendizaje que deben asumir los maestros (el maestro que aprende) no es explícita, por tanto no resalta al maestro como un sujeto que aprende, ni se visualiza en un rol de doble vía: Maestro – Estudiante / Estudiante – Maestro. Las políticas públicas conciben al maestro como alguien que se tiene que capacitar, no como un permanente aprendiz que, precisamente en su condición de estudiante durante toda la vida, mejora cualitativamente y construye una respetabilidad profesional. Se podría decir: ser maestro es, ante todo, ser un excelente

estudiante. Y en la excelencia del estudiante-maestro se configura el modelo para la enseñanza de alta calidad.

Además, dentro de la política de formación a maestros no se menciona la palabra aprendizaje¹⁸ en términos de lo que éste va a aprender, sino que se contemplan distintas competencias¹⁹ orientadas a lo que el maestro debe desarrollar; estas competencias son entendidas como capacidades para el desarrollo profesional en el sentido de acciones estratégicas que el Estado concibe requiere formar en los docentes, por lo que “la formación de educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación” (Presidencia de la República, 1996, p. 1). Por ende, el foco de la política no es para que el maestro aprenda, sino para implantar en él distintos conocimientos que se piensan como una necesidad para el desarrollo del país.

La forma discursiva en la cual se instaura la comunicación del Estado hacia el docente es a partir de la normativa y política que se transmite y prescribe las formas en las cuales el maestro debe asumir su quehacer y entender la innovación como estrategia para propiciar los ambientes educativos que el país requiere en aras de la transformación ciudadana y la inmersión en el mundo de la globalización.

¹⁸ En el Decreto 0709 que reglamenta los Programas de formación de educadores se usa una única vez la palabra aprendizaje refiriéndose a la formación pedagógica que fundamenta el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje acorde con las necesidades de la sociedad (Presidencia de la República, 1996).

¹⁹ El Ministerio de Educación Nacional define que las competencias que debe desarrollar un docente, en el contexto de la innovación educativa con uso de TIC, son: competencia tecnológica, competencia comunicativa, competencia pedagógica y competencia investigativa (MEN, 2013, p. 31-33).

Así mismo, se puede asumir que el discurso enmarca el pensamiento del maestro en términos de su concepción y práctica, ya que en su mayoría estos se adjudican las mismas visiones e intencionalidades que las políticas manifiestan y logran instaurar su práctica bajo los mismos parámetros de las normativas o, en algunos casos en los que no se modifica la práctica, la oralidad del maestro termina por ser coherente con las intencionalidades de la discursividad de las políticas: creativa; transformadora; innovadora.

Como puede apreciarse, de acuerdo con el análisis efectuado, las políticas educativas colombianas, de las últimas décadas, han influido sobre la concepción de sí mismo que tiene el maestro en dos líneas:

La primera línea está dada desde la formación del capital humano; por un lado es claro que las políticas manifiestan un proyecto de país que reconoce que las vías para llegar a un desarrollo económico son la ciencia, la tecnología y la innovación; esto implica que la formación de dicho capital humano se enfoque en el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y de innovación; por tanto, la intención discursiva radica en la transformación del sistema educativo para que se manifiesten cambios que generen una nueva lógica de país, de tal manera que se logren asumir la transformación y la innovación educativa desde la investigación y producción de conocimientos educativos y pedagógicos, la apropiación de las TIC y la implementación de estrategias innovadoras.

Por otro lado, los influjos de las políticas que concuerdan con las concepciones de sí de los maestros en cuanto a la transformación del ciudadano -capital humano- están enfocadas en la búsqueda, sea explícita o implícita, de la calidad de la educación, así como el mejoramiento de los resultados de los aprendizajes; por ende, las líneas mencionadas

están en consonancia con un país que aspira tener un sistema productivo más competitivo y que de fondo tiene la intención de consolidar procesos educativos cada vez más competitivos y de mejor calidad, que puedan adherirse a los cambios y transformaciones del mundo actual.

