

**POSIBILIDADES PARA PENSAR LA EXPERIENCIA: UN ACERCAMIENTO A LA  
CONFIGURACIÓN DE LOS MAESTROS DE BIOLOGÍA DEL PROYECTO FORMACIÓN  
EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, CONVENIO 212, COMPONENTE 2.**

**BREYDY DAYANNA ALVAREZ MAHECHA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA  
LICENCIATURA EN BIOLOGÍA  
BOGOTÁ  
2016**

**POSIBILIDADES PARA PENSAR LA EXPERIENCIA: UN ACERCAMIENTO A LA CONFIGURACIÓN DE LOS MAESTROS DE BIOLOGÍA DEL PROYECTO FORMACIÓN EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, CONVENIO 212, COMPONENTE 2.**

**BREYDY DAYANNA ALVAREZ MAHECHA**

**Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Biología**

**DIRECTORA:**

**DEYSI SERRATO RODRIGUEZ**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: TRAYECTOS Y ACONTECERES: ESTUDIOS DEL SER Y EL QUEHACER DEL MAESTRO DESDE LA PEDAGOGÍA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA  
LICENCIATURA EN BIOLOGÍA  
BOGOTÁ  
2016**

**NOTA DE ACEPTACION**

---

---

---

*A Dios, por hacer su voluntad en mi vida.*

*A mi papi, por ser mi fuerza y guía en este camino.*

*A mi mami, por enseñarme que los sueños se cumplen.*

*A Isaac, porque su sonrisa alegra mi vida.*

*A Brayan, porque me ha enseñado a valorar la vida.*

*A mi amado Ney, por su compañía y sincero amor.*



## AGRADECIMIENTOS

Durante este trayecto formativo; los desafíos han estado siempre presentes, las preguntas y curiosidades, los encuentros y desencuentros han sido base para cada paso dado, que ha trascendido mi vida personal y mi andar como maestra. Y hoy al mirar atrás solo puedo llegar a la conclusión que esta meta no hubiese sido alcanzada si a mí alrededor no hubiesen personas que con su compañía me han brindado fuerza para continuar por esta razón solo tengo palabras de agradecimiento a las siguientes personas:

A Dios, por ser mi creador, y antes de que naciese ya había plantado un propósito especial en mi andar.

A Jesús, porque ha sido mi fuerza principal, mi abogado y el actor de este camino.

Al Espíritu santo, por ser mi guía y consolador, porque su presencia ha ocupado cada espacio de mi vida.

A mis padres por su amor, comprensión y apoyo incondicional, porque desde la infancia han plantado la semilla de alcanzar metas, porque sus consejos, enseñanzas y valores han sido parte fundamental para ser quien soy ahora. Gracias infinitas.

A mis hermanos, porque durante mi vida han llenado mi corazón de paciencia y amor, me enseñaron a ser ejemplo para otros, me demostraron que una pelea no dura más de unos minutos y que una sonrisa pide perdón y expresa amor real.

A Neider, por ser parte indispensable en este proceso, porque día a día me enseñas que el amor es la fuerza perfecta para continuar. Por ser la bendición que Dios ha traído a mi vida.

A la UPN, por ser el espacio de aprendizaje en este entramado de fuerzas que actúan en el maestro, por hacerme cuestionar la multiplicidad de acciones del pensamiento y de la academia; gracias por permitirme mirar el acontecimiento de otro modo y valorar el espacio construido desde una cantidad inmersa de formas de expresión.

A la línea de investigación Trayectos y Aconteceres: Estudios del Ser y el Quehacer del Maestro desde la Pedagogía; por abrirme las puertas a su campo de estudio, por darme la oportunidad de abrirme paso a la investigación y a la pregunta por el maestro en los avatares de la contemporaneidad.

A la profesora Deysi, por dirigir este trayecto investigativo, porque me ayudo a investigar e interrogar la razón de ser maestra; por abrir campos de movilización durante este proceso, por su entrega y dedicación en este proyecto.

A mis compañeros que me acompañaron durante este proceso formativo a Ericka, a Neffer y principalmente a Jhonny por su amistad brindada durante estos años, y el interés que nos une por ser maestros en el devenir actual.

**FORMATO****RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE****1. Información General**

<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Posibilidades para pensar la experiencia: un acercamiento a la configuración de los maestros de biología del Proyecto Formación en Ciencia, Tecnología e Innovación, Convenio 212, Componente 2.
<b>Autor(es)</b>	Álvarez Mahecha, Breydy Dayanna
<b>Director</b>	Rodríguez Serrato, Deysi
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016, p.118.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	CONFIGURACIÓN DE MAESTROS, EXPERIENCIA, ESCRITURA, BIOLOGÍA, SABER, PODER, SUBJETIVACIÓN.

**2. Descripción**

El trabajo de grado en mención muestra la experiencia como condición de posibilidad para pensar la configuración de los asesores pedagógicos que se movilizan en el marco del Proyecto Formación, Ciencia e Innovación, Convenio 212, Componente 2, a partir de la problematización de un entramado de relaciones por las cuales el maestro se configura a sí mismo en el momento contemporáneo que nos convoca. De esta manera, visibilizar las formas y las fuerzas que permiten dar paso a la experiencia como una emergencia en la movilización de los maestros implica dar una lectura a las condiciones que hacen posible pensar en la experiencia como posibilidad para la configuración de los maestros.

### 3. Fuentes

65 fuentes. Entre los cuales que se resaltan los siguientes:

Agamben, G. (2007). *Infancia e Historia. Ensayo sobre la destrucción de la Experiencia*. Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo.

Deleuze, G. (1995). *Conversaciones: 1972-1990*. Valencia: Editorial Pre-Textos.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Díaz, C. (2007). Propiciar voces y construir historias: La tarea de convertir la experiencia escolar en relato pedagógico de sí mismo. *Revista Actualidades Pedagógicas-Universidad de la Salle, Número 50*. pp. 139-146. Recuperado el 20 de Febrero de 2015. de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/956/95605010.pdf>

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Editorial Paidós.

Garavito, E. (1999). *Escritos Escogidos*. Medellín: Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.

Larrosa, J (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.

Larrosa, J (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Revista Estudios Filosóficos*. Vol. 55, Nº 160. pp. 467-480

Larrosa, J (2008). Sobre la experiencia. *Revista Aloma*. No.19. pp.87-112. Recuperado el 2 de Septiembre del 2014, de: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>

### 4. Contenidos

El presente trabajo investigativo consta de siete capítulos a partir de los cuales se hace un desborde inicial de la problematización y la mirada metodológica como puntos de partida que permiten el tránsito de los siguientes tres capítulos en donde se visibilizan las líneas de fuerza de la configuración de los maestros desde sus condiciones de posibilidad, la formación de maestros y la profesionalización docente; por su parte, la apuesta investigativa toma lugar en el sexto capítulo en donde se pone en manifiesto la emergencia de la escritura en la experiencia como condición de posibilidad para pensar la configuración de los maestros, en la movilización de los asesores pedagógicos; el ultimo capitulo, se dirige hacer una mirada al trayecto investigativo donde se manifiesta algunas consideraciones finales de importancia a partir de las cuales culmina esta etapa investigativa.

## 5. Metodología

La dirección a partir de la cual se traza este camino investigativo tiene lugar en la mirada arqueológica-genealógica, la cual permite visibilizar las condiciones de posibilidad a las luz del objeto de estudio, dejando entrever las relaciones entre el saber y el poder que da lugar a la forma del sujeto; de ahí que esta mirada permite interrogar y problematizar lo que en el lugar común se considera como verídico y legitimado a propósito de la configuración de los maestros que da lugar en la contemporaneidad a un deber ser instaurado para responder de manera eficaz a las demandas y exigencias que imperan en la sociedad.

Desde esta perspectiva, se pregunta por las posibilidades del presente fuera de las lógicas de la globalización que intentan ser lineales y homogéneas, para así dar lugar al acontecimiento de la experiencia como condición de posibilidad en la configuración de los maestros, permitiendo la inquietud por el maestro como sujeto singular y creador de su propia historia.

## 6. Conclusiones

El horizonte que se muestra sobre la configuración de los maestros apunta al desarrollo de estrategias y significados encargados de legitimar el qué, cómo y para qué ser maestro desde la contemporaneidad, un escenario donde indiscutiblemente moviliza formas y fuerzas desde los enunciados de la formación de los maestros y la profesionalización docente, que dirigen a constituir a los maestros contemporáneos a partir de aspectos relacionados con el saber hacer, y ante todo, con el saber ser en lo que respecta a la idealización de un perfil, un rol, y una función que se ha diversificado en torno a lo que sitúa al maestro como agente y promotor del cambio social a propósito de la calidad educativa, en esa medida, las demandas, exigencias y desafíos en los que el maestro se ve involucrado, reiteran la formación continua y permanente como una añadidura en la configuración de los maestros a lo largo de su vida, que permite el perfeccionamiento y actualización a propósito de las dinámicas cambiantes de la contemporaneidad.

De esta manera, los modos de subjetivación que actúan en relación al maestro dan lugar a que la formación de maestros y la profesionalización actúen como líneas de fuerza, que promueven en perfil instaurado en el maestro con pocas posibilidades para abrir campos de movilización en donde la experiencia sea una condición de posibilidad en dirección contraria a dichas lógicas contemporáneas.

Por lo tanto, la experiencia permite repensar los tránsitos de los maestros en su configuración, al ser propia y singular de cada sujeto, desde una movilización dirigida a partir de su historicidad, de aquello que lo toca y le hace cuestionarse sobre su quehacer, sobre sí mismo, sobre el otro y lo otro. Por tal razón, se posiciona en los asesores pedagógicos del proyecto Formación en ciencia, tecnología e innovación, convenio 212, componente 2, un tránsito de movilización frente a las lógicas que imperan en la contemporaneidad en donde la escritura se hace partícipe para pensar la experiencia como condición de posibilidad en la configuración de los maestros, en tanto que el archivo permitió visibilizar la escritura como elemento de partida para sistematizar experiencias y de ahí dar lugar al cuestionamiento e interrogación de su realidad y lo acontece como emergencia en las prácticas y discursos de la contemporaneidad.



<b>Elaborado por:</b>	Álvarez Mahecha, Breydy Dayanna
<b>Revisado por:</b>	Rodríguez Serrato, Deysi

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	10	02	2016
--	----	----	------

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	12
1. LA PROBLEMATIZACIÓN QUE SE VISLUMBRA AL PENSAR LA EXPERIENCIA COMO POSIBILIDAD DE CONFIGURACIÓN EN LOS MAESTROS DE BIOLOGÍA.....	15
1.1 Indicios de lo que circula en relación a la configuración y la experiencia del maestro ....	30
2. MIRAR LA INVESTIGACIÓN DE OTRO MODO.....	36
2.1 Una apropiación de la mirada arqueológica-genealógica.....	37
2.2 La construcción de la apuesta metodológica.....	50
3. LA CONFIGURACION DE LOS MAESTROS DE BIOLOGÍA, UNA POSIBILIDAD PARA CUESTIONAR EL MAESTRO EN LA CONTEMPORANEIDAD. ....	53
3.1 La formación: una práctica que ejerce tensiones en la configuración del maestro .....	54
4. LA CONFIGURACIÓN DE LOS MAESTROS: UNA CONDICON DE POSIBILIDAD FRENTE A LAS RELACIONES DE PODER QUE ACTÚAN EN LA CONTEMPORANEIDAD A PROPÓSITO DE SU SER Y SU QUEHACER QUE RECREA LA EXPERIENCIA.....	70
4.1 La profesionalización: un momento de la historia que parte como una posibilidad para repensar la formación y configuración de los maestros. ....	71
4.2 El deber ser y hacer de los maestros desde la profesionalización.....	77
5. REPENSAR AL MAESTRO DESDE LOS PROCESOS DE CAMBIO CON NUEVAS RESPONSABILIDADES Y EXIGENCIAS QUE EMERGEN EN LA CONTEMPORANEIDAD A PROPÓSITO DE SU SER Y SU QUE-HACER.....	84
6. LA ESCRITURA UNA CONDICIÓN DE POSIBILIDAD PARA PENSAR LA CONFIGURACIÓN DEL MAESTRO DESDE LA EXPERIENCIA.....	94
6.1 Los asesores pedagógicos y su movilización mediante la escritura.....	95
6.2. La escritura, los modos de la experiencia y la configuración de los maestros de biología....	98
6.3 Elementos que desde la escritura abre caminos para repensar al maestro desde la experiencia.....	100
7. ANOTACIONES FINALES.....	101
BIBLIOGRAFÍA.....	104
ANEXO 1. MATRIZ DOCUMENTAL.....	110

## INTRODUCCIÓN

El interés y la inquietud por la configuración de los maestros y la experiencia como posibilidad para pensarla, comienza desde la problematización llevada a cabo durante la práctica pedagógica de la autora, donde se presentan interrogaciones a propósito del maestro que contribuyen a dar forma a este proceso investigativo, partiendo por la pregunta por las formas de saber y las fuerzas de poder que se entrecruzan para posibilitar la experiencia en los sujetos y así a la configuración de los maestros de Biología; esta indagación se dirige hacia la experiencia de los maestros, en tanto se reconoce desde su singularidad e historicidad que permite la multiplicidad en la configuración de los maestros.

Del mismo modo, es una pregunta que ha venido siendo trabajada a partir de un amplio trayecto que ha posibilitado un entramado de relaciones en donde se encuentra la *pedagogía* como una fuerza que induce al maestro a la deconstrucción y construcción continua de su ser y su que-hacer; involucrando así mismo destellos de la *biología*, en donde la apuesta es mostrar que la configuración de los maestros es un pasaje dotado de posibilidades donde habitan relaciones con lo vivo, con la vida, con su propia historia, con las problematizaciones que convergen en la experiencia del sujeto, en donde se hace posible pensar de otro modo, crear y recrear la configuración de sí como maestros. Siendo esta indagación una posible invitación a deslocalizar la configuración de los maestros del lugar común que muestra un maestro perfilado, desde una superficie de lo instaurado y legitimado, con el fin de darle lugar a la configuración desde la experiencia, asumiéndola de otro modo, desde otra perspectiva.

Por lo tanto, esta invitación también se convierte en posibilidad de interrogar el presente que nos convoca, dado el ritmo y la velocidad de la contemporaneidad, en donde las relaciones de saber y poder dan lugar a un nuevo sujeto, donde la necesidad de cambio es inevitable para responder a las demandas y exigencias que se han legitimado no solo para saber hacer, sino también, para saber ser sujetos, que respondan de manera adecuada a las demandas que imperan la sociedad contemporánea, con habilidades y competencias que puedan ser usadas en las fluctuaciones de cambio constante. Por ende, caminar en una vía de incertidumbre en donde los cambios son dominantes, se considera uno de los retos más fuertes que debe enfrentar el sujeto contemporáneo, para ello, los hilos que movilizan la configuración de los maestros intentan vislumbrar condiciones adversas, al querer desde la experiencia; conocer, hacer, ser y vivir, pensando en sí mismo, en eso que me pasa, me atraviesa o me confronta y no desde la premisa de lo que pasa desde el acontecer del momento.

Problematizar la experiencia como condición de posibilidad para la configuración de los maestros en la contemporaneidad, permite evidenciar que las relaciones que el maestro configura con el mundo no han sido siempre las mismas, por ejemplo, Quiceno (2010) nos recuerda que *“Maestro fue, primero que todo, la actitud de educarse a sí mismo y después educar a otra persona, pero sólo a una sola.”* (p.1), esta actitud, permite evocar

la premisa, en donde para educarse a sí mismo y educar a otro hacía alusión a un pasaje de transformación. En este sentido, no se reitera que la relación pedagógica deba ser la misma de la antigüedad en donde el maestro educa a otro de acuerdo a los valores que él tiene, pues las condiciones dadas en la contemporaneidad sugieren que el sujeto como maestro se modifique y se ajuste a las necesidades que imperan en este momento, por lo tanto, existe otra preocupación por el sujeto como maestro desde la formación permanente que es atravesada por las necesidades universales que resultan efectivas y eficaces para el logro de una sociedad ideal y exitosa, y en donde el maestro juega un papel relevante en este cambio de actitud frente a los ciudadanos, al comportamiento y los saberes que ellos deben desarrollar para responder a las dinámicas de la contemporaneidad.

En esta medida, interrogar el presente tiene como objeto indagar algunos de los posibles elementos que configuran a los maestros desde la experiencia, un camino que se abre desde el *Proyecto de Formación, Ciencia, Tecnología e Innovación, Convenio 212, Componente 2*, como acontecimiento sobre el cual se desarrolla la presente investigación, cuya pregunta central gira en torno al maestro y las posibilidades de configuración desde la experiencia, desde lo cual se desprende el interés por la configuración de los asesores pedagógicos que se movilizan en dicho proyecto, por sus prácticas y discursos que construyen y reconstruyen constantemente su práctica, ya que se definen nuevas prácticas a propósito de las características que definen una sociedad contemporánea, pues estos asesores realizan su acompañamiento en las escuelas no gubernamentales de Cundinamarca, planteando diferentes estrategias que permiten el movimiento de pensamiento en las dinámicas de cambio constante, relaciones a corto tiempo, desarrollo de habilidades permanentes y acto de productividad, que interiorizan en los asesores más allá de dichas lógicas y que desde la escritura imparten una transformación de sí, de los otros y de lo otro.

De esta forma, la pregunta por la experiencia en la configuración de los maestros, permite visibilizar aquellos modos de funcionamiento de los maestros en la contemporaneidad, que accionan un conjunto de formas y fuerzas a partir de las cuales los maestros actúan sobre sí mismos, pero también, sobre los otros y lo otro; este funcionamiento indiscutiblemente tiene que ver con los modos de relación frente al mundo que el maestro desarrolla desde su formación inicial, de ahí que la posibilidad de pensar la configuración de los maestros y la experiencia sea precisamente, el considerar la configuración como una experiencia de vida que atraviesa las singularidades, los modos de ser y pensar la realidad, y de esta manera, preguntar porque pensar el maestro de una forma y no de otra. Así, es necesario decir que esta investigación, permite visibilizar la configuración de los maestros desde el deber ser, de ahí que se reconozca la fuerte influencia del lugar común en el desarrollo de los capítulos que sustenta la investigación, sin embargo, a partir de la experiencia y la escritura como condición de posibilidad para pensar el maestro se propone trascender esta mirada para poder visibilizar la configuración de los maestros desde la experiencia que incluso logra poner en cuestión aquel deber ser que se ha legitimado en el maestro.

De acuerdo a lo anterior, la configuración de los maestros se ve permeada por condiciones sociales, económicas, políticas y culturales a la luz de las relaciones de saber y poder que evocan una serie de estrategias para que el maestro responda con las exigencias y demandas establecidas en la sociedad contemporánea. Estas estrategias se amparan en dos acontecimientos: *la formación de los maestros y la profesionalización*, que pretenden hacer un despliegue en las relaciones con la sociedad, en donde el maestro asimile y adopte las estrategias que van a responder de manera adecuada a las exigencias y demandas de la globalización, modos de control que intentan conducir los estilos de vida, a partir de los cuales se empieza a hilar posibilidades de creación y visibilización de perspectivas que dan pie a pensar de otro modo la relación de los maestros.

En este sentido, pensar de otro modo la configuración de los maestros no se asume como un deber ser, pues si bien los deberes y exigencias que permean la formación de los maestros se constituyen en uno de los panoramas más prominentes que se dilucidan y problematizan en los capítulos siguientes de la investigación, la apuesta que se hace precisamente tiene que ver con pensar la configuración fuera de estas lógicas, dando apertura a la experiencia, una categoría a lo largo y ancho del trayecto investigativo, que deviene fuera de las lógicas de lo verídico que se le atribuye a las cosas, es por tanto la posibilidad de pensar la investigación como un devenir creativo desde el interés y el gusto del investigador.

Por último, se advierte que esta investigación no pretende reivindicar prácticas y discursos específicos del maestro en su deber ser, pues como se mencionó anteriormente, se trata de condiciones diferentes que desde la singularidad e historicidad del sujeto no se tiende a comparar o verificar, de ahí que, visibilizar las condiciones que en el presente posibilitan la configuración del maestro desde una lectura a la experiencia, sugiere asumir que el sujeto maestro no es susceptible de replicar o reproducir. Por tanto, la configuración y la experiencia del maestro como acontecimiento de singularidad nada tiene que ver con la homogeneización universal, de modo que a lo largo de los diferentes capítulos que componen esta investigación, el referirse a la experiencia o configuración del maestro denota un entramado de multiplicidad donde los maestros y sus experiencias se consideran como campos de posibilidades en una movilización de libertad frente a lo que impera en la contemporaneidad.