La segunda línea se enfoca en la profesionalización del maestro, en donde prima el desarrollo de competencias científicas y tecnológicas. Las políticas trazan un camino de formación al maestro para que se convierta en productor de conocimiento y sea capaz de visualizar las problemáticas educativas del sector en aras de darles solución; de igual manera, el maestro siente esta misma necesidad de formación profesional con el fin de mejorar su práctica educativa; sin embargo, una tensión que surge entre ambos (Estado - maestro) radica en que, cuando se habla de profesionalización, las políticas sostienen una visión del maestro como un productor de conocimiento que innove en lo educativo y lo pedagógico, en cambio el maestro habla de profesionalización como una forma de ser aprendiz permanente que reflexiona sobre su práctica, pero sin una trascendencia de carácter investigativo.

En este sentido, la búsqueda de una economía más productiva y más competitiva se fundamenta, actualmente, en la generación de conocimiento y el procesamiento de información que debe ser distribuido en el mercado; es desde esta lógica que aquellos maestros que se piensan como profesionales, según las concepciones de las políticas, son los que producen innovaciones y a los cuales se les estimula para que realicen su difusión, lo que posibilita, así, que otros maestros tengan acceso a estas experiencias innovadoras, puedan conocerlas, reflexionarlas y reproducirlas. A pesar de esto, los maestros que se ven

a sí mismos como innovadores en ningún caso se preocupan por la escritura y difusión de sus experiencias, ya que si bien las crean, no hay una intención de sistematizar los procesos para contribuir a la difusión del conocimiento.

CONCLUSIONES

A continuación se presenta el capítulo de conclusiones, el cual guarda relación con el efecto del discurso de la innovación de las políticas públicas educativas de Colombia y la concepción que los maestros tienen de sí mismos. Cabe resaltar que sí se produce un efecto de dicho discurso en la concepción de los maestros, ya que el discurso no ha sido neutral, pues se ha asumido desde la agenda política de la América Latina y el Caribe, frente a la cual el discurso de la innovación de las políticas nacionales se ha desarrollado con un orden prescriptivo que trata de vincular la acción del maestro hacia una práctica pedagógica que sea capaz de asumir la ciencia y la tecnología como escenarios y metodologías dinámicas dentro del aula.

En esta perspectiva, la práctica pedagógica cobra un papel importante, pues el maestro configura su perfil no sólo desde los factores funcionales y estructurales presentes en el discurso inmerso en la política, sino que se vincula con su saber pedagógico: su reflexión crítica generada desde su propia práctica. Por tanto, el maestro no es solo un reproductor de lo que la política prescribe, sino que es un intérprete, como lo determina Ricoeur, pues es él quien a partir del discurso (las intencionalidades) y las concepciones que tiene de sí, es capaz de ser reflexivo, emitir juicios y tomar decisiones frente a éste, con el fin de posibilitar el desarrollo de su práctica bajo la propia visión de su rol; por tanto, el discurso termina por modificarse y transformarse en multiplicidad de prácticas pedagógicas y concepciones de sí de maestros.

Ahora bien, un efecto que se produce es que el maestro se convierte en un intérprete del discurso escrito (políticas públicas). La apropiación del discurso implica que el maestro se comprenda a sí mismo a partir de lo que allí se estipula, por lo cual el maestro tendrá encuentros y desencuentros, asumirá y eliminará ciertos asuntos del discurso que pueden ir o no con su identidad y sus ideologías; es decir que a partir de la comprensión de sí que logre el maestro desde el discurso es que éste puede permitirse ser o hacer en relación con su rol y su propia práctica.

Desde los hallazgos se puede evidenciar que el maestro se narra desde su propia historia y experiencia pedagógica, por lo que el discurso de la innovación termina por abordarse de maneras distintas en cada uno de los docentes; si bien las intencionalidades del discurso acerca de la transformación ciudadana para el mundo globalizado están presentes también en el discurso de los maestros, éstos desde sus vivencias tienen comprensiones e interpretaciones diferentes sobre éste en sus narrativas.

Al ser la política de carácter prescriptivo, la visión que tiene del maestro es la de un profesional ejecutor-reflexivo (diferentes al maestro intérprete, pues es este quien se encarga de la comprensión de la misma política), del cual se espera la ejecución fidedigna de un proyecto, en el que su papel es secundario y se construye como un sujeto instrumento de desarrollo, consumidor de estrategias preestablecidas; pero, también, se espera que el maestro escriba, proponga, adapte o investigue, y no solo que adopte y avale lo que el Estado define que es necesario para la escuela; es decir, que el maestro aparte de llevar a la práctica lo que las políticas le endilgan, debe ser reflexivo frente a esta y pensar en la manera de llevar y adaptar la política al contexto escolar.

En consecuencia con lo anterior, el maestro, que mira con ojo crítico lo que sucede a su alrededor y reinterpreta su contexto, toma decisiones y, además de reflexionar, fundamenta la práctica en conocimientos disciplinares, amplía su saber pedagógico -con la investigación y la escritura-, tal como lo pide la política, consigue proponer soluciones innovadoras para transformar el sistema educativo; es decir, entabla una relación colaborativa con la discursividad en torno a la innovación.

Frente al planteamiento del discurso de la innovación, es posible concluir que el maestro está consciente de su propio discurso, sabe qué ha integrado en él, qué ha rechazado y, bien sea por la época, por la edad, por el estatuto o su propio ser, también comprende el objetivo de su quehacer en relación con las demandas del medio, pues su condición de pedagogo le permite asumir una visión más completa y reflexiva del mundo que lo rodea.

Lo expuesto hasta aquí sugiere, entonces, que el maestro –desde el discurso de la política pública- es un profesional competente, en el trabajo en equipo con otros maestros y actores diferentes a la escuela, mediante el uso y apropiación de las nuevas tecnologías, con una actitud abierta al cambio (la cual juzga como una necesidad), que le permite emprender procesos de investigación y, por tanto, de escritura sistemática; en otras palabras, desde la discursividad el maestro innovador debe cumplir con dos roles: ejecutar lo que prescribe la política y producir conocimiento para ponerlo en circulación dentro del sistema educativo.

Respecto a la descripción del sí mismo de los maestros, se evidencia en la narrativa la condición que su rol les representa de acuerdo con el discurso de innovación circundante en el escenario educativo, pues las concepciones narradas tendían más hacia el hacer que

hacia el ser; es decir, los maestros se veían a sí mismos desde su práctica y contaban los porqués de las mismas que permitían discernir una visión del maestro para la transformación del otro y de lo otro; aunque en ocasiones los maestros se narraron desde aspectos de la personalidad (ser), estos siempre se explicaban desde las necesidades que para ellos constituye la práctica (hacer).

Estas narraciones tendientes a generar una misma visión fueron expresadas tanto por los maestros entrevistados y encuestados del sector oficial, como del sector privado, lo que demuestra que sólo hay un rol de maestro. A partir de sus narrativas, los maestros consolidan su propia visión de sí, desde palabras e imágenes que intentan representar ciertas características de autoridad y poder emanadas desde los discursos. El maestro, entonces, se comprende como un profesional que comparte, traslada y advierte sobre las intencionalidades del Estado en la construcción de sí como sujeto y ciudadano para construir nación.

Como ya se ha dicho, la intención del discurso de innovación en el ámbito nacional se enfocó en la transformación de la práctica de maestros para el fortalecimiento y la consolidación de una cultura científica y tecnológica, a la cual el mismo maestro como actor social debe darle sentido en el contexto de aplicación, en aras de la competitividad económica del país, mientras que en Medellín esta intención del discurso se afianza con objetivos que apuntan a la transformación de las condiciones sociales, que tienen su punto de partida en las propuestas de mejoramiento de la comunidad escolar. Ambas intenciones se orientan al mismo resultado: preparar ciudadanos capaces de enfrentar el mundo globalizado para que sean ellos quienes forjen el desarrollo socioeconómico del País.