## 1. LA PROBLEMATIZACIÓN QUE SE VISLUMBRA AL PENSAR LA EXPERIENCIA COMO POSIBILIDAD DE CONFIGURACIÓN EN LOS MAESTROS DE BIOLOGÍA

La presente investigación parte del interés por preguntarse por aquello que acude a la curiosidad y la pasión del investigador, por el deseo de conocer lo desconocido o por cuestionar aquello que se conoce y se legitima en la sociedad; el investigar como acto apasionado que no pretende como causa final la producción de conocimiento sobre un objeto específico, pues se considera que así limitaría al sujeto a una cuestión de la lógica del conocimiento en donde se concibe el afán por el progreso y el avance en todos los objetos de estudio; de la misma manera reduciría al sujeto a que fuese un productor de un conocimiento validado, que corresponda a las dinámicas presentes en la contemporaneidad, sin que estas puedan ser alteradas por aquel que investiga alcanzando su propia creación de acuerdo a su interés y a las construcciones que realice. Por tal razón, la base fundamental para el desarrollo de la presente investigación se encuentra en problematizar lo que se considera legítimo y verdadero para encontrar aquello desconocido y poco común, asumiendo la investigación de otro modo, atravesando la pregunta por el sí mismo, por el otro y por lo otro, dando lugar al investigador en un acto de movilización para abrir nuevas posibilidades:

*“Hacer investigación hoy exige precauciones como: someter todos los supuestos a interrogación; generar desplazamientos; asumir actitudes de apertura, invención y olvido; viajar a lo desconocido y a través de lo desconocido, y así delatar, como afirmaba Foucault, que la historia está hecha de discontinuidades y rupturas de las que el presente porta la huella y la herida”.* (Martínez y Álvarez, 2010, p.1)

Es por eso, que se asume la investigación, como un acto de pensamiento que inquieta al investigador para construir nuevas movilizaciones aquellas que no cesan en el tiempo y el espacio sino que permanecen latentes visibilizando lo dicho y no dicho a través de la pasión, problematizando todo aquello que se considera inmutable, verídico y repetitivo del lugar común. Se requiere por parte del investigador más que el interés, un acto de pasión, el hecho de afectarse así mismo, considerándose una condición de posibilidad para cuestionarse lo que somos desde la actualidad. Así que se considera la investigación como una posibilidad de configuración personal que va más allá de toda teoría establecida y legitimada.

De este modo, se consolida el interés del investigador al pensar la experiencia como posibilidad de configuración de los Maestros de Biología, en un campo de movilización diferente a la escuela<sup>1</sup>, de tal manera es que se realiza dicha investigación bajo el alcance del **Proyecto Formación en Ciencia, Tecnología e Innovación, Convenio 212,**

---

<sup>1</sup> La escuela no es entendida como lugar de relaciones pre-establecidas, sino como espacio de construcción de relaciones, de otras a las que normalmente son aceptadas, fuera de las lógicas de la academia y de la construcción de conocimiento productivo.

**Componente 2**, partiendo desde la apuesta que los sujetos establecen nuevas relaciones desde su experiencia, está creada bajo unas dinámicas diferentes a las construidas en la escuela que permiten un campo de posibilidades en la configuración como maestros, pero entendiendo que la experiencia no se agota en ese espacio aunque si pasa por ella sino que se remite a otros lugares y espacio de creación del maestro. Dada las dinámicas allí presentes dentro del proyecto presentado se requiere un esfuerzo significativo del investigador al pensar de otro modo y al decir aquello que se aleje del lugar común en el que se ve al maestro como un facilitador del conocimiento y en donde el único espacio de movilización y de creación de este es la escuela.

Dicho interés investigativo parte de un trayecto de formación en la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en Biología, y del cuestionamiento constante sobre la experiencia del maestro de Biología que involucran las relaciones con el mismo, con los otros y con lo otro a lo largo de su práctica como maestros; relaciones que se pueden crear desde los sujetos, los objetos, el espacio, las prácticas y los discursos, que pueden ser condiciones de posibilidad en la configuración del maestro de Biología.

Los cuestionamientos que sustentan esta investigación que tiene como eje central al maestro de Biología, se han ido construyendo al tener un contacto con la experiencia de ser maestro, durante la práctica pedagógica, en donde las relaciones entre maestros y estudiantes se desarrollan de manera dinámica y constante; observando cómo la práctica del maestro en una institución específica forma parte de una serie de condicionamientos ejercidas por las políticas públicas desarrolladas a lo largo de la historia incluyendo la gestión como instrumento para ejercer dichas fuerzas de poder, en donde se intenta limitar al maestro dentro y fuera del aula de clase. Sin embargo, también se observó el interés del maestro por emerger más allá de este condicionamiento para formar desde su singularidad la práctica única que lo hará distinto a los demás, mostrando el crear y recrear de cada maestro permeado de las políticas y normativas en la que se movilizan dentro y fuera del aula de clase.

Durante el trayecto de práctica pedagógica se encontró que existen diferentes movilizaciones de los maestros de Ciencias Naturales, ejemplificadas en su práctica alrededor del ser y que-hacer en donde emergen relaciones con los modelos pedagógicos, la gestión escolar, los proyectos escolares, proyectos administrativos, la formación académica, la práctica con sus estudiantes, la relación con otros maestros, inclusive la relación misma con la política y sus normatividades y leyes, considerados como espacios donde pueden recrear constantemente su práctica dentro y fuera del aula de clase y los espacios de reflexión y creación sobre las dinámicas en donde se encuentra el maestro que le permiten tener una mirada diferente frente a sí mismo, con el otro y con lo otro. De este modo, se vislumbra que dicho proyecto haya dado bases inquietantes para preguntar por el maestro, sobre su configuración, sobre la experiencia, sobre las relaciones que emergen entre estas dinámicas y lo anterior relacionado con el proceso de formación y el interés del investigador.

Dentro de esta movilización también se abre la puerta a la práctica de enseñanza en donde el maestro se vincula con la biología en relación con lo vivo y la vida en un espacio exclusivo en la escuela, aunque este no sea el único. Lo anterior, se evidenció desde el uso de la escritura como medio de expresión en la bitácora y de oportunidad para dirigir la mirada hacia sí mismo, una posibilidad donde los maestros visibilizan aspectos personales, sociales, educativos, profesionales, entre otros, que los han transformado y constituido en su ser y quehacer como maestros de biología, de esta manera dejando entrever posibilidades de configuración de su práctica a lo largo de su ejercicio profesional como maestros.

De esta manera, durante la indagación desarrollada en la práctica pedagógica, así como la experiencia formativa en el proceso del Departamento de Biología ha dado lugar al cuestionamiento en relación con el maestro de Biología y su quehacer, conllevando a preguntarse también por las características singulares de los sujetos, la historicidad que los han constituido de una manera y no de otra, el hecho de construir un pensamiento diferente en relación a un acontecimiento similar que compete a actores de la educación, que no dejan de ser sujetos que pueden ser tocados y transformados de acuerdo a lo que a su alrededor pueda enseñarles.

De allí se retoma la construcción del objeto de investigación del presente proyecto, el cual versa alrededor de: la experiencia como posibilidad de configuración de los asesores que se movilizan en el Proyecto de Formación, Ciencia e Innovación, del convenio 212, componente 2, en donde su formación académica es de Licenciatura de Biología. Entendiendo el presente proyecto investigativo como un ejercicio de pensamiento, que no pretende evocar, ni legitimar aquellas verdades que se consideran universales alrededor del ser y quehacer del maestro, discursos que se movilizan y ubican reduciendo al maestro a un trabajador como cualquier otro, donde realiza una actividad rutinaria pues éste educa a una población desde el conocimiento, posibilitando quizás otra forma de experiencia y de afecto que pueda configurar un maestro; por esta razón, no se encasillara al maestro en unas características específicas y unos requerimientos que tienen que cumplir por el hecho de “ser sujetos de cambio” o por el afán de generar un conocimiento productivo para una comunidad específica.

Por lo tanto, esta investigación no se agota en la producción de conocimiento exclusivamente; pues se consolida y se fundamenta en el gusto y en las pasiones del investigador, que en este caso es el del ser maestro. Es así como la investigación inicia al preguntarse por algo que es común o para cuestionar lo que se considera legítimo o ya no abierta a nuevas posibilidades, en esa medida, se trata de asumir el ejercicio investigativo en tanto posibilidad para pensar de un modo diferente, dando movimientos de creación y acción propia, hacia el tema de interés escogido desde la construcción personal.

Se considera esta investigación como un punto de fuga, al visibilizar las relaciones propuestas por los sujetos (en este caso se habla tanto del investigador como de los asesores pedagógicos que se movilizan en el proyecto de investigación aquí retomado)



para transformar las relaciones de gobierno de sí, pues se visibiliza otras posibilidades de configuración sin descartar aquellas políticas, leyes y normatividades que giran en torno a sus dinámicas diarias pues se entiende que a partir de estas últimas los maestros pueden encontrar otros campos de movilización y creación desde el pensamiento político y ético singular en su práctica diaria.

Sin embargo, se tiene presente que estos elementos en la práctica del maestro, pueden funcionar como moduladores de subjetividad, que se pretende cuestionar con el fin de abrir el espacio para pensar e interrogar cuál sería el lugar de la experiencia en la configuración de los maestros de biología en lo contemporáneo. Entendiendo dicha noción de contemporaneidad en relación con las sociedades de control<sup>2</sup> propuestas por Deleuze (1999), las cuales se caracterizan por la rapidez y la velocidad en que el sujeto tiene que moverse al perder la relación entre tiempo y espacio. Esta rapidez da unas condiciones de posibilidad y de movilización diferentes a los maestros, pues las políticas dirigidas a ellos exigen que la profesionalización y los estudios académicos estén acordes con las dinámicas tanto científicas como tecnológicas que están abarcando a las sociedades. Los maestros, como ejes de la educación y transformadores de la sociedad tienen el deber a través de sus clases en el aula de llevar a sus estudiantes a la vanguardia del conocimiento, por lo tanto su configuración debe acorde con los retos de la sociedad.

Se retoma una discusión realizada en la Universidad del Valle por Jorge Larrosa en el 2007, en donde se re-conceptualiza el concepto de maestro en torno a las dinámicas sociales emergentes dadas a la profesionalización y la nueva profesión docente, en donde este se ve sometido a una función de “...animador, enseñante, acompañante, gestor, colaborador y aquel sujeto que resuelve problemas en el terreno, o allí, donde surjan”, posicionando al maestro desde otras lógicas de poder que le designan otras realidades y otra posición en la sociedad. De esta manera, se localiza bajo el mismo nivel al maestro, al instructor y al docente en los textos de legislación que aparecen en los decretos como *Profesión Docente*, que no solo se convierte en un término escrito en un texto reglamentario sino que exige una serie de condiciones que perfilan al maestro bajo una función social establecida, en primer lugar se consolida dicha función a aquellos profesionales que aun sin tener apropiaciones en la pedagogía pueden ejercer la enseñanza entendida esta como la trasmisión de un conocimiento disciplinar. Sin embargo, Olga Lucia Zuluaga (1999), menciona que desde la pedagogía, la enseñanza es un gran campo de movilización que se aleja de los procedimientos que permiten articular

---

<sup>2</sup> Richard Sennet (2006), menciona que a lo largo de la historia las sociedades de control han dado como consecuencia que los seres humanos sean capaces de prosperar en condiciones sociales de inestabilidad y fragmentariedad. Enfrentando tres desafíos: el primero de ellos, el tiempo, al manejar las relaciones a corto plazo; el segundo, el talento, al desarrollar nuevas habilidades potenciales a medida que las demandas de la realidad cambian; y por último, el desafío de la renuncia al desprenderse del pasado. Es así como a lo largo de la relación de estos desafíos que se considera que la experiencia ha desaparecido de los sujetos, pero la pregunta es: ¿será que la experiencia de los sujetos no ha desaparecido sino que se ha transformado?

los diferentes métodos de las disciplinas, por lo tanto, no se puede reducir a un proceso operativo e instrumental que conduce al aprendizaje exclusivamente del estudiante, pues si se observa la relación entre maestro y estudiante solo en las dinámicas escolares se reduciría al cumplimiento de logros, objetivos e indicaciones parceladas desde lo normativo y disciplinar. En ese sentido, las emergencias que pueden ocasionar dichos posicionamientos de la enseñanza en la experiencia de los sujetos pueden dar paso a nuevos campos de posibilidad y movilización en la configuración de los maestros, al asumir la enseñanza como una vía de pensamiento, (Martínez, 2003) que va más allá de la interacción entre los maestros con los estudiantes, pues la enseñanza pasa por el sujeto y por su quehacer, en donde desde la enseñanza se pueda cuestionar e incitar a pensar en lo que hay afuera.

Por otro lado, el ámbito de la profesión docente emerge en dos direcciones: el teórico y el práctico, en donde se parte otra dádiva de los docentes la cual debe describir problemas e inventar soluciones, dando sentido a nuevas realidades y metodologías mediante la articulación de ciencias de la educación, experimentales, las ciencias sociales y las tecnologías. De allí la necesidad impetuosa que el maestro se articule a nuevos saberes, en especial a los avances de las tecnologías y la comunicación que son los contribuyen a una mayor información en la sociedad contemporánea y los docentes como transmisores de la cultura deben estar a la vanguardia de estos avances.

Dados los requerimientos anteriores para cumplir con la profesión docente,

*“Este maestro que no es de niños, y que no sale de la Normal, se le dio el nombre de docente y su función no es solo enseñar, domesticar, cuidar o vigilar, sino la función de hacer producir, crear, resolver situaciones e inventar nuevos mundos, reales o virtuales”* (Fayad, Sánchez, Fayad, Peñaloza y Arias, 2007, p.p.6-7)

Se desvirtúa y deslocaliza la práctica del maestro pasando a segundo plano la profesión como un acto ético, moral, de amor o de humanidad y poniendo como plano principal el acto de trabajar, de practicar el oficio por dinero, por interés, por poder y es cuando emerge un concepto ahora popular en la profesión docente: la *profesionalización*, que conlleva a otras condiciones de poder que se consolidan alrededor del docente y su práctica en la sociedad, condiciones que hacen de la profesión un acto de trabajo productivo. La profesionalización *“es la representación de lo que debe hacer un sujeto educador en la actual sociedad”* (Fayad, Sánchez, Fayad, Peñaloza y Arias, 2007, p.7), tal representación es fijada a una clasificación, a una carrera docente, al escalafón, el servicio educativo y el desempeño laboral que se enmarcan en la necesidad por conseguir mejores condiciones de trabajo, mejores salarios, una competencia constante entre los docentes por no perder el prestigio social por el cual han luchado durante tantos años y el Estado en representación de una sociedad contemporánea que le exige cumplir con unos estándares mundiales hacia la vía de la globalización del conocimiento. Convirtiendo al docente en un científico social, un sujeto de saber que aplica las

disciplinas de sociología, antropología y psicología en la resolución de problemas no exclusivamente de instituciones escolares.

De tal manera, en la presente investigación se intenta deslocalizar la función docente en la sociedad contemporánea posicionando entonces al maestro como sujeto intelectual, creador desde la pedagogía no como instrumento sino como posibilidad de movilización en la escuela y otros espacios de formación, un sujeto ético y político que con carácter y autonomía actúa frente a las políticas y normativas establecidas para los maestros en Colombia que posibilita la experiencia en la configuración de los asesores pedagógicos que se movilizan en el marco del estrategia CREAR.

En esta perspectiva, se plantea que el sujeto se mueve a través de una competitividad constante en las diferentes instituciones en las cuales tiene que entretejer su singularidad durante su vida, aquí las normas y reglas construyen y de-construyen constantemente el accionar del mismo frente a la velocidad de cambio que se encuentra en esta sociedad, todo esto indica que el sujeto es un hombre ondulatorio, pues la permanencia en una institución con unas normas específicas varían a la hora de encontrarse en otro lugar, (Sennet, 2006). Los mecanismos que se utilizan para que los sujetos se encuentren a la vanguardia con estos cambios constantes, es la permanente formación teniendo acceso continuo a la información, para ello los avances tecnológicos y la informática han sido base fundamental de la integración de estos elementos: velocidad, cambio constante, competitividad y exigencias directas al sujeto. De tal manera, que los anteriores aspectos forman parte de la cotidianidad, pero ¿de qué manera, estos contribuyen a la configuración del sujeto como maestro? Se menciona que durante la sociedad contemporánea el afán por responder a las exigencias dadas desde todos los ángulos al sujeto hace que este actúe casi por inercia, reduciendo de este modo que su espacio de pensamiento y de creatividad considerablemente, logrando que la práctica del maestro se vea influenciada por estas características de las sociedades de control abriendo nuevas posibilidades de experiencia y de movilización expresada de manera singular.

En relación a la contemporaneidad, como eje central que nos compete en relación al maestro de biología como sujeto, Sennet (2006) menciona que se busca establecer un ideal de hombre o mujer que haga frente a tres desafíos: el tiempo, debido a que se manejan relaciones a corto plazo, con la acción contante al estar de un lugar a otro casi de manera instantánea; el desarrollo de los talentos, esto de manera permanentemente, tanto habilidades y capacidades potenciales que respondan a los cambios constantes y rápidos del mundo; y finalmente, la renuncia, al desprenderse del pasado, la cual requiere de una acción singular, que deviene de la historicidad, descartando las experiencias propias del sujeto, que incite al consumo masivo, impidiendo que acontecimientos puedan generar un cambio, un toque único y de transformación en el sujeto. Desde estos tres desafíos se empieza a comprender porque se menciona que se han transformado los espacios y con ello la experiencia ha cambiado de sentido, en este caso los maestros deben estar buscando nuevas formas de desarrollar habilidades propias de sí, esto conocido como la formación permanente, en donde los maestros continuamente y en

corto plazo deben estar actualizando sus conocimientos y así los métodos de enseñanza con el fin de que puedan darle a sus estudiantes una enseñanza actualizada de este modo se logra con la función del maestro de estar a la vanguardia de los cambios presente en una sociedad que exige que de manera eficiente para cumplir con la flexibilidad contemporánea.

Es así, como una de las salidas a este llamado de flexibilidad de los sujetos, del contacto directo con la información, de una formación acorde con la rapidez constante de la sociedad, y con la necesidad de ser sujetos eficientes, eficaces y constantes para los retos de la misma, ha sido para los maestros, la profesionalización docente, Martínez (2010), menciona que la profesionalización es solo un verbo que da cuenta de una acción funcional del sujeto, por lo tanto, en la contemporaneidad los deberes del ser y estar del maestro en su forma docente, giran en torno al papel que se le ha asignado como funcionario y su rol social de acuerdo a las necesidades más próximas a la sociedad, dejando a un lado la singularidad y la forma propia de los maestros como sujetos de construcción desde su historicidad subjetiva.

Al retomar los puntos anteriores, se entrelaza con el actor principal de la investigación y es el maestro en la contemporaneidad, ya que desde lo que circula se instaura que su “función” principal ante la sociedad es ser un generador de cambio social, lo cual le exige estar la vanguardia de los permanentes cambios que se están generando a nivel social, político, religioso, moral, entre otros aspectos, relaciones que terminan justificando, por ejemplo, la formación permanente del mismo. En esa medida, dichas relaciones visibilizan unas nociones de pedagogía instrumentalizadas toda vez que se le asume a la pedagogía los diferentes métodos y técnicas que tiene el maestro a su disponibilidad como herramientas para lograr el objetivo ondulatorio de la sociedad contemporánea.

Sin embargo, la postura desde este proceso investigativo es el asumir al maestro desde las posibilidades que teje con el saber que enseña, en este caso, la biología que sería justamente un saber fundante del maestro que le posibilita un campo más amplio de creación y construcción, no solo el estudio de lo vivo sino desde la relación que este tiene con la vida, interactuando en el espacio de movilización que se encuentre de una manera en que implique pensar el ejercicio pedagógico como un ejercicio intelectual; que sitúa la pedagogía como saber que permite construir más allá del afán por el conocimiento.

De tal manera, que entre esas relaciones se da paso a la reflexión de la biología más allá del saber disciplinar, sino desde todo aquello que circula fuera y dentro de la escuela, desde lo vivo y la vida, teniendo la pedagogía como una posibilidad en que el maestro aborda aquellas relaciones como apropiaciones que le permiten configurar su propia experiencia, como un momento de cuestionamiento de sí mismo. Construyendo de esta manera, una visión alejada a la identidad de un maestro encapsulada en un molde específico impuesto por la sociedad.