Cabe anotar que los maestros que aportaron a este estudio con sus respuestas a las entrevistas y cuestionarios se acercan más a la visión del discurso de innovación inmersa en las políticas locales que en las nacionales; esto puede ser debido a la cercanía que tiene la localidad con los maestros, pues la visión que se asume desde ésta es la de la innovación social; es decir que los maestros, por las condiciones de su contexto conciben que es en la escuela donde se deben producir las innovaciones para que desde allí emerja la transformación social.

Finalmente, durante el contraste de la narrativa de los maestros con respecto a las demandas de los discursos de la innovación en cuanto a las acciones específicas que desea fomentar el Estado para la formación de maestros, existe una divergencia en cuanto a la formación, ya que el Estado tiene la visión de un maestro que se forma para investigar y, posteriormente, innovar; mientras que la visión del maestro es la de formarse para aprender. Lo que quiere decir que el maestro se ve a sí mismo como un sujeto que hace cosas, pero que no estudia para hacer cosas, sino que estudia para aprender.

RECOMENDACIONES

Teniendo en la cuenta el proceso de análisis desarrollado en este trabajo y asumiendo el discurso de la innovación de la política pública educativa en Colombia como un agente de transformación y cambio en los procesos educativos para lograr mayor apertura del país a un crecimiento económico y la inmersión a una sociedad globalizada, se recomienda, para futuros estudios, investigar qué condiciones le permiten innovar al maestro, qué sentido le da este maestro a su rol con respecto a la innovación educativa en el seno de los contextos donde opera, qué resistencias y obstáculos se presentan en su práctica innovadora, a fin de perfilar los posibles factores que caracterizan las experiencias innovadoras.

Se recomienda, por tanto, la profundización, si es posible, de la conceptualización de la categoría emergente “maestro innovador”, sabiendo que se refiere a un maestro cuya visión del rol se centra en la práctica y en las transformaciones que puede construir desde esta. Así mismo, se podrían establecer tensiones probables frente esta categoría y la de “maestro investigador”, para vislumbrar sus encuentros y desencuentros conceptuales, no sólo desde la política, sino desde los discursos de intelectuales, así como desde los análisis documentales de otras publicaciones generadas al respecto.

Otras investigaciones que pueden surgir de este trabajo posibilitan el análisis discursivo y de narrativas de otros maestros de distintas regiones del país para dar cuenta de las visiones existentes sobre los efectos de los discursos de la innovación en las concepciones de sí de los maestros, con el fin de contrastar dichas visiones con los

hallazgos encontrados en este trabajo y empezar a indagar por la identidad del maestro actual en Colombia.

De igual manera, se propicia la investigación sobre las relaciones dialógicas entre la política internacional y la política nacional en la construcción de la identidad del rol del maestro y la adopción del término innovación en relación con las necesidades que se manejan desde los distintos escenarios, con el fin de evidenciar los contrastes y vínculos existentes entre los dos ámbitos, así como el seguimiento a los mismos.

Así mismo, se podría ampliar la investigación desde las facultades de educación haciendo énfasis en los procesos de formación a los futuros maestros y si estos son consecuentes con las demandas de la política actual en lo que respecta al discurso de la innovación con el propósito de constatar la coherencia existente entre el Estado y el sistema educativo; por otro lado, también, permite investigar esta congruencia con respecto al quehacer del maestro formador de formadores y su adopción de las discursividades políticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, A., & Echeverría, J. (2016). ¿Qué es la innovación social? El cambio de paradigma y su relación con el trabajo social. *Cuadernos de trabajo social*, 29, (2), 163-171 Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/51752/48791>
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5, (28), 18 – 30. Recuperado de:
 <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>> ISSN 1665-2673
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Gallimard.
- Benveniste, É. (1975). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard.
- Bermúdez, D. (2011). *Las concepciones de sujeto en las políticas colombianas de ciencia, tecnología e innovación periodo 1990 – 2009*. (Tesis inédita de Maestría).
 Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia
- Cano, L. (2014). *Concepciones docentes sobre innovación educativa y su relación con las prácticas de enseñanza con uso de tic en las instituciones educativas del municipio de Envigado, en el marco de las políticas de gobierno*. (Tesis inédita de Maestría).
 Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio de la escuela*, Madrid, España, Morata.
- Cerdas, R. (1997). *América Latina, globalización y democracia*. Costa Rica: FLACSO.
- Clark, C. M. y Yinger, R. J. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum inquiry [en línea]*, 7(4), 279-304. Recuperado de:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03626784.1977.11076224>
- Cloutier, J. (2003). Qu'est-ce que l'innovation sociale ?. Recuperado de:
https://crises.uqam.ca/upload/files/publications/etudes-theoriques/CRISES_ET0314.pdf