Dado lo anterior, se posiciona la pedagogía como campo de saber propio del maestro, que le brinda unas rutas diferentes para navegar en su quehacer diario y se propone en

este trabajo indagar por la configuración del maestro de biología desde la experiencia. Para ello se evocan unos elementos primordiales de discursos que enmarcan la investigación, siendo estas: configuración, experiencia y maestro de biología.

Para aclarar dichas relaciones Larrosa (2006) localiza que la experiencia se tensiona a partir de lo que sería la experticia o vivencia, pues al mencionar la palabra experiencia se confunde con el hecho de que una persona haya vivido un algo soñado, sin darle la relevancia necesaria, se considera como una opinión, y acertadamente subjetiva, y por esta razón está lejos de la verdadera ciencia, alejada del hecho de considerarse como un algo primordial que genera un pensamiento transformador en el sujeto sobre sí mismo.

Lo que ocurre, en la actualidad en especial en el campo pedagógico, es que se considera a la experiencia como una expresión poco elocuente para ser desarrollada en el aula de clase, retomando el trayecto vivido durante la práctica pedagógica, en donde los maestros se movilizan bajo una serie de normativas y requerimientos exigidos por los directivos, probablemente ignorando ciertos aspectos personales que lo hacían ser diferentes en relación a otros maestros, aun del mismo departamento o área de estudio. Esto por el afán, de la sociedad por poner en primer plano, la ciencia, la objetividad, la homogenización del ciudadano, por medio de mecanismos en donde todos se encuentren involucrados bajo los mismos fines sociales, culturales, políticos y todo con lo que esto acarrea.

En esta medida, es el maestro en quien se encuentran puestas todas las miradas, pues desde la profesionalización, es quien debe estar a la vanguardia de los cambios sociales, políticos, culturales, económicos, y de otras índoles; para poder dar a otros sujetos (estudiantes), perspectivas diferentes tanto a nivel científico y de conocimiento, como a nivel social, de bienestar y desarrollo integral. Lo anterior, evoca aquellas perspectivas de alcance social que el maestro debe cumplir, en donde los sujetos se encuentran inmersos en la imposibilidad de elaborar una experiencia, impidiendo dar un sentido propio a lo vivido; las acciones realizadas, por ellos se concluyen en el hecho del “deber ser”, olvidando la apropiación, la pertenencia, el gusto y el interés por el hacer; Larrosa (2006) relaciona este hecho con la sociedad contemporánea, que a la velocidad que avanza, manipula y guía la experiencia de los sujetos, de acuerdo, a las fuerzas de poder que se encargan de condicionar al sujeto en un deber ser, hacer y decir, sin respaldo, de una construcción y reconstrucción de formas de posibilidad frente al ser y que-hacer del sujeto.

Al localizar al maestro en la sociedad contemporánea, se evidencia desde el lugar común la idea de un sujeto que cumple con requisitos normativos y reglamentaciones sociales, conocido por Quiceno, como Docente, un sujeto que se restringe al cumplimiento de su función teniendo una relación con la sociedad únicamente desde su conocimiento reduciendo de este modo el interés por la experiencia, de tal modo, que este sujeto está en una constante en donde la sociedad ofrece el afán por adquirir conocimiento y eso es lo que él recibe, un sujeto que se sacia de nuevos conocimientos,

que toma las herramientas de la tecnología y la informática como base de adquisición lógica para acercarse a unos otros a los cuales les dará a conocer aquellos cambios, para que finalmente estos otros se encuentren capacitados para enfrentarse a la liquidez social de la contemporaneidad.

*“En relación al docente [...] no nace por una construcción de pensamiento, una obra, no tiene el sello de un creador. Por el contrario, nace de una práctica, un oficio, un régimen de trabajo y producción. El docente es signo y no símbolo, es práctica y no obra, es hacer y no escritura, es experiencia económica y no experiencia moral. Su rostro y su rastro lo encontramos en el trabajo y en la figura del trabajador. Nace de la industria, por eso es que se puede fabricar, producir y reproducir” (Quiceno, 2006, p.55)*

Se reconoce al sujeto desde la idea de capital humano, considerando que pueden responder a diferentes estrategias y cambios económicos que se pueden generar a lo largo de la historia, el sujeto que *“adquiere y da el conocimiento”, sea maestro, docente o formador, ha tenido permanencia en la sociedad, reconocido como sujeto generador de cambio y como productor de nuevos conocimientos. Desde años remotos, el maestro “fue, primero que todo, la actitud de educarse y transformarse a sí mismo y después educar a otra persona, pero sólo a una sola.”* (Quiceno, 2006, p.34); por ello, lo que se menciona, como profesionalización (exigencia del maestro actual), entiende al conocimiento como reproducción de temas o desde una mirada de objetivación, puesto en un primer plano, en donde lo primordial se encuentra en el hecho de que los sujetos adquieran conocimientos, dejando en segundo plano al sujeto que se puede pensar y repensar así mismo, educándose o así, para luego pensarse en educar a otros. Por ende, no fue pensado como un sujeto con un perfil específico, *“el maestro o es un rostro o un rastro”* (Quiceno, H. 2006, p.24), que debía estar en un determinado lugar, por ello también se aleja de la idea de ser capital humano aun cuando esté involucrado en estas relaciones de la sociedad contemporánea.

Más adelante, el rol de permanencia en la sociedad ha llegado a cabalidad, debido a que se cumple con funciones y exigencias, en un momento histórico dado, direccionando al sujeto, en una formación constante, cambiando su ser y que-hacer como maestro en su trayecto Docente; perfilando un rol específico para cumplir con las necesidades dominantes del momento, que alejan al sujeto de la experiencia del cuerpo y del alma, legitimando aquella homogenización imperante en la sociedad contemporánea, olvidando su construcción de pensamiento, alejando la transformación del sujeto como un ser singular, ya que está arraigado su labor docente, al prepararse continuamente, pues siempre debe estar en campos interdisciplinarios, intentando de modos diferentes buscar solución a problemas, como ser científico social.

Por ello esta investigación se consolida al pensar de otro modo la configuración del maestro dando paso a otras posibilidades o elementos que pueden emerger en relación a las políticas públicas y lógicas de la sociedad contemporánea, dando lugar a la



experiencia como una categoría construida a lo largo del trayecto, considerada como un acontecimiento singular que atraviesa y afecta de manera particular a cada sujeto, así que la intensión de homogenización del perfil docente tensiona el lugar de la experiencia en posiblemente desarraigándola por completo.

En esta medida, se aleja de la homogeneidad representativa de la sociedad contemporánea, pues el maestro en su intelectualidad es capaz que crear y ampliar su espacio de pensamiento, al configurarse como una persona única que tiene una singularidad que lo configura como sujeto ético. Respaldo por una historicidad personal, que lo haga pensar y actuar de un modo diferente a los demás, por lo tanto, responde de manera única a los retos y exigencias planteadas por la sociedad contemporánea y esto es lo singular de cada maestro, lo que lo configura así mismo. Por ello la configuración el sujeto no es sinónimo de identidad, de la cual se habla comúnmente en la sociedad al mencionar “la identidad de la profesión docente o del docente”, debido a que la mirada de la investigación se enfoca en la subjetivación que abre una opción más allá del sujeto, mientras que la identidad en palabras de Garavito, E. (1999), “*es una forma del saber y una estrategia del poder*”(p.135), que emerge a partir del intento de homogenización de las sociedades de control, lo contrario a partir del proceso de subjetivación que implica una ruptura de la diferencia como creación que agrieta la identidad, pues se enfoca en el sujeto mismo no en la modelización de los sujetos ocasionada por las dinámicas de la sociedad contemporánea.

De esta forma, a partir del presente trabajo se pretenderá develar la relación entre la experiencia y la configuración de maestros, específicamente que los asesores del Proyecto Formación en ciencia, tecnología e innovación, Convenio 212; los cuales asumen la investigación como una estrategia pedagógica que no se consolida como receta que estandariza resultados u homogeniza a los asesores, sino la investigación que se constituye como experiencia al mirar las prácticas y cuestionar la realidad o lo legítimo. De esta manera, crean campos diferentes de configuración que no se limitan a las normatividad o a las legislaciones sino que abren su mirada a la experiencia como posibilidad de configuración en espacios de formación diferentes a la escuela. (Roa, P., y Toro, A., s.f.)

Ahora bien, el abordaje de las categorías de la investigación reconoce la experiencia, como una línea dinámica que comprende las formas de subjetividad en las que el sujeto permite constituir su práctica en relación a las dinámicas construidas en la sociedad contemporánea y con todos los mecanismo que allí emergen, condiciona las relaciones consigo mismo, con el otro y con lo otro.

En este sentido, es el maestro que desde su historia y singularidad se moviliza en relación a las fuerzas de poder ejercida por el otro o por lo otro, y tiene la posibilidad de crear e innovar partir de estas relaciones. Por tanto, la escuela se puede visualizar como un espacio en donde se puede vislumbrar las transformaciones de la experiencia, subjetiva y personal, desde los dispositivos pedagógicos, que permiten aprender y

modificar las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Tomando como eje la pedagogía en las transformaciones de su práctica, en la reflexión de la misma y la posibilidad de encontrar en la experiencia un punto de apoyo para problematizar la realidad y en su configuración como maestros.

Dado que en el desarrollo del presente trabajo se visibilizará la configuración del maestro, se toma como líneas de fuga la posibilidad para pensar de otro modo frente a las dinámicas presentes de la sociedad contemporánea, la experiencia. Para ello, se mantiene una distancia con el entender la experiencia desde la experticia, ya que este último intenta referirse a los años que lleva una persona en un determinado cargo o profesión que le permite tener un conocimiento más amplio en relación a un tema específico; al pensar la experiencia desde la experticia, se limitaría a pensar al sujeto solo desde la acción, y no desde la pasión, se restringiría a que el sujeto realice acciones sin reflexionar sobre aquello que realiza; el sujeto de la experiencia, es abierto, receptivo, pasional, que permite desde la acción propia de pensamiento, ser un sujeto ético y político, que se permite mover desde una posición crítica en diferentes campos; como lo posibilita el maestro, desde la pedagogía no metódica, sino como aquel modo de pensamiento que permite que la receptividad escape aún del propio saber, de la voluntad y del poder .

Por lo tanto, no se tomará como factor en relevancia los años que llevan los sujetos desarrollando su acción como maestros, sino que se retomará la experiencia, como lo menciona, Larrosa (s.f) hacía una posibilidad en el campo de la pedagogía, ya que desde las prácticas y la crítica de los maestros se puede desarrollar un pensamiento abierto en relación con lo que sucede en su alrededor, sin encapsularse a los parámetros o límites que se van creando en la sociedad al legitimar conductas o discursos estimadas para los maestros. Un desarrollo de pensamiento que va más allá de la estadía en el colegio o en el aula de clase, de la disciplina que enseña, de la interacción con los alumnos o con sus pares, que trasciende a los aspectos que día tras día, en cualquier lugar, logran como sujeto pensarse así mismo, no solo frente a lo que hace sino también a lo que es.

Es así, como desde la experiencia el sujeto permite un pensamiento propio correlacionando lo que le pasa y lo que le toca de manera individual, aun estando en el mismo lugar con otro grupo de sujetos, compartiendo el mismo acontecimiento; por ello, otra salvedad al referirnos a la experiencia, es que esta no es un sinónimo de experimento, ya que el experimento se utiliza en las ciencias, para legitimar una hipótesis y así asegurar que la ciencia es universal y objetiva, allí se puede hablar de legitimidad y homogeneidad de acciones; sin embargo, al ser la experiencia de un sujeto, como lo es el maestro, con pensamientos propios, con creaciones únicas, con construcciones inigualables, que se alejan al querer ser comparadas con otros, así sean sujetos con los que tengan ciertas actividades o lugares de encuentro; por lo tanto, la experiencia se aleja de la ciencia al ser subjetiva y no homogenizante, no puede ser fabricada, ni técnicamente construida; si se observará a un grupo de personas en el mismo espacio y tiempo, puede ser una conferencia, a pesar de escuchar sobre el mismo tema, cada uno



desarrollará unas preguntas diferentes en alrededor de él, asociará cada explicación a situaciones cotidianas diferentes de su vida, o muchos otros a pesar de estar presentes, no tendrá relevancia el tema tratado para pensarse sobre sí; de esta manera, la experiencia, es una acción de pensamiento heterogeneidad, que rectifica el pensamiento individual, la marca de singularidad de cada sujeto en cada acontecimiento frente a una velocidad constante de la sociedad. Por ello, los significados hacia el maestro y la configuración alrededor del sujeto-maestro van más allá de los límites, van más allá de las direcciones estimadas por las normas y reglamentaciones, que pretende construir una masa homogénea, que piense igual y actué de la misma manera frente a los nuevos retos de la sociedad.

De tal modo, que la experiencia desde la singularidad enmarca una entramado de historicidad construida por el sujeto en su práctica como maestro y como sujeto mismo; una historicidad que no va al lado de los años, si no los acontecimientos que lo han marcado, que lo han tocado, que le han permitido tener una mirada diferente y transformadora en relación a su mundo, a su ser. La experiencia rebosa la posibilidad de aislarse de la disciplina del conocimiento, para abrirse brecha hacia nuevas ventanas para ver al sujeto como maestro más allá de sus compromisos con la sociedad, cumpliendo con normatividades y reglamentaciones; sino desde el sujeto propio que siente, puede ser tocado y afectado por diferentes acontecimientos, y desde allí se desarrolla un pensamiento propio en relación a sí mismo como sujeto y como maestro.

Por ende, se debe dejar a un lado, el entender la experiencia con una vivencia del sujeto, pues esta última no da un sentido específico al sujeto, pues durante su vida puede tener acontecimientos que tienen una larga duración de tiempo, lo cual demanda del sujeto poco esfuerzo en la continuidad que poco a poco se va convirtiendo en una monotonía y elemento alejado a un accionar de pensamiento en el sujeto. Las vivencias por lo tanto, no tienen un valor intrínseco en el sujeto, pues al no tener cambios significativos no exigen transformación al sujeto, algo que realmente lo toque, que lo afecte, que le haga sentir su accionar de manera diferente alejados de la homogenización de la sociedad.

Larrosa, J. (s.f), hace una relación entre la experiencia y los dispositivos pedagógicos, teniendo en cuenta cinco dimensiones fundamentales, que permiten una mediación reflexiva de la experiencia de sí; el primer lugar, describen una dimensiones óptica, que determina y constituye lo que es visible para el sujeto en sí, por ende, se expresan diferentes miradas y perspectivas en relación a lo que acontece en el quehacer diario del maestro, en las relaciones que se entretajan con otros sujetos, mostrando de esta manera, una singularidad y multiplicidad del sujeto propio, de una experiencia. Desde este abordaje el sujeto, durante la experiencia permite tener un espejo enfrente de sí, quien dirige su mirada a su interior, encontrando una reconocimiento de sí más allá de lo que hace como profesión, más allá de lo que las políticas le exigen, pues determinará en la experiencia aquellos aspectos que lo toca que lo trascienden, que lo hacen un sujeto singular. Esta perspectiva es de vital importancia para la investigación, al considerar que

el maestro específicamente los asesores del proyecto de formación en ciencia, tecnología e innovación, pues se considera que como sujetos tienen la capacidad propia para reflexionar frente a su práctica, haciendo una introspectiva sobre sí mismo encontrando aquellos acontecimientos que justifican la relevancia de lo que hacen y la decisión que han tomado por ser maestros en Colombia teniendo en cuenta las condiciones sociales que han emergido en las dinámicas de la sociedad contemporánea en relación a los maestros.

En segundo lugar, se encuentra una dimensión discursiva, siendo estas la expresión que el sujeto permite establecer y constituir desde lo que puede y debe decir acerca de sí mismo; esta dimensión, persuade el hecho de que el maestro a pesar de ser un sujeto que se encuentra condicionado a una serie de normatividades en el contexto donde se encuentre, este también puede tomar la decisión de expresarse por medio de los discursos desde aquello que piensa sobre sí mismo, retomando de nuevo la idea de subjetivación de los sujetos. Y es allí en la subjetivación de los sujetos que la experiencia hace una ilación fundamental en la expresión de sí, cada una de las palabras sean dichas o escritas por los sujetos destacan y dejan entre ver aquellas lo que en medio de toda la niebla existente en la sociedad contemporánea les toca, aquello que los hace ser y actuar en los juegos de verdad que los configura más allá de las fuerzas de poder.

En tercer lugar, una dimensión jurídica, en la que el sujeto se juzga a sí mismo, desde los valores y las normativas que ha adoptado durante la visibilización de subjetividad, es por esta razón que no se omite la acción que tiene estas normas y políticas en el maestro, pues hace de él un sujeto político y autónomo capaz de tomar decisiones, sin estar preso a las características de la sociedad. En la cuarta dimensión, se hace un conglomerado de la dimensión discursiva y jurídica, al realizar una construcción de la experiencia de sí, desde la narrativa, en un espacio temporal, que tiene una dinámica constante, por lo que supone la continua construcción de esa experiencia de sí. La última dimensión, implica una práctica que establece el sujeto al relacionar las dimensiones anteriores y, que incide en que el sujeto se piense y actué sobre lo que puede y debe hacer consigo mismo. (Larrosa, J. p.292)

Es así, como la experiencia, se constituye en el interior de unas dimensiones que son establecidas por el querer ser del sujeto, por la experiencia de sí mismo, que se relaciona con la subjetividad, un juego de verdad en relación entre el saber y las fuerzas de poder que actúan directamente en la práctica del sujeto, logrando constituirlo de una manera y no de otra; el maestro, desde su transformación, desde la problematización de sí, considera su propia historia como una producción de la cultura, desde diferentes matices por ello, se hace relevante la necesidad de ver la experiencia como posibilidad de configuración de los maestros observando cómo han sido tomados en cuenta los ámbitos en sociales, políticos, económicos, personales, entre otros; se considera que al hablar de los maestros, se pueden deducir ciertas características similares, si se observa desde un ángulo de homogenización de la cultura, pero desde la experiencia el ángulo de homogenización desaparece cuando el sujeto establece su historia como singular, cuando

se apropia de ella misma, y reafirma desde sus prácticas y discursos una serie de subjetividad, que lo hace ser y lo caracteriza desde su quehacer en una construcción y deconstrucción constante.

Por ello se propone, problematizar e interrogar por los aspectos que configuran al sujeto como maestro desde la experiencia, considerando que la experiencia aún existe en el hombre contemporáneo mientras se encuentra atrapado por una liquidez constante que permite que nada le atraviese; reconociendo desde la experiencia de sí la historia de subjetividad del sujeto, entorno a las posibles relaciones entre la experiencia y la configuración del sujeto como maestros contemporáneos, teniendo en cuenta que el enfoque no será desde las normativas presentes en la profesión docente.

En ese orden de ideas, la inquietud y el interés primordial que orienta esta investigación es:

***¿Cuáles son las condiciones de posibilidad que hacen posible pensar la experiencia en la configuración de los asesores con formación académica en Licenciatura en Biología, en el acercamiento al Proyecto de Formación en ciencia, tecnología e innovación, Convenio 212, Componente 2?***

Desde esta inquietud investigativa, se plantean estos posibles propósitos, quienes orientarán este trayecto:

#### **GENERAL**

- ☞ Visibilizar las condiciones de posibilidad que permiten pensar la experiencia como parte de la configuración en el acercamiento con los asesores que tienen como formación académica Licenciatura en Biología que se movilizan en el marco del Proyecto formación en ciencia, tecnología e innovación, convenio 212, componente 2.

#### **ESPECÍFICOS**

- ☞ Problematizar las condiciones de posibilidad para pensar la experiencia en la configuración los asesores que tienen como formación académica Licenciatura en Biología que se movilizan en el marco del Proyecto formación en ciencia, tecnología e innovación, convenio 212, componente 2.
- ☞ Reconocer las relaciones que entretienen los asesores, con la Biología y las posibilidades de configuración que desde allí se constituyen.

Como se ha mencionado anteriormente, el interés por indagar la experiencia como condición de posibilidad que permite la configuración de los maestros de Biología que se movilizan en el marco del Proyecto formación en ciencia, tecnología e innovación, convenio 212, componente 2, empezó al observar a partir de sus escritos y relatorías de experiencia, el trabajo realizado por dichos asesores que emprenden una propuesta de trabajo investigativo con niños, niñas y jóvenes del departamento de Cundinamarca, en

donde se enfoca la tecnología y la ciencia como factores culturales que no solo involucra la escuela sino también a la comunidad en general y bajo esta temática proponer relaciones que posibilite a los sujetos configurar otros modos de ser, de pensar y hacer desde otros ámbitos y no solo desde el escolar, esto debido a que los asesores se involucran con la comunidad del municipio.