- Colombia. Departamento administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias. Estrategia Nacional de Apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación. 2010.
- Colombia. Congreso de la República. Ley 1286 (23, enero, 2009). Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a COLCIENCIAS en departamento administrativo, se fortalece el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones. Bogotá, pp. 1-16.
- Colombia. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CNCYT. Política de apropiación social de la ciencia, la tecnología y la Innovación (1, abril, 2005). Bogotá, pp. 1-11.
- Colombia. Consejo Nacional de política económica y social. Conpes 3582 (27, abril, 2009). Política Nacional de Ciencia y Tecnología 2009. Bogotá, pp. 1-69.
- Colombia. Consejo Nacional de política económica y social. Conpes 3768 (16, septiembre, 2013). Importancia estratégica del proyecto de inversión “Crédito de Transferencia de Tecnología para Producción y Distribución de Contenidos en Educación Básica y Superior en Colombia”. Bogotá, pp. 1-69.
- Colombia. Ministerio de Educación. *Ley 115*. (8, Febrero, 1994) Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá. pp. 1- 50_ Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Colombia. Ministerio Nacional de Educación. Plan decenal de educación 1996-2005 (23, febrero, 1996). Bogotá, pp. 1-20.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Plan sectorial de educación 2002-2006; la revolución educativa (2003). Bogotá, pp. (1-36).
- Colombia. Ministerio Nacional de Educación. Plan decenal de educación 2006-2016 (20, septiembre, 2007). Bogotá, pp. 1-139.

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ruta de apropiación de TIC en el desarrollo profesional docente (2008). Recuperado de:
file:///C:/Users/Asus/Downloads/RUTA_DE_DESARROLLO_PROFESIONAL_DO
CENTE_MEN_Colombia.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Plan sectorial de educación 2010-2014 (2011). Bogotá, pp. (1-114).
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1075 (26, mayo, 2015). Decreto único Reglamentario del Sector Educación. *Diario oficial 49510*. Bogotá, pp. 1-908.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, la mejor educada en el 2025; líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional (7, diciembre, 2015). Bogotá, pp. 1-129.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Plan nacional decenal de educación 2016-2026: el camino hacia la calidad y la equidad (noviembre, 2017). Bogotá, pp. 1-84.
- Colombia. Presidencia de la República. Decreto 2277 (14, septiembre, 1979). Estatuto docente. *Diario oficial*. Bogotá, pp. 1-21.
- Colombia. Presidencia de la República. Decreto 2647 (24, octubre, 1984). Por el cual se fomenta las innovaciones educativas en el Sistema Educativo Nacional. *Diario oficial 36801*. Bogotá, pp. 2.
- Colombia. Presidencia de la República. (1996) *Colombia: al filo de la oportunidad. Misión de ciencia, educación y desarrollo*. Recuperado de
http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_opoportunidad.pdf