La propuesta de trabajo por parte de los asesores del Proyecto tiene gran importancia para el presente proyecto debido que la investigación se asume como una estrategia pedagógica, ya que no se propone como una receta, ni trata de homogenizar a los sujetos; de lo contrario, se asume la investigación como acto creativo a los sujetos que los realizan, de tal modo se hace posible que al asumir de esta manera la investigación la experiencia sea parte de su acción de reflexiva en torno a la pedagogía y a su configuración como maestros; dando de este modo nuevas posibilidades de creación en cuanto al asumir el ser maestro desde otros espacios que no exclusivamente incluyan la escuela, originando de este modo una resistencia hacia las políticas, normativas y reglamentaciones actuales que intentan dirigir el hacer del maestro.

Con el fin de retomar el trabajo liderado por lo asesores pedagógicos, se recuerda el hecho que la investigación se configura como una experiencia al dar la posibilidad de nuevos campos de problematización frente a las practicas que se consideran validas este acto investigativo pretende superar el informe para pasar hacer propositivo, generando una movilización en el investigador; en donde la escritura se convierte en un enfoque metodológico, en un acto creativo donde los sujetos se alejan de los criterio impuestos, convirtiendo a este en un acto ético, estético y político, superando la noción de combinar palabras. Por tal motivo, se entiende que los asesores pedagógicos, no son instructores sobre el cómo, sino proponen desde su experiencia pensar al maestro como un creador de encuentros con la comunidad para construir momentos que permitan pensar y problematizar lo que se considera validado.

Los diferentes trayectos a lo largo de la estrategia CREAR, convocan a nuevas condiciones de posibilidad y procesos de subjetivación de los maestros rescatando de esta forma el interés del investigador para crear líneas de fuga en donde la experiencia se constituye como fuerza que configura al maestro de Biología, pues el trabajo de los asesores durante el desarrollo del proyecto abre unas nuevas miradas frente a lo que es ser maestro, frente a lo que éste como un sujeto creador que puede innovar en relación a las dinámicas que como profesionales deben afrontar con el fin de cumplir unos requerimientos legales, normativos y reglaméntales en la sociedad contemporánea, enfrentando retos y cambios constantes en su práctica posibilitando actos de creación, de transformación y reflexión frente a la pedagogía, a su profesión, así mismo como sujeto

singular, frente a los otros y lo otro y frente a los campos que pueden posibilitar este nuevo espacio de formación.

### **1.1 Indicios de lo que circula en relación a la configuración y la experiencia del maestro**

Durante la presente indagación se resalta a propósito de lo que ha circulado en el lugar común frente a la experiencia y la configuración del maestro (categorías base del proyecto investigativo), con el fin de conocer y así problematizar lo que circula como conocimiento validado alrededor de dichas categorías. Constituyendo de este modo un sujeto maestro validado en la sociedad contemporánea que responde a dinámicas específicas con requerimientos especiales, de tal forma se retoman las siguientes investigaciones que permiten tener un abordaje un poco más amplio a propósito del presente interés investigativo:

El trabajo de grado realizado por Jaramillo, C. (2012) titulado *Formas y fuerzas de la experiencia estética: pinceladas, matices y posibilidades en la formación de maestros de biología de la Universidad Pedagógica Nacional*, durante el trayecto vivido se propuso analizar las condiciones de posibilidad de la experiencia estética en la formación de maestros de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, así mismo visibilizar las prácticas de sí que configuran la experiencia estética de los maestros de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional y finalmente, reconocer las relaciones que los maestros de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional entretejen alrededor de la biología, el arte y la estética, desde la singularidad de su experiencia de vida.

El anterior ejercicio investigativo se desarrolló bajo la mirada arqueológica-genealógica la cual es manifestada como un *devenir creativo* que permite interrogar el presente configurando y problematizando las relaciones saber-poder que lo constituyen. Como consideraciones finales, en relación con los propósitos inicialmente planteados, Jaramillo, C., menciona que la experiencia estética desde la formación de maestros es una alternancia fuera de las lógicas del deber ser del maestro y su formación, ya que son una elección personal sobre las posibilidades que pueden configurar al maestro, del mismo modo, es un trabajo investigativo que repiensa la experiencia que el maestro configura en la contemporaneidad, ya que implica un pensamiento político, ético estético que pone al maestro en relación consigo mismo, con los otros y con lo otro, trascendiendo el lugar común del maestro, de este modo el acercamiento al DBI como espacio de academia, se encuentra como una sinergia de relaciones de sujetos, objetos, escenarios y prácticas, que hacen posible pensar en el maestro como figura singular a propósito de su historia de vida, sus elecciones, gustos, intereses, y posicionamientos frente al mundo.

Se resalta dicho trabajo investigativo debido a que el sujeto que se moviliza la investigación es el maestro de biología, específicamente desde las dinámicas presentes en la sociedad contemporánea que sostienen características específicas en la formación

del maestro de biología. De igual manera, se acoge como referencia la mirada a la metodología arqueológica-genealógica al constituir la como un camino en donde se visibilizan aquellas cosas que se esconden a simple vista, permitiendo del mismo modo, una mirada a la configuración del maestro desde la subjetividad en el interés del investigador, dejando a un lado la objetividad y lo que se considera certero, mostrando otras posibilidades sobre las categorías presentes en la investigación. Al mismo tiempo, se toma cercanía a lo planteado en relación a los maestros que desde su subjetividad y las diferentes dinámicas que se entretienen alrededor de la academia, se pueden recrear vías de pensamientos que se alejan de las dinámicas que intentan configurar un deber ser del maestro eficaz que cumpla con las exigencias a propósito de la calidad educativa.

De igual manera, se retoma el trabajo de grado de Cristancho, C. (2011), titulado *La ética y la política en la formación de Maestros en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional: Una Lectura a sus prácticas desde la pedagogía*, cuyos propósitos investigativos era visibilizar los escenarios que hacen posible hablar de la ética y de la política en relación con la formación de maestros de biología, a partir del proyecto curricular de Licenciatura en Biología del año 2000, lo que se relaciona directamente con las diferentes condiciones de posibilidad, y reglas de emergencia implicadas en la dinámicas actuales. Y de este modo, establecer las condiciones de posibilidad de los enunciados referidos a la ética y la política, describiendo las prácticas discursivas relacionadas con las mismas en el marco de la formación de maestros en el DBI; para finalmente problematizar las relaciones entre saber, poder y subjetividad desde las prácticas discursivas de la ética y la política en la formación de los maestros de Biología de la UPN. Para cumplir con dichos propósitos, acogió la metodología arqueológica-genealógica, expresada como una mirada que orienta a la lectura y elección de instrumentos que se organizan para materializar la investigación, leyendo el objeto de investigación desde unas prácticas susceptibles hacer visibilizadas. Aludiendo a lo que dice Foucault, como una posibilidad de trabajo intelectual sin totalizarlos; con ello, también se menciona la importancia de la caja de herramientas, ya que permite interrogar la singularidad de la investigación, desde las herramientas metodológicas de saber, poder y técnicas de sí, posibilitando la mirada a nuevas concepciones retirando armazones que dejan a un lado las particularidades del presente.

Al desarrollar el trabajo investigativo Cristancho, C, realiza como consideraciones finales los siguientes aportes: al hablar de la política y la ética como posibilidades en la formación de los maestros de biología cabe mencionar el aprendizaje, el desarrollo humano integral, la calidad de la educación y la profesionalización de profesor, acompañados de la reflexión y las prácticas a ellas asociadas. Por un lado, en el DBI, la ética y la política se visibilizan como un elemento de movilización, atravesando espacios de formación tales como la investigación, la escritura y la evaluación materializadas en la práctica pedagógica, el cuaderno de campo, la tutoría y las plenarias. Por otro lado, se denota que la reflexión podría ser la manera como se ha redireccionado la formación de maestros de biología en relación de lo ético y lo político. Finalmente, muestra que la



evidencia indica el rostro de la ética más visible y que más relaciones posibilita quizás sea el de los valores humanos, que intervienen como parte de las demandas y compromisos del maestro con la sociedad cuyo cumplimiento reside en su preparación-formación ética.

Dicho lo anterior, se puede extraer de la investigación de Crispancho, C., el aporte dado frente a lo ético y lo político como elementos que posibilitan la configuración de los maestros de biología en un espacio determinado como lo es el Departamento de Biología en la Universidad Pedagógica Nacional; a través de la metodología arqueológica-genealógica se retoma el hecho de realizar una mirada frente aquellas prácticas que no se observan a simple vista aludiendo no solo a documentos físicos sino también a los diferentes espacios en donde los maestros de biología pueden establecer relaciones de posibilidad de pensamiento, de reflexión y de singularidad en la investigación.

Del mismo modo se retoma la investigación realizada por Camacho, Y. (2011) titulado, *Relaciones de fuerza entre prácticas pedagógicas de los maestros de Ciencias Naturales y la gestión escolar, (área académica y pedagógica)*, abordando propósitos que implican el analizar y visibilizar las relaciones de fuerza que se configuran entre las prácticas pedagógicas de los maestros de Ciencias Naturales y la gestión escolar en dos establecimientos educativos, desde el área académica y pedagógica, desde allí reconocer las prácticas de la gestión escolar (área académica y pedagógica) en dos Establecimientos Educativos. Para describir las condiciones de posibilidad de las prácticas de gestión escolar y sus relaciones con la práctica pedagógica, y así logra visibilizar algunas prácticas de los maestros de Ciencias Naturales en relación con la gestión escolar. Durante el desarrollo de dicha investigación su mirada investigativa fue dirigida a la arqueología-genealogía que induce a pensar la gestión escolar y las prácticas pedagógicas como amplios campos de problematización e indagación, observándolos desde otras perspectivas deslocalizándolos del lugar común. Al terminar la investigación Camacho, deja a la vista como consideraciones finales, la existencia de unas relaciones bastantes marcadas entre la gestión escolar con calidad marcada en los diferentes procesos de gestión y establecimientos educativos, siendo una exigencia y una cualidad estas estrategias para determinar la calidad, siendo esta una noción que mueve sujetos desde las exigencias que impone a las prácticas pedagógicas de los maestros; estas prácticas de gestión no quedan tan solo en los formatos sino que visibilizan también dentro de sus aptitudes y actitudes, pues incluye la aprobación de la planeación como la estructura y organización de las clases.

Al retomar a Camacho, Y. se retoma el interés frente al sujeto de investigación que es el maestro con un leve cambio ya que se abordará en la presente investigación las dinámicas relacionadas con el maestro de biología. La gestión escolar hace parte de un entramado de relaciones de fuerzas de poder que intenta moldear la acción del maestro hacia unas exigencias presentes en la sociedad contemporánea y que la escuela como institución no es exenta a ellas, por lo tanto, se puede considerar como una posibilidad de configuración del maestro de biología en la contemporaneidad. De otro lado, el enfoque metodológico abordado reconstruye tras el archivo las dinámicas presentes entre la

gestión escolar y los maestros, problematización su lugar común dando lugar a nuevas posibilidades pensamiento y configuración del maestro.

A continuación se mencionaran otras investigaciones que abordan algunas de las categorías conceptuales abordándolas desde otra perspectiva metodológica, sin embargo, este ejercicio investigativo se aleja de tomar estas investigaciones como referentes metodológicos pero a partir de ellas se tensionan las categorías de esta investigación a propósito de lo que se ha hablado y de los campos de posibilidades que emergen en la contemporaneidad al tratar de homogenizar al sujeto en un rol o perfil común de acuerdo a la profesión que realiza en la sociedad.

Se ubica dentro de estas investigaciones, un resumen de los resultados de la investigación de maestría, realizado por el Doctor Rafel Argemí i Baldich, (2012) de la Universidad de Barcelona, la cual estudio de forma exploratoria el colectivo docente mediante el análisis de las identidades profesionales, a partir de la voz de los docentes. La investigación titulada: *La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona)*. Al iniciar el trabajo investigativo se formularon los siguientes objetivos que fueron desarrollados a lo largo de la misma: identificar empíricamente si la identidad profesional docente es, como apuntan diversos autores un elemento en constante configuración y reconfiguración; de igual manera, demostrar la existencia de identidades profesionales docentes diferenciadas entre los docentes investigados. Con la intención de alcanzar los objetivos se desarrolla un estudio de caso como método de investigación con el objetivo de desarrollar un trabajo exploratorio. Dentro del enfoque metodológico se utilizaron métodos mixtos, entre técnicas cualitativas y cuantitativas, entre ellas se resaltan entrevistas, grabaciones y la aplicación de cuestionarios.

Una vez recogida la información, se procedió a un análisis de datos, de tipo categorial en donde el autor plantea ámbitos de análisis, los cuales son: - características personales del docente. -características profesionales del profesorado. -carrera docente. - condiciones de la tarea docente y -la identidad profesional. A partir de ellos, se constatan cuatro resultados fundamentales, los cuales son: -heterogeneidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente. -heterogeneidad de las identidades profesionales docente. -identidades profesionales docente diferenciadas por centro educativo. -cambios en la configuración de la identidad profesional docente.

Como conclusiones finales, el autor señala dos en particular: por un lado se pone de manifiesto como los momentos de discontinuidad juegan un papel clave en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. Se evidencio desde las entrevistas realizadas a los docentes de los diferentes claustros que la identidad profesional docente genera un proceso de cambio y reajuste, fuertemente marcado por las relaciones efectuadas por los ámbitos analizados en los resultados. Por otro lado, se constató que la discontinuidad efectuada por la identidad profesional docente da lugar, a una



configuración de múltiples identidades docentes, mostrando una diversidad de ámbitos que configuran la identidad profesional docente.

De este modo, se evidencia que en el lugar común en la constitución del maestro en la anterior investigación se dirige hacia la homogenización de los maestros de cuatro instituciones diferentes, retomando la noción de identidad con unos parámetros establecidos y características estandarizadas que pueden ubicarse en cualquier sujeto, ya que la localizan dentro de una práctica docente que engloba unas particularidades en los sujetos que ejercen esta práctica. Por ello, para el desarrollo de este proceso investigativo se estima indagar la configuración del maestro desde la experiencia singular y heterogeneidad desde la historia particular de los maestros, dado que se considera que cada sujeto construye y reconstruye su práctica a partir de las experiencias singulares que dan significado y sentido propio.

Finalmente, se destaca una Tesis Doctoral realizada por la Doctora Roció Serrano, del año 2003, que se titula *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*; desarrollado en el marco de un proyecto de innovación e investigación educativa orientado a mejorar el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria en la Universidad de Córdoba, durante el periodo de cambio del modelo de formación docente y la implantación reciente del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (máster FPES). Algunos de los aspectos abordados en tales proyectos se han plasmado en estudios concretos sobre las motivaciones e ideas de los futuros profesores sobre la profesión docente (Pontes y Serrano, 2008), concepciones sobre los procesos educativos (Pontes y Serrano, 2009) y valoración general del proceso de formación inicial (Pontes y Serrano, 2010).

A lo largo de dicha investigación concretamente se ha centrado en analizar una serie de aspectos que consideran relevantes para la mejora de la FIFS: 1) La construcción de la Identidad Profesional Docente (IPD) entre los futuros profesores y profesoras de enseñanza secundaria; 2) Las creencias sobre la profesión docente y su relación con las necesidades formativas para el ejercicio de dicha profesión; 3) Valoración de la formación inicial adquirida en el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (Máster FPES) e identificación de aspectos que pueden mejorar el proceso de formación inicial docente en el futuro.

Para desarrollar dicha propuesta se abordaron dos etapas; la primera en donde se describe el contexto de la investigación y la problemática de partida, se analizan los antecedentes relativos a los tres aspectos abordados, se establece el marco teórico que sirve de base a la formulación de las hipótesis de investigación y se describen los aspectos metodológicos relacionados con el diseño de los diferentes estudios empíricos integrados en este proyecto. La segunda parte está integrada por el análisis de los

resultados de los tres estudios empíricos que forman parte del proyecto global de investigación.

Después de realizar los tres estudios se revisa los resultados globales de esta investigación inferimos que la formación inicial cumple con la importante función de iniciar el proceso de construcción de la identidad profesional del docente novel (González Sanmamed, 2009). No en vano, la principal referencia del educador en sus inicios en la profesión no son únicamente sus experiencias vitales previas, relacionadas con la enseñanza, sino también la formación inicial recibida, a partir de la cuál va construyendo y desarrollando su propio conocimiento pedagógico. Asimismo, es en esta etapa en la que se desvelan la pasión y la ilusión por esta profesión, descubriendo el significado de lo que es ser profesor, pues éste llega a la formación inicial sin una identidad docente formada y determinada.

Finalmente, a lo largo de la investigación se ha ido comprobando la manera en que llevar a cabo una práctica reflexiva sobre la enseñanza implica dar un paso en la profesionalización docente. De ser un mero aplicador de programas curriculares desde una perspectiva tecnológica y positivista se pasa a valorar al educador como un profesional imbuido de valores, conocimientos, capacidades y destrezas que no sólo pone en práctica el conocimiento generado por otros, sino que contribuye a su elaboración y adaptación al contexto y necesidades en que desarrolla su profesión. La práctica reflexiva moldea, por lo tanto, a un profesional comprometido y crítico con su enseñanza y con las cuestiones sociales, éticas y políticas que ésta lleva implícitas, con la intención de mejorar su enseñanza y, al mismo tiempo, transformar la realidad escolar.

En el anterior proyecto investigativo, se destaca el hecho de problematizar la formación inicial de los futuros docentes como el inicio para el cambio de la profesión docente; sin embargo, se enfoca en un estudio globalizado de los docentes de secundaria y la identidad que como un equipo profesional deben tener al estar organizado, aquí se deja a un lado la singularidad de cada sujeto y con ello las condiciones de posibilidad que van emergiendo para la construcción en su configuración como maestro.

Es así como en los anteriores trabajos de investigación se da una muestra de lo que circula alrededor de la configuración del maestro en la sociedad contemporánea, emergiendo así la problematización que gira en torno al maestro y su práctica en la sociedad, en el que se consideran algunas características que como profesional de la educación debe tener en cuenta con el fin de que su labor sea tenida reconocida y como sujeto sea participe en la sociedad. Se tiene como características la práctica que realiza dentro del aula de clase, considerando que la identidad del maestro debe ser representada en aspectos tales como la dinámica que realiza con los alumnos, el manejo de grupo, el tipo de dinámicas, la preparación y ejecución de clase que realiza; y de acuerdo a estos parámetros se determina si el sujeto perfila dentro de la identidad ya establecida y homogenizada para los maestros.

Por estas razones, se trata en esta investigación de alejarse de lo cotidiano con el fin de que resaltar al maestro como un sujeto creador, capaz de pensar, reflexionar y transformar su práctica a partir de su experiencia como profesional y sujeto en una sociedad poniendo a la mesa todas las dinámicas que giran en torno de sí tanto personales, como sociales, políticas, culturales, entre otras, que lo han afectado y tocado como sujeto, que lo hace ser diferente en relación a otros sujetos. Desde esta premisa se consolida la investigación en las dinámicas emergentes en los asesores del proyecto formación en ciencia, tecnología e innovación que se considera abrirán experiencias que tocan a los asesores de manera singular configurando en si como maestros.

## 2. MIRAR LA INVESTIGACIÓN DE OTRO MODO

A partir de la indagación de la experiencia como posibilidad de configuración de los asesores con formación inicial en Licenciatura en biología del Proyecto Formación en ciencia, tecnología e innovación, componente 212, se toma como perspectiva metodológica la mirada arqueológica-genealógica, de allí se retoma la posibilidad por preguntar sobre lo visible, pero también por lo no visible, por lo que se considera verídico y también por lo común, por aquello que gira en torno a la configuración de los maestros de biología y a la experiencia entorno a las dinámicas establecidas en la sociedad contemporánea que permiten un campo posibilidades amplio entre formas de saber y fuerzas de poder para su movilización, que establecen una formas de pensar, ver y actuar considerando al maestro como un funcionario de la sociedad; sin embargo, se pone en tela de juicio la discusión de limitar al maestro a unas funciones verídicas en la sociedad y así posibilitar un campo de movilización que le permite al maestro ser un sujeto político, ético e intelectual.

Siguiendo este camino, esta investigación realiza una apropiación de la caja de herramientas propuestas por Foucault, con miras a rastrear la experiencia como posibilidad de configuración en los asesores que se movilizan en el marco de la sociedad contemporánea, problematizando la experiencia como posibilidad de configuración, pensamiento, reflexión y transformación del sujeto puede encontrarse dentro de las dinámicas cambiantes contemporáneas; así que se intenta vislumbrar las prácticas y discursos que ponen al maestro en funcionamiento a propósito de dichas dinámicas, y como configuran un deber ser para que el maestro cumpla con las exigencias y necesidad imperiosas en la sociedad.

En este orden de ideas, hay que precisar que para efectos de la investigación el acontecimiento a rastrear, es la configuración de los maestros desde la movilización de los asesores pedagógicos en el Proyecto Formación en ciencia, tecnología e innovación, entendiendo como acontecimiento:

*“El concepto de acontecimiento, [...] se ha utilizado para mostrar las huellas que dejarían ver el proceso de emergencia de la sociedad educadora. [...] un*

*acontecimiento no sería entonces lo que acontece, sino mucho más que eso, sería la expresión de un cambio de época, algo que marcaría un hito, algo extraordinario que, justamente, rompería con aquello que simplemente estaba aconteciendo de manera rutinaria y aceptada.” (Álvarez, 2003, p.267)*

Así, este proyecto pretende ser un campo de movilización a partir del acontecimiento que al investigador ha inquietado en donde ser maestro de biología no reduce al sujeto a seguir unas normativas exclusivas de la escuela, sino que este lugar puede ser uno de los espacios en donde el maestro abre campos de construcción y reconstrucción de sí y de esta manera se amplía el significado de maestro a un ser pensante capaz de crear y recrear a partir de lo que en su alrededor ahí. Debido a lo anterior, se entiende que el maestro es un sujeto singular y que permite que esta investigación no se desarrolle dentro de un período específico, se toma como referencia las posibilidades de configuración que este proyecto hace más o menos probable y que posiblemente se encuentran relacionados con la experiencia, a propósito de la configuración de los maestros de biología.

Para presentar el abordaje de la apuesta metodológica, a continuación se hace el despliegue del entramado de relaciones en la que se fundamenta esta mirada metodológica, dejando claro que ninguno de estos es más importante que otros, debido a que se configuran como un sistema de relaciones que se desarrollan de una misma problematización: los elementos de la caja de herramientas –formas de saber, fuerzas de poder, subjetividad, experiencia, configuración-; el proceso investigativo que hará parte de cada etapa o momento de la investigación, en donde el investigador se movilizará a lo largo del proceso sin fragmentar o interpretar lo encontrado. De este modo, se hace una revisión conceptual que aborda un poco la arqueología y la genealogía, así como los elementos de la caja de herramientas; sin embargo no solo se hará mención de estos aspectos en términos de conceptos sino también haciendo énfasis sobre las relaciones y apropiaciones de estos elementos con el objeto de investigación.

## **2.1 Una apropiación de la mirada arqueológica-genealógica**

Para entender la mirada arqueológica-genealógica se necesita aludir al pensamiento de Michael Foucault al mencionar que la investigación desborda los sentidos (Martínez, s.f.), no solo del investigador sino también del objeto que se investiga, y desde allí se entiende la teoría como caja de herramientas donde se construye un sistema en que se visibiliza el entramado de relaciones entre las instancias de saber, poder y subjetividad. Esta caja de herramientas es puesta en funcionamiento de acuerdo a la necesidad del investigador así como la dirección que vaya cogiendo el objeto de investigación, por ello desde la presente apuesta investigativa no se consolida a partir de una reglas o normas prescritas, pues es una opción de creación propia, que se aleja de la legitimidad y la verdad pues lo que se busca es encontrar aquello que se ha mantenido verídico a lo largo de la historia, para ser criticado, problematizado, puesto en discusión e incluso reconfigurado al momento de ser

cuestionado, haciendo del investigador un constructor y creador de su propia apropiación sobre dicho objeto investigado.

La selección de la mirada arqueológica-genealógica se relaciona a una noción no tanto *teórica* sino más bien *histórica*, pues no pretende totalizar los momentos históricos que han llevado al maestro a la configuración estricta desde el deber ser sino más bien reescribir esa historia a partir de las condiciones de posibilidad de unas prácticas y unos discursos en las relaciones particulares de los maestros de biología que emergen en la sociedad contemporánea referidas al estado y la configuración de los maestros, problematizando como ya se ha mencionado el perfil y el deber ser que se le otorga a los maestros en Colombia bajo las dinámicas de la sociedad contemporánea.

Para comprender esta mirada metodológica y su apropiación en el presente objeto de investigación se recuerda el interés por la experiencia ya que a partir de allí esta mirada refleja un cuestionamiento a todo aquello que se considere verídico en relación a la configuración del maestro de biología, es en esta vía donde la arqueología toma su lugar al rastrear huellas o vestigios que dan cuenta de los aspectos que permiten la configuración de los maestros de biología, si en verdad la experiencia ya se encuentra limitada en las dinámicas actuales de la sociedad contemporánea reduciendo así al maestro en un funcionario del estado que cumple con normativas políticas o vestigios que dan cuenta del maestro como un sujeto pensante e intelectual.

*“la arqueología se encargaría entonces de mostrar aquellos vestigios de lo que se ha institucionalizado, de lo que se han hecho prácticas, de lo que se ha solidificado como verdad en un momento histórico” Álvarez, A. (2003, p.265)*

Así como lo menciona Álvarez, A., (2003) las huellas y vestigios que se pretenden vislumbrar a partir de esta investigación mostrarán las verdades que se han consolidado alrededor del maestro de su ser y su hacer, de las practicas que se han convertido en un hacer diario de los maestros guiados por unas reglamentaciones imperantes en la sociedad. Y es allí en donde entra en juego la pregunta por las condiciones históricas en que dichas huellas se institucionalizaron haciéndose prácticas y discursos aceptadas, reconocidas, verídicas y legitimadas por la sociedad y los sujetos que en ellas se ven envueltos y que contribuyen a esa legitimización (maestros, directivos, estudiantes, padres de familia, Estado, entre otros); a la pregunta por las condiciones de existencia se denomina *Genealogía*, en donde se propone la problematización y cuestionamiento de la razón de esas huellas verídicas que hacen que la experiencia pase al segundo plano al pensar sobre la configuración de los maestros de biología, también sobre el que hacer de los maestros como actor eficiente y eficaz en la sociedad.

Pues bien, dadas las apropiaciones de la mirada arqueológica-genealógica llevando a cabo la búsqueda de dichas huellas y vestigios alrededor del objeto de estudio y así continuar con el uso de la caja de herramientas la investigación exige la construcción de un archivo documental amplio con el fin de interrogar y relacionar los enunciados de la

investigación. El archivo es el sistema donde se encuentran los enunciados<sup>3</sup>, aquello que es dicho a luz del objeto de estudio. En el archivo se permite ver lo que se puede y no se puede decir, y se reconoce la importancia de lo dicho más no de quien lo dice (si lo dice el experto o el ciudadano), puesto que en el archivo se forman y transforman los enunciados.

Al pensar la presente investigación desde la mirada arqueológica-genealógica no necesariamente se trata del pasado, sino de las huellas y los vestigios que un presente despliega en la conformación del archivo que si bien se ve representado en una amplia masa de documentos los enunciados que allí se presentan establecen múltiples relaciones que permiten sacar a la luz aun aquello que no es visible a los ojos pero que guarda una memoria en el presente y las practicas verídicas actuales

*“El archivo es lo que hace que todas esas cosas dichas no se amontonen indefinidamente en una multitud amorfa, ni se inscriban tampoco en una linealidad sin ruptura, y no desaparezcan al azar solo de accidentes externos; sino que se agrupen en figuras distintas, se compongan las unas con las otras según relaciones múltiples, se mantengan o se esfumen según regularidades específicas”*  
(Foucault, 1997, p. 220)

Así mismo, el archivo hace mención a las condiciones históricas de posibilidad de los enunciados que en tanto acontecimientos discursivos poseen una regularidad propia de su momento que es lo que los hace diferentes y dada su regularidad se puede distinguir lo que en cada época o tiempo se conoce como verdad, como lo señala Garavito (1991), los diferentes archivos señalan diferentes disposiciones de las cosas dichas, de manera que es posible reconocer en la historia de la configuración del maestro la continuidad o un progreso lineal sino más bien la sustitución de unas disposiciones de saber que rigen la enunciación o lo que se hable a propósito del objeto de estudio. En este sentido, el archivo se convierte en una herramienta que relaciona lo arqueológico y lo genealógico y permite descubrir otro modo de investigación para así construir el objeto de estudio.

Dado que la arqueología en relación con la genealogía buscan huellas en la historia que no solo se refiere al pasado sino también al presente que proyecta una importancia hacia el objeto de estudio es importante resaltar que la historia que se ve reflejada en la mirada metodológica aquí apropiada, no es lineal ni tampoco temporal, pues la huellas que podrían evidenciar la configuración en los maestros no conservan la misma dirección en el tiempo, ya que cada una de ellas, al entrar en relación entre sí cambian su significado transformándose en algo diferente, dando una emergencia o nuevos campos de movilización hacia el acontecimiento considerado inicialmente huella. De tal manera, la historia es ocupada y jalonada por fuerzas que la proyectan en múltiples direcciones dando así nuevas condiciones de posibilidad en la configuración de los maestros desde las dinámicas presentes en la sociedad contemporánea.

---

<sup>3</sup> “los enunciados, son aquellos elementos centrales del discurso, se encuentran dispersos en los diferentes registros, atraviesan diversos tipos documentales[...]” (Noguera, C. 2003, p.12)



En esta medida, *“si la arqueología identifica las huellas, es decir la forma de existencia de unas prácticas, la genealogía identifica las condiciones que las hicieron posibles, es decir sus condiciones de existencia.”* (Álvarez, 2003, p.266). Es así como lo arqueológico nos remite al saber, y lo genealógico al poder, por ello se hace necesario converger en estos conceptos para apropiarlos con la presente investigación.

El *saber*, uno de los conceptos metodológicos que fundamentan la presente investigación, es desarrollado como un conjunto de estratos o “capas sedimentarias” hechas de cosas, de ver y hablar, de visible y decible, de verdades y legitimidades, (Deleuze, 1984). Cada estrato, implica una formación discursiva que alude a diferencia de la formación histórica, una complejidad del objeto en este caso de la experiencia como posibilidad de configuración del maestro, en este sentido cada estrato encontrado es importante y relativo para comprender el funcionamiento entorno de lo que es el maestro y que en voces actuales está siendo adsorbido por las dinámicas que giran alrededor del perfil docente.

Bajo esta misma línea, se destaca que de un estrato a otro existe distribución de tiempo y espacio, desde lo visible y lo enunciable, debido a que el estrato puede permanecer en silencio o invisible momentáneamente y en un momento histórico puede ese mismo estrato salir a la luz y es allí en donde ocurre una transformación que cambia el sentido y función formalizada de dicho estrato. Es así como al hablar de la configuración de los maestros se pueden hablar de diferentes saberes que han surgido desde diferentes momentos históricos que han pasado por muchas emergencias en donde involucran al maestro y su quehacer en la sociedad, como son la formación permanente, la inclusión de otros profesionales a las educación, las ciencias de educación, la profesionalización, los avances de la ciencia y la tecnología, entre otros, que aluden al interrogar los saberes que giran en torno a la experiencia como fuente o posibilidad de configuración de los mismos.

Se puede añadir a los anteriores saberes en la pregunta por la configuración de los maestros de biología, los saberes que rodean la disciplina misma de la biología, la pedagogía como disciplina que permite el pensar, reflexionar al maestro, y dando el campo de posibilidades abierto al tener en cuenta que existe un sin número de relaciones que giran en torno al maestro así como a la presente investigación. Esta categoría del saber, abre la posibilidad de problematización en los siguientes capítulos en torno a la experiencia como posibilidad de configuración de los maestros.

Para seguir ahondando en los conceptos metodológicos que articulan esta investigación, se encuentra el **poder**, asumido por Foucault el poder se refiere a relaciones de fuerzas que no pueden darse más que entre individuos libres, estas relaciones se construyen bajo un entramado de acciones que inducen, reprimen, circunscriben, facilitan o dificultan las acciones de otros sujetos y que van en diferentes direcciones (Foucault, 1983, p.8), así mismo también puede ser entendido como un entramado o diagrama de fuerzas que toca directamente a los sujetos, y al ser estas fuerzas sin dirección, no son estratificadas. Esto quiere decir que el poder no es una forma (como si lo es el saber), por lo tanto, la fuerza no es singular y permite que se relacione o direcciona hacia otras fuerzas.

Pues bien, dado que el poder es acción sobre acción debe existir sin lugar a duda una nueva movilización del sujeto, pues como lo menciona Foucault (2012) no hay poder sin movilización, entre esas fuerzas singulares y las relaciones que entre si se establecen existe en algún momento un cambio. En esta medida, la vida está dotada de relaciones de poder que pueden permitir una movilización de resistencia o de creación frente a estas acciones. De tal manera, que se focaliza en la investigación aquella movilización de resistencia que el maestro ejerce frente a las fuerzas de poder que continuamente lo tocan e intenta incidir en su práctica diaria.

*“El poder entonces es una acción sobre las acciones de los otros, sean éstas acciones presentes, eventuales o futuras. El poder es una relación en la cual unos guían y conducen las acciones de los otros, es decir que el poder no sólo reprime, sino también induce, seduce, facilita, dificulta, amplía, limita y hasta puede prohibir, aunque no es la prohibición la forma más importante, ni siquiera la privilegiada” (Foucault, 2012, p.37)*

Y es que al movilizarnos bajo uno de los momentos de Foucault en donde el poder considerado desde el campo de acciones posibles, en donde el sujeto tiene la posibilidad de gobernarse a sí mismo y a los otros, en donde se trata de contra-conductas a propósito de las líneas de fuerza que al sujeto le toca. Este momento de Foucault, permite pensar que los maestros desde su ser y su quehacer pueden expresar contra-conductas, por ello la importancia del trabajo realizado con los asesores de la estrategia CREAR, quizá desde la propuesta que desarrollan se esté generando una movilización frente a las dinámicas presentes en la sociedad contemporánea.

Dado lo anterior, y el hecho que la historia asumida como un conjunto de estratos cambiantes, y que no es continua y lineal, se puede inferir que el poder es un ejercicio con una estructura que no se mantiene por siempre y que bajo el principio de resistencia el sometimiento y el control podría romperse o contrarrestar aquella fuerza de poder. Así es como el poder se transforma constantemente, Foucault (2012) menciona, que el poder es el resultado de elecciones puntuales en función del estado en que se encuentran las fuerzas a cada instante de las relaciones de poder, dando como resultado una serie de fuerzas actuantes. Por lo tanto, no se puede dejar el concepto de poder solo como un acto de sometimiento sino también como un acto creativo que no se detiene jamás precisamente por las infinitas relaciones y direcciones que este puede tomar, pues dado ese dinamismo del poder es que afecta y es ejercido hacia varios sujetos generando una respuesta.

Desde esta perspectiva,

*“..el poder actúa en un campo de fuerzas donde cada una de ellas cuenta con la posibilidad de afectar a otras, pero también de ser afectada por otras, esto es lo que va constituyendo las relaciones de poder cuando se crean afectos de tipo acción-reacción” (Deleuze, 1987).*

En esta medida, es desde estas comprensiones de poder que se teje la posibilidad de que el maestro se gobierne a sí mismo en la medida en que se construya y se reconstruya, en que piensa su ser y su quehacer más allá del cumplimiento de unas normatividades



impuestas, en la medida que piense la disciplina más allá de un campo de capacidades y competencias con el que responde a dichos requerimientos sociales, pues la experiencia permite al maestro problematizar estas relaciones entre saber y poder abriendo un campo de posibilidades más allá de la aceptación de esas acciones sobre acciones.

Abordando los conceptos metodológicos anteriores se toma de la caja de herramientas de Foucault la relación entre el saber y poder y que da como resultado la **subjetivación**, refiriendo exclusivamente a la luz de la experiencia como posibilidad de configuración de los maestros de biología. Se asume la experiencia en la configuración de los maestros como un modo de invención y construcción del investigador al optar por líneas de fuga que buscan la posibilidad de darle un sentir diferente a la práctica del maestro, una mirada diferente de como se ve el maestro en la sociedad contemporánea a propósito de los requerimientos que le son otorgados como en las dinámicas actuales.

En esta medida, se intentan visibilizar los elementos que permite asumir como campo de posibilidad la experiencia en relación a la configuración de los maestros de Biología, centrados en los asesores que se movilizan en el proyecto de Formación en Ciencia, Tecnología e innovación –componente 2, resaltando la existencia de un sinnúmero de relaciones que pasa por el saber y por el poder llegando a la subjetividad, así, la experiencia, es inherente al sujeto, a su experiencia de vida, a lo que lo ha tocado y lo toca a lo largo de su historia, en esa medida, es posible establecer relaciones con su formación y su práctica fuera y dentro de la escuela asumiéndolas como experiencia, es posible entonces, pensar en el sujeto, en la configuración de formas y fuerzas que le hacen ver, decir, hacer, transformar, construir y resistir, así mismo, hacia los otros y con lo otro.

*“la experiencia vista como el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos, que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en que se constituye su propia interioridad. Es la experiencia, lo que se constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado. La experiencia históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio, cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo”*  
(Larrosa, 1992, p. 270)

Por lo tanto, se aclara entonces, que el interés de este proyecto investigativo no es buscar la reivindicación del papel del maestro dentro de su ser y quehacer, ni tampoco, su experiencia de vida, por el contrario se intenta problematizar y cuestionar el lugar que ocupa el maestro desde de las actuales dinámicas de la sociedad contemporánea, cuáles son sus campos posibles de movilización al pensarse en sí mismo como actor pensante y creador de su vida.

En este sentido, se desborda la relación entre las formas las fuerzas dando como acontecimiento de singularidad histórica al sujeto que desde una perspectiva arqueológica-genealógica es producto de un doble proceso. Como lo señala Foucault (2012), en primer lugar un efecto del lenguaje, un sujeto que junto con las lógicas del

poder, da cuenta de una subjetivación, una lógica propia y singular de los maestros que de esta perspectiva puede abarcar su configuración en donde es el enunciado quien en una compleja relación entre el poder y el saber, rodea y abre campos de posibilidad y de emergencia al sujeto para su movilización.

Desde lo anterior, se puede hablar de un primer momento de Foucault cuando habló del sujeto, en un sentido amplio al pensar la subjetivación desde la lógica propia del discurso, *“Es sujeto aparece no como instancia de fundación, sino como efecto de una constitución; los modos de subjetivación<sup>4</sup> dados por el lenguaje son las prácticas de constitución de sujeto. El logos, no es realidad más que un discurso ya pronunciado”* (Foucault, 1999, p. 49) es por esta razón, que se puede considerar que la configuración del sujeto es producto de mecanismos de individualización que resultan como emergencia de las relaciones de poder en la aplicación sobre los sujetos. Y así, al hablar de la configuración de los maestros de Biología en las dinámicas cambiantes de la sociedad contemporánea se esboza el interés de lo particular.

*“Sustituir la historia del conocimiento por el análisis histórico de las formas de verificación. Sustituir la historia de la dominación por el análisis histórico de los procedimientos de la gubernamentalidad. Sustituir la teoría del sujeto o la historia de la subjetividad por el análisis histórico de la pragmática de sí, he aquí las diferentes vías de acceso por las cuales he ensayado la posibilidad de lo que podríamos denominar una historia de las experiencias: experiencias de la locura, experiencia de la enfermedad, experiencia de la sexualidad, focos de experiencia importantes en nuestra cultura”* (Fortanet, 2008 p.14)

Así como lo afirma Joaquín Fortanet, la historia de las experiencias descritas por Foucault dejan entrever una serie de particularidades de los sujetos desde su historicidad, una subjetividad del análisis histórico no lineal sino que permite un ejercicio que se convierte en la historia de un doblez, de un pliegue, de un devenir, de las relaciones de fuerzas de poder que atraviesan a todos los sujetos que allí se ven inmersos voluntaria o involuntariamente.