- Colombia. Presidencia de la República. Decreto 0709 (17, abril, 1996). Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. Bogotá, pp. 1-7.
- Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1278 (19, junio, 2002). Estatuto de profesionalización docente. Bogotá, pp. 1-15.
- Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1075 (26, mayo, 2015). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá, p. 657.
- Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. (1979). México, UNESCO, 4-13 de diciembre. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159987>
- Contreras, L. C. (1998). *Resolución de problemas: Un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula*. (Tesis de doctorado). Universidad de Huelva, España
- Cooney, T. J. (1985). A beginning teacher's view of problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education [en línea]*, 16(5), 324-336. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.2307/749355>
- Dessons, G., & Benveniste, É. (2006). *L'invention du discours*. Paris: In Press.
- Drucker, P. (1985). *La innovación y el empresario innovador. La práctica y los principios*. Barcelona: Edhasa.
- Echeverri, Guillermo. (2018). *Maestría en Educación*. UPB. 10 de febrero de 2018.
- Escribar, A. (2005). La hermenéutica como camino hacia la comprensión de sí: Homenaje a Paul Ricoeur. *Revista de filosofía, Vol 61, 43-59*. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/131965/La-hermeneutica-como-camino-hacia-la-comprension-de-si.pdf?sequence=1>
- Foucault, M. (1979). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto. Cursos Del College De France, 1981-1982*. Madrid: Ediciones Akal.
- Freeman, C. (1975). *La teoría económica de la innovación industrial*. Madrid: Alianza Editorial.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT. Recuperado de:
https://books.google.es/books?id=Xkb78OSRMI8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Goffman, E., Perrén, H. B. T., y Setaro, F. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Higuita A. (2015). Medellín: capital de la innovación. *Ingeniería Solidaria [en línea]*, 11, (18), 41-55. Recuperado de
<file:///C:/Users/Comunidad%20Santa%20T/Downloads/990-2147-3-PB.pdf>
- Johnson, B. H., & Lundvall, B-Å. (1994). Sistemas Nacionales de Innovación y Aprendizaje Institucional. *Comercio Exterior*, 44 (8), 695-704
- Lacan, J. (2006). *Seminario XVI. De un Otro a otro*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (2008). *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lopera, M y Piedrahíta, F (2011). *Maestros colombianos en las narrativas autobiográficas: héroes, ordalías y recompensas en los espacios educativos* (Tesis inédita de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Machuca, D. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Infancias imágenes [en línea]*, 11(1), 99-106. Recuperado de:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4557/6296>

- Medellín. Consejo Municipal. Acuerdo 19 (10, septiembre, 2015). Política pública de formación de maestros y maestras del municipio de Medellín. Gaceta oficial 4329. Medellín, pp. 38-41.
- Ospina, M. (1998). *Colciencias, 30 años: memorias de un compromiso*. Santafé de Bogotá: Colciencias
- OCDE (2005) Oslo Manual: guidelines for collecting and interpreting innovation data. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5889925/OSLO-EN.PDF/60a5a2f5-577a-4091-9e09-9fa9e741dcf1?version=1.0>
- OCDE (2016). La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación. Bogotá: MEN. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI
Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. (Documento final) Madrid, 2010
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543062003307>
- Rosales. C. (1992). Posibilidades de cambio en la enseñanza (perspectiva del profesor), Madrid, Cincel.
- Rosales. C. (2012). Contextos de la innovación educativa. *Innovación educativa*, (22), 9-21.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI editores, s.a.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI editores.
- Rivas. M. (2000). *Innovación educativa, teoría, procesos y estrategias*. España. Editorial Síntesis, S.A.

- Rogers, C. (1966). *Psicoterapia centrada en el cliente. Práctica, implicaciones y teoría*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Schumpeter, J. (1967). *Teoría del desenvolvimiento económico*. Editorial FCE
- Secretaría de Educación. *MOVA* (6, Septiembre, 2018). Medellín. Recuperado de <https://medellin.edu.co/mova>
- Thompson, A. G. (1982). *Teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching: Three case studies*. Tese doctoral, University of Georgia, USA.
- Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan.
- Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social: una teoría de la categorización del yo*. Ediciones Morata.
- Turner, J. C. (1999). *Some current issues in research on social identity and self-categorization theories*. En N. Ellemers, R. Spears y B. Doosje (Eds.). *Social Identity* (pp. 6-35). Londres: Blackwell Publishers.
- UNESCO. *Foro mundial sobre la educación Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000*. Informe final en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI editores.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Wodak, R y Meyer, M (2009), *Métodos y análisis críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 61-100.