Desde esta primera perspectiva Foucault habla del sujeto en relación a una historia de los juegos de verdad<sup>5</sup>, en los cuales el sujeto, en cuanto sujeto, puede convertirse en objeto de saber desde las lógicas propias del discurso. Y es allí donde se problematiza lo que es la verdad, al ser Foucault (1990) interpretado como un historiador de la verdad, se refería a este término como *“algo que se puede y se tiene que pensar”* (p. 7). Pieza importante en

---

<sup>4</sup> Modos de subjetivación, entendidos como *“los modos de objetivación del sujeto; es decir, modos como el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder”* Montoya, M. y Perea, A. (2014, p. 46)

<sup>5</sup> Al hablar de juegos de verdad, se hace referencia al funcionamiento del desarrollo en el espacio intermedio de las tres dimensiones estudiadas por Foucault (saber, poder y subjetividad), son juegos con reglas y estrategias específicas, que permanecen invisibles si sólo se les observa desde un rincón del terreno de juego. Simola, H., Heikkinen, S. & Silvonon, F. (s.f. p.102)

la presente investigación al preguntarnos no lo qué es la verdad, sino por la condiciones que han hecho que existan juegos de verdad alrededor de la configuración del maestro y del maestro en si como sujeto. Por tal motivo los juegos de verdad, permiten examinar las prácticas y técnicas empleadas en esa producción de verdad y estas distinciones fueron estudiadas bajo las características de: técnicas de discurso, del sí mismo y de gobierno y en su conjunto fueron llamadas tecnologías de la verdad o tecnologías de subjetivación.

En segundo lugar, el sujeto es el producto de un proceso de subjetivación que permite pensarse como sujeto desde la experiencia en donde la transformación y formación hacen parte esencial al pensarse en sí mismo como sujeto y no como objeto. Se toma el proceso de subjetivación del sujeto desde una perspectiva ética, la experiencia y el gobierno de sí. En donde el ámbito ético permite retomar al maestro como sujeto que se encuentra con elementos que definen la relación consigo mismo, en configuración y constitución de sí como un sujeto moral. *“No hay acción moral particular que no se refiera a la unidad de una conducta; ni conducta moral que reclame la constitución de sí misma como sujeto moral, sin modos de subjetivación y sin una “acética” o prácticas de sí que los apoyen. La acción moral es indisociable de estas formas de actividad sobre sí mismo que no son menos diferentes de una moral a otra que el sistema de valores, de reglas y de interdicciones”* (Foucault, 1986, p.29); desde esas prácticas el sujeto se define no como una sustancia sino como una forma, el cual tiene un escenario propio que es conquistado por sí mismo para transformarlo a partir de la experiencia.

Lo anterior, dado los estudios realizados por Foucault en 1990 afirmando que su objetivo era el crear una historia de los diferentes modos mediante los que los seres humanos son convertidos en sujetos en nuestra cultura, de tal manera se afianza que la configuración del maestro se ve permeada por las dinámicas presentes en la sociedad contemporánea, por ello se constituye la relación de sí mismo como subjetivación a través de las practicas entre el saber y el poder.

Otro ámbito que involucra la subjetivación al hablar de las tecnología del yo es el que implica hallarse sometidos a otro control y dependencia dentro de las relaciones de poder, pues el relacionarse con otros hace parte del arte de la gubernamentalidad; y así como se mencionaba anteriormente, esto permite abrir un campo de posibilidades en donde el sujeto en este maestro tenga una movilización frente a las prácticas que se hallan frecuentemente vinculadas con las técnicas para la dirección de los otros, allí se puede poner como ejemplo las instituciones educativas que plantean un currículo, unas normatividades y reglas que estimulan al sujeto para seguirlas o porque no mencionar la serie de pautas que rigen un deber ser del maestro cuestionando su acto creativo y de pensamiento propio que permite que actué frente a estas.

En este punto, se retoma el concepto de poder con fuerzas diagramales que otorgan al sujeto no acto de dominio hacia otro sino por el contrario, permite el acto de creación y transformación a partir de esas fuerzas que se ejercen entre los sujetos, sin tener mención del experto. Por ello, la importancia de relacionar los conceptos metodológicos de saber, de poder y de subjetividad pues de esta manera, permite pensar al maestro

como un sujeto que es capaz de emprender un autoexamen y así estar dispuesto a producir un saber desde el sí mismo y para el mismo, con ello estar dispuesto a ser construido y reconstruido a base un escenario en donde los juegos de verdad están en constante acción.

Es por eso que al ahondar por el sujeto y la pregunta por él maestro en este apartado se hará enfoque hacia la última etapa de producción académica de Foucault (1990) en donde se aborda el tema de las *Tecnologías del yo*, “que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría e inmortalidad” (p. 48). Definitivamente, para pensar al sujeto como bajo esta dinámica se hace necesario recordar las clases de Foucault, cuando mencionaba en la *Hermenéutica del Sujeto*, estas características bajo dos contextos diferentes no alejados históricamente: la filosofía grecorromana y la espiritualidad cristiana en el alto imperio romano.

Para entender el desarrollo de las tecnologías del yo, en los textos griegos y romanos se descubre la exhortación al deber de *conocerse a sí mismo*, el cual estaba siempre asociado y casi siempre era confundido con otro principio, el de *preocuparse de sí mismo*. Foucault, (2002), explica dichos principios con la Apología de Platón, en donde Sócrates se presenta a sí mismo ante el juez como maestro del primer principio délfico *Conocerse a sí mismo*, “No os avergonzáis por la adquisición de la riqueza y por la reputación del honor [...] pero os preocupes por vosotros mismos, esto es, <<por la sabiduría, la verdad y perfección del alma>>” (p.51). Luego el ascetismo cristiano, como la filosofía antigua, se coloca bajo el signo del cuidado de sí.

Es así, como el cuidado de sí cristiano excluye al cuerpo mismo como objeto de placer por parte del sujeto, porque lo importante es permanecer con el alma limpia, dispuesto a responder a un creador por ello la purificación y el cuidado de las acciones y los comportamientos que deben cumplir con unas leyes establecidas. Sin embargo, para Foucault, se había heredado la tradición de la moralidad cristiana, que convierte la renuncia de sí en principio de la salvación, así es como hablar de sí mismo es sinónimo de la renuncia de sí mismo, la renuncia de acciones y pensamientos, que alegran a un ser superior. El conócete a ti mismo alejó la preocupación por sí mismo porque siempre prima la moralidad en querer rechazar al sujeto.

En relación a lo que se ha indicado en la sociedad contemporánea, el gobierno de sí y el dominio del cuerpo formaron un principio fundamental para la constitución del sujeto. En esta medida, intervienen estos principios en la configuración de los sujetos en las dinámicas y relaciones que emergen entre ellas en una sociedad contemporánea en donde el cambio constante es la característica imperante que disocia los elementos de las lógicas propias de su cuerpo. Bajo este criterio, Mario Montoya,(2014), menciona que “*el sujeto se puede construir desde una experiencia de sí en la que el cuerpo se constituye en un objeto de disfrute, de placer y construcción de la identidad*”

Alrededor de esta premisa se observa en la sociedad contemporánea una posibilidad de configuración del sujeto desde la experiencia, desde la preocupación del sí, aspectos que han caracterizado las dinámicas de esta sociedad relacionada con el maestro en su quehacer y su ser. Por lo general, la experiencia, la preocupación de sí puede conllevar a una ética del sujeto y un nuevo gobierno de sí que se propaga al gobierno de los demás y así dar algún tipo de respuesta y lucha por el respeto de las formas y espacios de libertad.

A propósito del cruce entre las relaciones de saber-poder y las implicaciones hacia el sujeto y la subjetividad, Deleuze (1987), menciona que estos tres tan importantes conceptos no poseen características particulares puesto que se relacionan entre sí. Y es allí es la particularidad estas interrelaciones, se constituyan *prácticas discursivas* decibles, visibles y audibles, que para Foucault (1997),

*“son sistemas que instauran los enunciados como acontecimientos (con sus condiciones y su dominio de aparición) y cosas (comportando su posibilidad y a su campo de utilización), que en su cruce designan un conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido en una época dada, y para un área socioeconómica, geográfica o lingüística dada las condiciones de ejercicio de la función enunciativa.” (p.198)*

lo que implica reconocer que las prácticas discursivas son susceptibles de ser historiadas desde la arqueología, y siempre se involucran en el funcionamiento de las formas del saber en relación con las fuerzas del poder, y atribuyen a la configuración del sujeto.

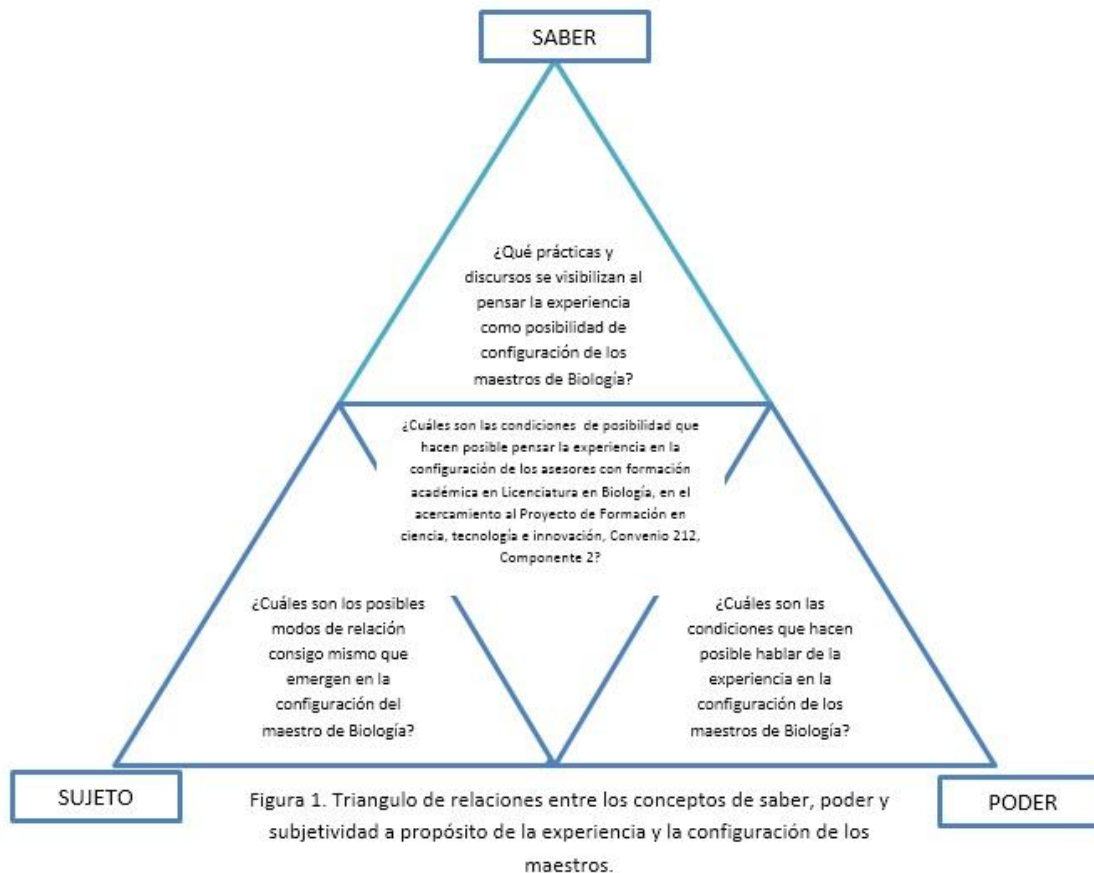
Es así, como el sujeto es un protagonista o creador de un discurso, al tener una posición desde el lugar donde habla, una posición que no es lineal sino multidireccional dirigida a una red de relaciones que existen en emplazamientos del sujeto en los enunciados, por ende, el sujeto se convierte es una variable del enunciado, en palabras de Larrosa (1995): *“Para cada enunciado existen emplazamientos de sujeto. El sujeto es una variable del enunciado. Y son esos emplazamientos, esas posiciones discursivas, las que literalmente construyen al sujeto en la misma operación en la que le asignan un lugar discursivo”.*(p.304)

Es importante aclarar, de acuerdo a lo anunciado por Foucault, que las prácticas discursivas fijan regularidades sin aludir al sujeto como experto o creador del discurso. En esa medida, se puede enunciar que el sujeto de la enunciación no es el mismo que el sujeto del acto del habla, pues “para efectuar enunciados depende de estatutos, criterios de competencia, reparto de atribuciones, subordinación jerárquica. De este modo, la pregunta a la cual acude la presente investigación no es por el maestro como actor enunciante en la sociedad, sino por lo que éstos sujetos ven, dicen y hacen a partir de un despliegue de enunciados que se movilizan en la sociedad contemporánea bajo dinámicas en relación con los modos de ver, comprender y asumir la experiencia dentro de la configuración de sí como maestros.

De hecho, las prácticas discursivas que se ven involucradas en la configuración de los maestros tienen que ver con unas dinámicas sociales, políticas, económicas, culturales y hasta religiosos que instauran el cumplimiento de reglas y normas que buscan estar acorde con los intereses, fines y propósitos, que apuntan a una constitución y configuración propia de los sujetos desde la interrelación de los saberes dado el potencial de que el maestro sea actor participante en la sociedad que tenga presente una serie de estrategias a partir de la formación permanente que busca asegurar que enfrenten de la manera más adecuada los nuevos retos que trae el siglo XXI, representando por la sociedad contemporánea que exige un cambio constante y rápido en la forma de vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, se orientan los tránsitos de la investigación tomando como herramienta o instrumento metodológico al estudiar diversas clases de estudios empíricos la triangulación representada en la Figura 1, referenciada por Simola (2000), en su "Catálogo de posibilidades: Una historia foucaultiana de la investigación de la verdad y la educación". A partir de esta herramienta, se pretende orientar relaciones multidireccionales entre los conceptos de saber, poder y subjetividad, y de esta manera, visibilizar, rastrear y analizar los elementos que emergen entre la experiencia y la configuración de los maestros de Biología:





Así, se observa la importancia que tiene la experiencia en la configuración de los maestros desde la subjetividad y la singularidad, haciendo énfasis en las prácticas, es decir, “los procedimientos, existentes sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de cierto número de fines, y todo ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por sí mismo.” (Foucault, 2002, p.255).

De ahí el interés por cuestionar y poner en movilización la configuración del maestro alrededor de la experiencia de los sujetos, que implica al mismo tiempo visibilizar las relaciones emergentes en el cruce entre el saber y el poder, interrogar la historia, las prácticas y los discursos que permiten la creación y construcción de la experiencia entre las dinámicas que exigen al maestro con el cumplimiento de un deber ser y de un perfil que esté acorde con las exigencias imperantes en los tiempos de constante y veloz

cambio. Pero también, dicha problematización implica pensar en la narración<sup>6</sup> como una posibilidad de transformación del sujeto, que según Larrosa, (2006), ahonda en lo que somos a través de aquellas historias que contamos y que nos contamos, de lo que le pasa el maestro en el aula de clases, pero también fuera de ella, de lo que desborda la escuela misma, de las prácticas que hacen al maestro pensar en sí mismo, en los otros en lo otros, que da como posibilidad la construcción y reconstrucción, su transformación y regulación de si mismo.

Se trata de ver al maestro como un sujeto que alude a su voz para expresar su experiencia, no solo desde lo decible, sino también de lo audible y lo visible

*"[...] relatar, narrar, indicar, referir y decir; todos son verbos que aluden a la manera como un sujeto en particular puede no solamente comunicar un contenido determinado, sino también da "cuenta de", es decir, explicar los escenarios y asuntos que operan en su cotidianidad como elementos vitales desde los cuales se logra asignar un significado y un sentido a todo aquello que constituye su mundo social" (Díaz, 2007, p. 140).*

De esta manera, la voz del maestro no es un proceso de constitución y perfeccionamiento de, sino por el contrario permite que el maestro se afecte a sí mismo como sujeto poniendo en cuestión la experiencia como un proceso de configuración singular en el devenir de la sociedad en que se relaciona.

Dado lo anterior, se contempla la narración como la forma en que el maestro refleja su pensar, su sentir, lo que ha afectado y tocado, que lo hecho reflexionar en torno a su práctica como sujeto ético, político e intelectual. Tal es la importancia en la presente investigación, que las narraciones se evidencian en las prácticas singulares de escritura como los relatos de experiencia que los asesores del proyecto constrúan al abarcar el desarrollo del mismo a lo largo del departamento de Cundinamarca.

A partir de estos escritos, se pretende ver que la constitución de la experiencia que en gran parte inicia a partir de narraciones, pues lo que son los maestros o mejor aún, el sentido de quien son los maestros, depende de las historias que cuentan y que se cuentan. Pues como lo menciona Larrosa (1995), las historias personales que son contadas y que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas, es por ello, que desde las historias contadas se puede entrever un sistema de relaciones entre formas y fuerzas que han tocado al maestro de manera particular y singular.

Por ende, la subjetividad se encuentra temporalmente constituida, el yo se constituye temporalmente para sí mismo en la unidad de la historia que es contada a partir de la narración, por esta razón, el tiempo en el que se constituye la subjetividad es tiempo

---

<sup>6</sup> Entendida por Larrosa (1996) como la modalidad discursiva que establece tanto la posición del sujeto que habla <<el narrador>>, como las reglas de su propia inserción en el interior de una trama <<personaje>>. (p.309)



narrado; es cuando los maestros cuentan historias, sus propias historias, lo que les pasa y el sentido mismo que le dan a dicha historia, y es cuando esas historias se convierten en experiencias que los han tocado, afectando e incitado a una mirada retrospectiva de sí.

Es allí en esa mirada de sí, en donde la comprensión de la propia vida como una historia que se despliega, se ata y se desata, se convierte en la comprensión del maestro mismo como el personaje central de esa historia que en contribución con otros entes conforman la experiencia, *“la experiencia no depende del objeto ni del sujeto. [...] la experiencia es lo que sucede “entre” y lo que constituye y transforma a ambos, y eso, lo que sucede “entre”, la relación y la medicación que tiene el poder de fabricar lo que relaciona y lo que media[...]”* (Larrosa, 1995, p. 327) y es eso mismo lo que permite los ejercicios de narración y autonarración, en donde la presente investigación se implica al solicitar escritos hechos por los asesores, dándole su debida importancia sin interpretación alguna, pues se pretende visibilizar<sup>7</sup> aspectos que el investigador pueda observar o analizar por medio de la interpretación o la lectura, sino por el contrario, sea el texto mismo que deje ver lo que el sujeto mismo a través de su historia quiere contar, quiere decir, quiere mostrar.

## 2.2 La construcción de la apuesta metodológica

Como un primer momento se pensó el presente proceso investigativo frente a la apuesta por indagar la configuración de los maestros de biología en ejercicio del Departamento de Biología de la UPN, se presentó como un abordaje amplio que dio las primeras bases para acudir a pensar la experiencia como posibilidad de configuración de los maestros que tenían formación inicial en Licenciatura en Biología, en el grupo de asesores del Proyecto de formación en ciencia, tecnología e innovación –componente 2. Desarrollando dicha investigación al trabajar la narración como medio de escritura en que los maestros se dan a conocer; dado que en el archivo se dio la posibilidad de configuración a partir de la inclusión de documentos no necesariamente institucionales, sino en este caso documentos personales que amplían la mirada hacia la problematización pensada. En esta medida, la investigación se sitúa en el marco de la configuración de los maestros en la experiencia se convierte en una posibilidad de participar como elemento en esta configuración.

Para ello, se hizo necesario realizar una indagación que dejara entrever elementos centrales y particulares que giraran en torno al maestro y su configuración de índole personal e institucional (a nivel Colombia) referidos a la actuación del maestro en la sociedad, frente a su ser y su quehacer, frente al perfil del maestro que se legitimado con

---

<sup>7</sup> La visibilidad, no está del lado del objeto (de los elementos sensibles o las cualidades visibles de las cosas, de las formas que se revelarían a la luz) ni del lado del sujeto (de sus aparatos de sensibilidad o percepción, de sus sentidos, de su voluntad de mirar), [...]. Pues la visibilidad, implica todo el conjunto de mecanismos en los que uno se observa, se constituye en sujeto de la auto-observación, y se objetiva a sí mismo como visto por sí mismo. Larrosa, J. (1995)

el fin de obtener un estatus y un reconocimiento social casi invisible, que conllevan un cumplimiento de una serie de responsabilidades para funcionar de acuerdo a las exigencias imperiosas en la sociedad.

En este orden de ideas, es necesario aclarar que dada la confusión que gira alrededor del concepto de experiencia algunos de los elementos antes mencionados no mencionen de manera directa esta noción, lo que se pretende es visibilizar la experiencia y sus relaciones como un campo de posibilidad en la configuración de los maestros.

Dichos documentos seleccionados dada su pertinencia configuran un campo documental que apunta a un conjunto de registros con 124 fuentes documentales (Anexo 1. Matriz Documental), un archivo como trabajo arqueológico que incluye documentos<sup>8</sup> tanto nacionales como internacionales, en los que se resaltan leyes, resoluciones, decretos, MEN; como institucionales, pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional: revistas, publicaciones y trabajos de grado. Los anteriores, documentos permiten retomar otros tránsitos para comprender la experiencia como condición de posibilidad en la configuración de los maestros en la sociedad contemporánea, y por otro lado, se cuenta con documentos personales, escritos y relatorías de los asesores del proyecto de investigación, es importante retomar que los documentos tomados por los asesores hacen parte de la estrategia desarrollada por ellos en el marco del Proyecto de Formación, Ciencia e Innovación, en tanto desde la realización de las relatorías se permiten contar y sistematizar lo vivido con los maestros y la comunidad en que elaboran el proyecto, dando lugar a la experiencia como tránsito en medio de las lógicas que se desarrollan en la contemporaneidad; así como escritos y artículos de la revista Bio-grafía.

En tanto, el rastreo de la documentación necesaria tuvo lugar como primera medida, seguida de un proceso de tematización, que incluye la desarticulación de los documentos como subunidades en donde cada uno presentaba un discurso diferente y donde no era más válido uno que otro, ya que el discurso habla por sí mismo; haciendo un registro temático de estos discursos desarticulados pero relacionados entre sí a través del cruce de los conceptos de saber, poder y subjetivación.

Luego de realizar la tematización de los diferentes documentos se conformaron una serie de *matrices*, las cuales permiten visibilizar tanto la emergencia de los enunciados como la recurrencia o desaparición de temáticas en relación con experiencia y la configuración de maestros, a partir del cruce de las matrices entre el *saber* –sujetos, conceptos e instituciones-, el *poder* –acciones- y la de *subjetivación*.

Desde esta perspectiva, el trabajo histórico de los documentos exige una lectura de carácter hipertextual, ya que se desarticula los documentos en bloques de textos o discursos, se establecen relaciones en una lectura multidireccional, y a su paso emergen

---

<sup>8</sup> El documento, no entendido como un libro, ya que durante el ejercicio metodológico de tematización, pierde su "unidad", "*deja de ser una pieza central para convertirse en fragmentos de un discurso que pueden estar relacionados entre sí*". (Noguera, C. 2003)

las relaciones entre formas, fuerzas y modos de subjetivación, al identificar las condiciones de posibilidad de las prácticas discursivas en sus regularidades y dispersiones (Noguera, C. 2003).

*“...las márgenes de un libro no están jamás netas ni rigurosamente cortadas: más allá del título, las primeras líneas y el punto final, más allá de su configuración interna y la forma que lo autonomiza, está envuelto en un sistema de citas de otros libros, de otros textos, de otras frases, como un nodo en una red. (...) Por más que el libro se dé como un objeto que se tiene bajo la mano, por más que se abarquille en ese pequeño paralelepípedo que lo encierra, su unidad es variable y relativa. No bien se la interroga, pierde evidencia; no se indica sí misma, no se construye sino a partir de un campo complejo de discursos.” (Foucault, 1997, p. 37)*

De este modo, se permite la deconstrucción del texto, con el planteamiento de una ruta escritural que convoca una posible ruta de relaciones entre los enunciados visibilizados, para dar apertura a la construcción del investigador a reconstruir lo dicho, decir algo más allá de lo legítimo y consolidar investigación.

En esta medida, se contempla la escritura como un asunto metodológico, el cual no puede ser lineal, cronológica o secuencia pues se alimenta de los trazos que proporciona la revisión del archivo y los documentos que complementan lo encontrado, junto con la innovación de la investigación que no se consolida en la verdad o legitimidad, sino por el contrario la apropiación de la investigación y con ello al objeto de estudio, que construye las relaciones visibilizadas de distintos modos de ver la experiencia y la configuración de los maestros.

Dado los planteamientos abordados en este capítulo, se fundamenta las relaciones del trabajo investigativo de los siguientes, a partir de los cuales se pone en funcionamiento las relaciones visibilizadas desde el archivo a propósito de la configuración de los maestros, su formación, el perfil instaurado y las exigencias que le demanda las dinámicas cambiantes en la sociedad contemporánea, donde se instaura nuevos modos de ser y hacer como profesional, que en su conjunto direccionan nuevas formas de entender la configuración de los maestros bajo estas dinámicas y directrices en donde la experiencia no juega un papel importante en la homogenización de los sujetos.

De tal forma, lo que pretende esta investigación desborda lo anterior, al asumir que una posibilidad de configuración de los maestros puede ser la experiencia, como una emergencia al pensar al sujeto más allá de un objeto que cumple con las exigencias impetuosas del momento; también al asumir la experiencia como un tejido en la relación entre los maestros y la vida y con lo vivo (la biología), una vida singular y desde allí crear líneas de fuga y campo de movilización a propósito de las formas y fuerzas presentes.

### **3. LA CONFIGURACION DE LOS MAESTROS DE BIOLOGÍA, UNA POSIBILIDAD PARA CUESTIONAR EL MAESTRO EN LA CONTEMPORANEIDAD.**

Durante el presente capítulo se pretende recrear una apuesta por el maestro a partir del concepto problematizador que embarca el interés y el fundamento de este proyecto: la configuración de los maestros; sin embargo, es necesario aclarar que dicho interés se comprende como un toque singular que atraviesa la vida misma del sujeto, por lo tanto, el engranaje de cada uno de los capítulos es atravesado por los discursos encontrados en el archivo que giran alrededor de la experiencia como condición de posibilidad en la configuración de los maestros. Y es precisamente, que al aludir a la contemporaneidad para pensar en los campos de posibilidades que emergen al problematizar al maestro desde su configuración, se visibiliza un sin número de relaciones entre el saber, el poder y la subjetivación que tienen posicionamientos históricos cuando la configuración ha carecido de fundamentos que impliquen pensar directamente al sujeto como actor creador de su propia vida; pues históricamente se alude al acto de cuidarse, preocuparse y ocuparse de sí como parte del inquietarse a sí mismo, que daba lugar a la configuración en el campo de posibilidad para la construcción, creación y transformación de sí como sujeto.

Sin embargo, desde el momento contemporáneo que convoca a esta investigación no legitima el acontecimiento que convoca el pensar la configuración desde las relaciones entre saber y poder, pero tampoco se trata de crear un ideal hacia la configuración de los maestros para asumir en las dinámicas actuales. Lo que aquí se pretende entonces, es cuestionar los discursos que en lo contemporáneo permiten pensar dicha configuración de los maestros bajo las lógicas del capital humano que debe actuar a la velocidad del cambio y en donde el tiempo se diluye generando nuevas exigencias formativas y profesionales que intentan moldear un perfil ideal del maestro con criterios que permitan instaurarse en dichas lógicas. Por ende, se cuestiona que la experiencia de los sujetos haga parte de estos discursos en la configuración los maestros y en los modos de subjetivación que atraviesan ciertas verdades y legitimidades en la constitución de los maestros.

A lo largo de las tensiones encontradas en el archivo, se realizan nuevas elaboraciones a propósito de la configuración de los maestros, en donde emergen la formación continua y permanente de los maestros para conocer y así prepararse frente a los nuevos retos y exigencia que enfrenta la sociedad, fuerzas dirigidas hacia el sujeto que intentan dirigir su modo de ser y pensar. Esta nueva tensión se compone de la preparación permanente a lo largo de la vida del maestro, en donde posiblemente la experiencia como práctica singular que permite la creación y transformación de sí se vea oculta o permeada por el cúmulo de exigencias en donde el maestro debe permanecer.

En esta medida y siguiendo a Agamben (2011), la formación y las prácticas a ellas relacionadas conforman un dispositivo<sup>9</sup>, ya que cumple con una función dominante,

---

<sup>9</sup> Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las

específica y concreta hacia el maestro pues modifica en un sentido amplio las relaciones entre el maestro y la sociedad, también se intenta desde la formación un pensamiento hegemónico a partir de las relaciones entre el saber y el poder que legitima unos discursos en función del deber ser y hacer del maestro. Y al tener en cuenta, el conjunto de prácticas y mecanismo del que habla Foucault (1997) a remitirse al dispositivo; se contempla que la formación se puede establecer desde dos dimensiones: la dimensión discursiva, al proponer y poner por obra discursos que homogenizan y fomentan el qué y cómo lo deben hacer en la relación con los otros y con lo otro; y, la dimensión jurídica, que desde un compendio de normas y reglas dirigen la vida profesional y personal de los maestros, siendo estos sujetos a vista de los otros, deben mostrar el cumplimiento a estas y en esa proyección dirigir su juicio hacia sí transformando la relación con los otros.

De este modo, la experiencia aunque no descrita directamente en las dimensiones de la formación permanente anteriormente mencionadas, se encuentra involucrada como una herramienta que le permite al maestro formarse, construirse, conocerse, reflexionarse, juzgarse y transformarse a partir del acto singular que le dará bases para desenvolverse en el aula de clase, en la escuela y en los espacios que sin ser la escuela el maestro cuenta con participación y decisión.

En esta medida, las relaciones que ponen en funcionamiento el enunciado de la formación de los docentes, se resaltan en los discursos hallados en el archivo, estas relaciones permanecen tras los discursos tales como: el desarrollo de competencias y habilidades de los maestros, aquello en qué se debe formar, quién debe enseñarle al maestro, la pedagogía y las exigencias a las que deben acaparar dicha formación; mientras que las condiciones de posibilidad menos encontradas en el archivo, giran entorno de la participación de la experiencia de los maestros en su formación y los campos de movilización que emergen al contemplar la experiencia como una alternativa que incita a pensar de otro modo la formación.

### **3.1 La formación: una práctica que ejerce tensiones en la configuración del maestro**

Como el campo a desarrollar por medio de este capítulo es pensar la formación de maestro como forma de configuración del maestro, se desarrolla este acto de pensar como aquel hecho de problematizar el concepto, desplazando el pensamiento fuera de las

---

leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos (Foucault, Dits et écrits, vol. iii, pp. 229 y ss).

verdades que se han establecido alrededor de dicho concepto, poniendo en interrelación las fuerzas, las formas y el sujeto que emergen en este campo. Por ende, se piensa en la formación de los maestros en tiempo donde la tecnología, la ciencia y la innovación están en la vanguardia del ir y devenir de los maestros, pensar que el maestro trascendiese desde la formación se afirmarían la tradición de la *Bildung* (Noguera, C. 2003), que deriva de formar los que el mundo demanda, reduciendo al maestro en un actor dirigido por políticas y exigencias del sistema, así mismo en una castración directa de la formación (Foucault, 1999).

La formación se ha constituido desde lo encontrado en el archivo como una acción política que fomenta hacia los maestros los paradigmas de un perfil docente, en palabras de Monroy (1977), la formación del profesorado es:

*“un campo de conocimiento, investigación, propuestas teórico y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia el proceso mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales se adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de la enseñanza”.* (p.12)

En esta medida, se asume la formación como una serie de elementos que han sido construidos para que el maestro sea un actor en la escuela dentro de los procesos que allí se llevan a cabo y que dan respuesta a factores sociales.

Y es que la tensión que se dirige hacia la formación de los maestros no es nueva, pues existe un panorama mundial que se encarga de darle importancia y relevancia a este concepto que involucra subjetivamente el ser y quehacer del maestro. La preocupación por la formación de los docentes se ha ampliado en el campo de la educación dado, las exigencias imperiosas a nivel internacional que acuden a una respuesta nacional, exigiendo un sistema educativo a la vanguardia social que esté dispuesto a moverse acorde con los cambios sociales, políticos y culturales. Actualmente, se ha denominado a la era que se transita y caracteriza por estos cambios exigentes que afectan la configuración de los maestros, era contemporánea, un paso más allá de lo moderno. Esto un marco de tendencia a la globalización y que implica una serie de modificaciones amplias al sector económico, político y social para todos los actores de la sociedad; por ende, la necesidad de replantear las connotaciones de lo legitimado y en este caso en particular lo que a propósito de la configuración del maestro y su de formación, desde las instituciones formativas, los programas que se desarrollan para dicha formación y con ello lo que los maestros pueden brindar a la sociedad. (Harvey, J. 2014)

*“En Colombia la formación de los maestros es foco de atención no solo de un conjunto de políticas educativas expresadas en la legislación que sigue tendencias internacionales y que regula el sistema educativo nacional, también lo es de las acciones que adelantan los movimientos de maestros así como otros intelectuales de la educación, quienes procuran reivindicar un lugar de saber para el maestro y, por eso mismo, el reconocimiento de saberes propios derivados de su práctica*



*pedagógica que deberían orientar su formación inicial, profesional y permanente"*  
(Cabra, F. 2014 p.150)

Y es que la necesidad de la formación de maestros va más allá del ser por el ser, como lo dice Campo (2008) en el archivo, pues a medida que se habla de formación de maestros no se está dirigiendo la mirada a los problemas que sin cunden alrededor del gremio de maestros, para favorecer su práctica o su proyecto de vida en relación a la reflexión e innovación de que ser y quehacer como maestros; sino por el contrario, se piensa en la acción que estos pueden expresar en los otros sujetos que como ciudadanos dan las bases necesarias para responder a una lógicas de globalización que a nivel mundial se están desarrollando.

Y así se formaliza otra de las tensiones presentadas a partir del archivo al aludir a la forma en que se asume la formación políticamente a partir de pensar que el maestro es un sujeto fundador de su propio camino, sin embargo, lo más evidente en el archivo ha sido el pensar al maestro como un sujeto que abarca parte de la creación inequívoca de su camino a partir de las políticas públicas que se imparte en las instituciones en donde los maestros en pocas oportunidades se movilizan bajo el deseo de creación, sino por el contrario, la autonomía en su práctica y discursos se ven permeados por la basta necesidad de un cumplimiento a las políticas públicas que emergen a propósito de la contemporaneidad. (Campo, M. 2008)

*"Las actuales reformas educativas abarcan formas de regulación y reglamentación con el objeto de introducir cambios sustanciales en los diversos ámbitos que lo definen: gestión y administración, diseño curricular, proyectos educativos institucionales, evaluación de los aprendizajes y, como elemento destacado y como foco de atención principal, el trabajo de los maestros en el aula y la formación docente"* (Martínez, 2000 p.67)

En esta vía, las tensiones que emergen a partir de las diferentes propuestas dirigidas por organizaciones nacionales como el MEN, la UNESCO, OEA, entre otros, al ver la formación de los maestros como una lógica que reordena la educación en términos de competencias y alude a una visión ampliada de la educación que mantiene como enfoque central las necesidades básicas del aprendizaje de los estudiantes. Re direccionando de esta manera, el trabajo de los maestros, ya no basada en la enseñanza, sino en función a lo que él puede hacer, en su condición como servidor hacia otras personas. *"Esta redirección del maestro en su quehacer ha equiparado una serie de políticas que se ven dimensionadas en la formación de los maestros"*. (Meño, J. 2008)

Con el fin de entender estas políticas dirigidas a la formación de maestros, Martínez, A. (2013), nos invita a comprender que la *calidad* se ha convertido en el punto de partida y de llegada de las macro y micro-políticas seleccionadas en torno de la educación, pues se han instaurado discursos sobre la calidad de la educación en los planes educativos a nivel nacional, departamental y regional.

Sin embargo, es cuestionable aplicar dicho concepto en la educación, pues de su definición depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde dónde la formula. De igual manera, los actores sociales interesados en la educación –el Estado, la Iglesia, el sector productivo, los padres de familia, el cuerpo docente, los estudiantes, entre otros– tienen expectativas diferentes frente a los resultados de la educación y, en consecuencia, cada uno de ellos entiende el concepto de calidad, en función de las distintas demandas que hacen al sistema (Campo, M. 2008, p. 49).

*"El papel desempeñado por el Estado respecto a la supervisión de la formación docente y de los programas de formación, con el objetivo de crear tecnologías sutiles de control sobre el maestro y sobre las prácticas escolares bajo la rúbrica y retórica de la calidad de la enseñanza. Todo esto se expresa en la introducción de una nueva reglamentación que incorpora sanciones explícitas para limitar los programas de formación mediante la estructuración y control, las características y contenidos de la formación a través de la enseñanza tutelada, llegando a definir qué tienen que saber y cómo deben realizar su trabajo los maestros" (Martínez, 2000, p. 107)*

En esta medida, el proceso de formación de los maestros actúa bajo unas dinámicas expresadas en la educación, con estándares de calidad que cumplan con organismos internacionales, para Barrios, M. (2000), el concepto de calidad tiene una serie de componentes interrelacionados e interdependientes entre sí, aumentando su complejidad. Cuando se refiere a un "cambio cualitativo", en el caso de la calidad del proceso de formación docente, se pueden distinguir cuatro grandes campos de componentes: el currículo de formación, los académicos que participan en esta formación, los elementos tecnológicos o medios empleados en el proceso de formación y las características de los estudiantes.

*"la Importancia de la formación de educadores como agentes de la calidad educativa, tal como propugnan las reformas educativas y el hacer de estos educadores en lo que presente ser los ciudadanos de los futuro, los estudiantes [...]." (Paredes, J. 2013, p.101)*

Por ende, la importancia de inculcar cambios significativos en la formación de los maestros, ya que estos son los sujetos directamente involucrados en los efectos de la calidad educativa; son los maestros, quienes reflejan desde su formación inicial continuando con la formación permanente los planes y estrategias dirigidas hacia el fin de tener un aporte significativo en la calidad educativa.

*"Esta relación viene impregnando cada vez más los discursos y el control político en educación, y nos da indicios suficientes para pensar que en la actual política educativa en Latinoamérica está reestructurándose alrededor del valor central del mercado educativo. Por supuesto, el efecto hegemónico de esta lógica rinde culto a la productividad, reduciendo los principios y objetivos de la educación a una mera operación eficaz que produzca sujetos competitivos. Es decir, lograr un*



*desempeño efectivo de los individuos dotándoles de competencias para desenvolverse productivamente en la sociedad actual mejorando la calidad de los <<servicios educativos>>. En tal caso se excluye cualquier propósito de formación del ciudadano y del sujeto <<culto>>, para no aludir a la posibilidad que tendría la educación y la enseñanza de incitar el pensamiento abriendo un espacio para la inversión, la estética y la ética" (Cerrillo, 2003, p. 56)*

Según lo dicho anteriormente, se establece que la importancia de involucrar dicho concepto en las actividades de la educación, no es un accionar reciente, pues se reconoce que históricamente se ha constituido como una estrategia de desarrollo, ligado a la globalización y descentralización de los sistemas educativos como base fundamental del avance de la sociedad y constitución de los ciudadanos. Tal ha sido la formulación e inculcación de este concepto por parte de las grandes organizaciones como el Banco Mundial, no solo en la educación sino también en la economía y en todos los aspectos sociales y culturales que se comprende la calidad, *"como un aspecto para orientar de acciones de los sujetos con el fin de que sea aceptado como sujeto activo y productivo en la sociedad"*. (Harvey, J. 2013)

*"Hoy la calidad parece ser una referencia obligada: se habla de calidad de vida, calidad de las instituciones y calidad del trabajo. La calidad es una categoría que ha obtenido un amplio grado de consenso, de aceptación entre los diversos oponentes políticos y sindicales, a pesar, o por eso, de que oculta más de lo que muestra o clarifica. La calidad, por lo demás, sea por los emblemas y discursos con que la acicalan sus más fervientes defensores, sea por la sutileza con que se han logrado condensar bajo este paraguas muchos asuntos de sentido común, así como preocupaciones o temores del sector más amplio de las clases medias, no tiene demasiadas dificultades para suscitar consensos y adhesiones de amplios sectores de la población" (Martínez, A. 2004, p. 329).*

Es así como la calidad se ha conformado en uno de los ejes centrales de la modernización educativa, pues reconstruye y orienta todo el proceso educativo. Es utilizada como una herramienta en analogía con un hilo de fuerzas que interviene directamente hacia los sujetos, y en ocasiones se convierte en una acción ya aceptada al no ser cuestionada ni problematizada en cuestión de la competitividad que emerge dentro de *"una sociedad que exige al tope la vanguardia en la globalización en todos los campos: sociales, políticos, culturales, económicos y educativos"*. (Álvarez, 2000)

Por ende, en nuestro país se está formalizando el discurso de una Educación de Calidad, que tiene como criterios principales *"formar mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que atribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa (directivos, docentes, comunidad*

*educativa) y en la que participa toda la sociedad” (MEN, 2014); es así que se reconoce que el mejoramiento de la calidad de la educación implica coordinar acciones de la formación de los maestros, de modo que sus prácticas pedagógicas incidan en el desarrollo de competencias de los estudiantes, pero también que faciliten la reflexión sobre estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, y fomenten el desarrollo profesional de los maestros.*

Y es precisamente, por la alta y rápida propagación de la acción que emerge en este concepto con relación a la educación, se crean diferentes tensiones al interior de sus procesos específicos de la formación de los maestros, que es donde compete dicha investigación; pues las dinámicas de la calidad educativa afectan directamente la forma en que se habla del maestro y de las dinámicas que actúan alrededor de su configuración.

*“La valoración de la calidad de la educación con énfasis en los resultados de las pruebas internacionales ha intensificado los discursos que reclaman “maestros de calidad” que puedan mejorar estos resultados y ubicar a Colombia en una mejor posición en la clasificación. En este enfoque de medición, validación y competitividad, el maestro es una variable muy importante para impulsar una política de calidad educativa que asegure el sistema” (Méndez, P. 2014, p.75)*

En particular, el tema de la formación de maestros ha sido dirigida por los intereses efectuados en los sectores políticos y económicos; *“Irónicamente, la batalla mundial por universalizar y mejorar la calidad de la educación básica, y la proliferación de compromisos nacionales e internacionales dispuestos a acelerar el logro de estos objetivos hacia fines de la presente década, han coincidido con un deterioro notorio y también mundial de la condición docente”,* así lo expresa la profesora Rosa María Torres en su trabajo *Formación docente: Clave de la reforma educativa*; de tal manera, que la idea de formar maestros se ha establecido como una de las estrategias para fortalecer la calidad de la educación dando como fin último que la calidad de los estudiantes sea optima frente a las exigencias actuales del sistema.

*“Cuando se habla de calidad de la educación, se hace referencia al “conjunto de características a partir de las cuales se pueden valorar las relaciones, los procesos y los resultados. La calidad tiene que ver con el campo de las necesidades, los intereses y aspiraciones del individuo y de la sociedad y con las esferas del valor, de la normatividad y de los fines”. “Es importante advertir que la calidad de la educación se concreta en la conformación y organización misma del sistema educativo, el grado de formación y capacitación de los maestros, el número de profesionales que formalmente tienen a su cargo los servicios educativos, el grado de participación de los padres de familia y de la comunidad, la disponibilidad de*

*planta física adecuada, de textos y materiales, no sólo para el niño sino para los distintos agentes educativos, los procesos de investigación, la definición de los objetivos y la selección y organización de los contenidos del currículo" (MEN, 2014, p.158)*

De allí que los procesos educativos, como son los actores que allí se involucran, la configuración de los maestros y el perfil que estas políticas han impartido sobre el maestro hacia la sociedad, han sido mediados por lo contemporáneo (Harvey, J. 2014). Entendiendo en esta vía, que la educación no solo es impartida en las escuelas o universidades, sino que trasciende estos espacios hacia los lugares donde los maestros puedan estar.

Y es en donde el sujeto encargado de llevar la tarea de organizar y proyectar a la sociedad hacia estos cambios de manera eficaz, sin duda es el maestro (Montaña, L. 2008), es por ello que la necesidad de generar interés hacia el conocer los cambios que existen y el desempeño que se debe tener en relación a estos, se hace evidente en los estudios que giran en torno a la educación de Colombia.

*"Se pueden entrever ciertos señalamientos cargados de ambigüedad, pero ante todo es un sujeto que en su papel de maestro, es portador del más civilizador y humanizante de los oficios humanos, es a la vez uno de los más repudiados por la misma sociedad. Por lo tanto el maestro es un sujeto históricamente designado por las culturas para educar; es un trabajador cuya responsabilidad primordial es la transformación de contextos, existe entonces una paradoja que va más lejos de lo que en apariencia se piensa al respecto de los profesores, puesto que la sociedad ha tenido que deslegitimar esta labor desde muchos frentes, el económico, el social, lo laboral entre otros... pero su ser realiza una reflexión; quizá sea el mismo maestro quien tenga mucho de culpa en ello. Quizá porque la educación hoy se piensa desde un mundo globalizado e influido altamente por un capitalismo desmedido [...] porque el gobierno se ufana de una educación con calidad [...]"* (Harvey, 2014, p.30)

Es por ello, que afrontar los retos que reclama la educación de la sociedad contemporánea implica un esfuerzo permanente de conocimiento y participación frente a las nuevas exigencias que se ve implica intrínseca o extrínsecamente en la formación de los maestros.

Por medio, del decreto 1278 de 2002, se consolida la nueva función docente, al afirmar que:

*"La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor*

*desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones” (Cap. V, art. 38).*

En esa medida, se enuncia que una lógica del sistema educativo actual y es que se quiere una educación eficaz, en el cual se requiere altos niveles de calidad, por ello se mejora la formación del profesorado, produciendo de esta manera, mejores profesores que respondan de manera óptima con los cambios potenciales de la sociedad y así un mejor mercado de trabajo. Y en esto se basa el discurso que prima en el sistema educativo que resulta en un perfil instaurado del maestro, un sujeto que se cree homogenizado por las acciones del sistema; *"por ello, la importancia de la formación de educadores como agentes de la calidad educativa, tal como propugnan las reformas educativas."* (Martínez, 2000, p. 101)

Por otro lado, el MEN (2014) expresa características específicas en su discurso sin alejarse del globo costo-beneficio en relación a la formación de los maestros, pues pretende señalar la formación fuera de ver al maestro como un operario de procesos y procedimientos, pues su objetivo es formar a un *"ser humano cualificado para una tarea social muy significativa, cuyo horizonte debe impactar en el desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral, en general, calidad de vida y bienestar humano"* (p.20). Sin embargo, es notorio que en su discurso no se aleja completamente del término de calidad, pues también se encuentra involucrado como resultado directo de la formación de los maestros, materializado en acciones de capacitación y procesos de evaluación a lo largo de la formación de los maestros en manera continua y en servicio.

Otro de los hallazgos encontrados durante esta investigación se dirige hacia los procesos que se llevan a cabo y a cabalidad la calidad exigida en la formación de maestros, pues se hace necesario seguir unos requerimientos establecidos a través de planes y estrategias del Estado, como la formación permanente y formación continua; el cual incitan a las instituciones formadoras para que sean cumplidas y de esta manera que pueda existir una igualdad de direccionalidades frente a las dinámicas que se rigen a propósito de la formación de los maestros.

*"Las políticas públicas en la historia más reciente de Colombia organizan a los sujetos, instituciones y saberes. La infancia, la escuela, los directivos, el profesorado, las disciplinas escolares, las instituciones de formación y se integra un sistema sofisticado de vigilancia y control." (Zambrano, 2012, p.50)*

Y es así, como lo menciona Zambrano, a pesar de los planes y estrategias se dirigen principalmente hacia la formación de los maestros, la finalidad es que los resultados se van reflejados hacia todos los ámbitos y actores de la sociedad. Por su puesto, que la lógica comprende que el maestro se convierte en un ente central de la sociedad para establecer valores y principios entre los sujetos, sin que allá alguna falla durante este

proceso que pretende cumplir con las expectativas directas de unas necesidades a nivel mundial y nacional.

De esta forma, una de las organizaciones que posibilitan las políticas públicas que giran en torno a la educación, como es el MEN, propone el impulso de planes de desarrollo y estrategias el cual lo definen como los procesos mediante los cuales se encargan de “definir, gestionar e implementar acciones y proyectos que permitan fortalecer los procesos formativos de los docentes, para así mejorar la calidad de la educación” (MEN, 2014). Por tal motivo, estos planes promueven que la formación de los maestros sea desarrollada bajo los subprocesos de formación inicial y continua para que la calidad de los programas de formación sea la mejor garantizando a la sociedad una articulación entre la educación con las exigencias que en la actualidad se desarrollan, por lo cual, se hace necesario que las Facultades de Educación dirijan por el mejor camino a los maestros quienes desarrollaran a partir de sus programas habilidades y competencias próximas a desarrollarse dentro y fuera del aula de clase.

La pertinencia para desarrollar programas de formación permanente para los maestros se dirige bajo la premisa de garantizar la capacitación, actualización y perfeccionamiento de los maestros en servicio, de acuerdo con las áreas prioritarias identificadas en los cambios presentes en la sociedad que deben estar acorde con las dinámicas de mejoramiento de los sujetos. Y lo anterior conlleva al reconocimiento de los maestros, como lo evidencia el Doctor Mauricio Pérez, (2014):

*"Es posible reconocer al docente destacado como sujeto implicado con sus convicciones éticas, políticas y sociales. Estas convicciones operan como el lugar desde el que toma las decisiones claves que guían su actuar. De este modo, la opción por una posición teórica, por un enfoque, por un modo de configurar sus apuestas didácticas, se subordinan a dichas convicciones. Y esto explica, igualmente, su sentido de responsabilidad con la comunidad en la que actúa, así como con la formación y aprendizajes de cada uno de sus estudiantes. Este alto sentido de responsabilidad produce la actualización y formación constante, la vinculación a grupos de estudio o redes, así como la actitud de reflexión y transformación permanente frente a su práctica" p.195"*

De este modo y bajo la responsabilidad social que se desarrolla en el maestro a través de la reflexión continua de su práctica se estructura la producción de la formación constante bajo el principio de realizar mejor su función como agente social. (Pérez, M. 2014). Y en este plano se rastrean dos hallazgos importantes: las metas y la formulación técnica que se desarrollan a través de los planes de desarrollo en la formación de los docentes, dirigida bajo las siguientes fases: *diseño y formulación, legitimación y ejecución y seguimiento y evaluación*. Con el indicio de poner en funcionamiento las apuestas e

intencionalidades en las instituciones formativas que se desarrollan bajo el marco de la lógica de las políticas públicas.

Y lo anterior, también pensado dado que todas las políticas públicas se dirigen a las dinámicas direccionadas por los desafíos actuales que enfrenta el sector educativo frente a las demandas de la sociedad y el papel protagónico de los maestros en la transformación que se requiere para lograr el desarrollo de conocimiento y desarrollo científico y tecnológico, *“junto con la preparación de ciudadanos para el siglo XXI, pues esto resulta en un hallazgo importante como argumento principal para promover el desarrollo profesional de los maestros del país”*. (MEN, 2013)

Esto implica pensar los procesos de formación inicial que lideran las Universidades y Escuelas Normales Superiores y los procesos de formación continua o en servicio, al que ingresan los maestros para promover procesos de enseñanza – aprendizaje, gestión del conocimiento – trabajo con la comunidad – didáctica – evaluación – gestión de proyectos. (MEN, 2013). En esta medida, un hallazgo que gira en torno al plano de las instituciones formativas, como Universidades e Instituciones Superiores, es asimilar a estas como actores fundamentales en la ejecución de los planes de desarrollo que se fomentan para los maestros, por ello las instituciones requieren de una exigencia estricta, con una mirada crítica, así como el impacto que darán a los maestros en la formación que darán.

*“El mapa de las instituciones que ofrecen estos programas de formación a maestros es diverso y desigual en trayectoria, en intereses y en contenidos. Sin embargo, tratan de dar cuenta máxima a los requerimientos indicados por el Estado”* (Pérez, 2014, p.203).

De tal manera, que las instituciones formativas gozan de autonomía para aceptar y responder a estas políticas de la manera más adecuada posible en cumplimiento de requisitos técnicos y de los resultados que deben obtener en la formación de los maestros incitándolos a una formación continua, actualizada y con desempeño alto de ellos hacia la sociedad.

*“Si bien los programas de formación inicial de educadores, ofrecidos por las Universidades y Escuelas Normales Superiores (ENS), gozan de autonomía, el Ministerio de Educación Nacional reconoce la necesidad de lograr la comprensión del sentido y práctica del proceso de formación de educadores que adelantan los Programas de licenciatura, ofrecidos por instituciones de educación superior, Programas de formación complementaria, ofrecidos por escuelas normales superiores y Programas de pedagogía, ofrecidos por instituciones de educación superior para profesionales no licenciados, por cuanto son espacios de formación fundamentales en los que los docentes desarrollan las competencias básicas,*



*genéricas y específicas para el ejercicio de su rol, contribuyendo de esta manera al mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media” (MEN, 2013, p.1)*

Y bajo estas características, la importancia de mejorar la formación de los maestros viene acompañada por el esfuerzo por parte del Gobierno Nacional con el fin de asegurar las condiciones óptimas para el buen desempeño del maestro desde los programas de formación desarrollados en las instituciones que forman a los maestros. Y en este sentido, Moral, C (2000) expresa que a través la Revolución Educativa se ha diseñado los programas de formación docente con tres líneas de trabajo:

*“En primer lugar, junto con las Cajas de Compensación Familiar se viene desarrollando un proceso para el reconocimiento personal de autoestima y liderazgo; con el fin de que los maestros se sientan conformes y con ánimo para desarrollar su labor dentro y fuera del aula de clase...”*

*En segundo lugar, el programa se orienta a la formación inicial de maestros, a través del fortalecimiento de los procesos educativos en las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación de las Universidades, acreditando las instituciones bajo estándares de calidad a nivel superior...”*

*Por último, el programa pretende consolidar el desarrollo profesional de los docentes en servicio: el fortalecimiento de la gestión directiva; el acercamiento de los docentes a los medios educativos como las nuevas tecnologías; la formación de los maestros en una segunda lengua, mediante un proceso sistemático y secuencial de inglés; y por último, el mejoramiento de sus competencias para la aplicación de modelos flexibles y sostenibles en cualquier contexto del perfil.”*

En este orden de ideas, se evidencia un nuevo hallazgo en cuanto a la esquematización de proyectar desde la formación inicial de los maestros unas características claras de cómo los futuros docentes deben establecer sus dinámicas dentro y fuera del aula de clase constituyéndose como actores principales para el cambio de la educación. De esta manera, Boronat, J. (2011), menciona que *“en la formación inicial de futuros maestros, las prácticas se identifican con el periodo especialmente dedicado a promover el contacto directo de los estudiantes con la realidad social”*. Nuevamente, se visibiliza que aunque se dice que lo primordial equivale a la formación de los maestros, esto pasa hacer un segundo plano cuando de por medio se encuentra la educación de los futuros ciudadanos que necesitan ser educados conforme a las dinámicas pertinentes de una sociedad contemporánea cambiante que exige más cada día.

Bajo este panorama, se reorganiza una preocupación por los maestros y por su configuración al reconocer que su formación inicial no evidencia bajo lo encontrado en el archivo que sea notorio la necesidad de ellos como sujetos, sino por el contrario, la necesidad es imperante por aquello que ellos pueden hacer a propósito de su acción en la educación y como pueden afectar no solo a los estudiantes sino también a la sociedad.

*"La formación inicial de profesores puede verse limitada por los logros y objetivos impuestos por el sistema, en el que se ha establecido el "deber ser" del profesor, muchas veces ajeno a su iniciativa de reflexión intelectual y social. Esto puede limitar la construcción de una identidad profesional docente por la carencia de oportunidades de reflexión y de reconocimiento en la profesión misma. Esta carencia se traduce en debilidad y vulnerabilidad de la profesión, amenazada por eventos de carácter social, cultural, político" (Aristizábal, 2012, p. 126)*

Por ende, una lógica evidente en estas políticas que inciden en la formación inicial se preocupa por dar a entender a los maestros que deben hacer y saber en el mayor número posible de situaciones dentro y fuera del aula de clase, y quizá como se menciona anteriormente, reduciendo el campo de movilización en donde el maestro pueda crear y recrear bajo diferentes condiciones dando lugar a la reflexión frente a su práctica, a su ser y que hacer, siendo aspectos que puedan tomar relevancia frente a su configuración como maestro.

*"El discurso se desplaza del eje del problema de la formación inicial para pasar a problematizar lo que el profesor aún necesita como saberes calificados y legitimados por la comunidad científica, sin atender ya al tipo de titulación recibida" (Virginia, 2013. P. 204)*

Por lo tanto, se considera importante que las instituciones formativas motiven y delimiten a los maestros durante su formación inicial sobre el compromiso que, como sujetos de cambio, deben efectuar en la sociedad, desarrollando de esta manera, estrategias que permitan en los maestros competencias profesionales, dotándolo de conocimiento y habilidades para hacer de manera óptima y con un mayor desempeño su trabajo para con la educación de la sociedad. Por ello, se determina que a través de lo evidenciado durante el archivo, que otra estrategia utilizada por parte de las instituciones formadoras en la formación de maestros que va acorde con el plan de mejoramiento de los docentes, es la *formación continua o permanente*.

*"los maestros deben actuar con perfeccionamiento y actualización constante; por ende, se consolida en las instituciones superiores de formación de maestros, programas que permitan mejorar su desempeño en su profesión" (Pérez, 2014, p.207).*

Por medio de esta estrategia, se consolidan competencias que los maestros deben superar a medida que van perfeccionando su formación en la profesión que desempeñan, teniendo en cuenta que las exigencias que señalan a los maestros en la educación cambian de manera constante pidiendo que los maestros sean dotados con más habilidades particulares para reaccionar con estas mismas competencias que no son



estáticas, sino que se construyen y perfeccionan a través de la práctica misma de los maestros y del contexto en donde se desenvuelven. Por ello, la pertinencia de desarrollar estrategias en donde el proceso de aprendizaje de los maestros permita que estos obtengan niveles de desempeño cada vez más altos al momento de ser comparados o evaluados por las pruebas del Estado.

Es así, como se determina un afán de las instituciones por alcanzar el logro del sistema que estimula la necesidad de participar en una educación de calidad, iniciando con la formación de los maestros; pues tienen la exigencia de organizar y articular los subsistemas de formación docente del país, de guiar las acciones de los diferentes actores comprometidos con la formación inicial y continua de los maestros y así responder a las exigencias que el contexto le hace al desempeño de los maestros y por supuesto, impactar la calidad del sistema educativo colombiano.

De esta forma, se consolida un enfoque coloidal al evidenciar características que permiten hablar de la formación inicial de los maestros, con el fin de que las instituciones formadoras cumplan con su “rol” de formar, en el ámbito del moldeamiento de los sujetos, (Aristizábal, A. 2012), para consolidar maestros capaces de responder con las exigencias actuales; por ende, se pretender desarrollar planes de participación y acción de los maestros en donde reciban ciertos saberes que puedan perfeccionar y aplicar en la medida que en que se desarrolla su práctica.

*"Los valores que pueden emerger en un proceso de formación inicial de profesionales de la educación, son: la creatividad, el esfuerzo personal, la autodisciplina, la organización, la libertad, el compromiso con valores democráticos y profesionales, la reflexión, la crítica, la indagación, el diálogo, el trabajo en equipo, la no sofisticación, el reciclaje, el placer de aprender, la actividad, la innovación, el compromiso con el cambio, la solidaridad, y la lucha contra las desigualdades" (Paredes, J. 2003, p. 121)*

Además, de implementar características sobre aquellas acciones que deben realizar los maestros a la hora de enfrentar los retos sociales y políticos que se vienen en consideración con una sociedad que deseosamente exige sujetos capaces, competitivos, esforzados y con una sed insaciable de anhelar lo mejor para la sociedad, enfrentando retos continuamente; y por ello la necesidad de que comprendan que el perfeccionamiento y la actualización permanente no es un camino el cual puedan elegir, sino que es el camino que deben seguir para que el reconocimiento de su profesión. (Paredes, J. 2003)

De este modo, los lineamientos de política para el subsistema de formación continua también desarrollan una serie de requerimientos que al igual para la formación inicial pretenden que sus programas respondan con la calidad que se les exige. De tal manera, que se plantea por medio de sus programas, el promover la formación desde la reflexión sobre las prácticas de aula y las realidades que enfrentan en los diferentes contextos que

contemplan dinámicas particulares a propósito de la idea de pensar en el maestro como un sujeto que contempla la posibilidad de pensarse a sí mismo, al otro y lo otro.

*"Como parte de su formación y ejercicio profesional, la pedagogía constituye un campo de acción fundamental para los profesores en tanto disciplina que analiza prácticas educativas específicas con el fin de potenciar los aprendizajes desde la enseñanza, pues demanda del profesorado un estudio riguroso de las características y condiciones de los participantes, los contextos y los procesos del acto de enseñar, con el fin de desarrollar prácticas que contribuyan a alcanzar sus propósitos formativos y, a la vez, establecer un marco normativo para la acción educativa en otros contextos"* (Saavedra, 2015, p.215)

Y en este sentido, la reflexión como un nuevo hallazgo durante la formación de los maestros no se desliga de la pedagogía y de la manera en cómo se asume en la propuesta investigativa, siendo este un campo de movilización del maestro para la creación de nuevas posibilidades a propósitos de lo que sucede en el aula y en otros espacios de enseñanza; la formación asumida como hasta ahora se ha visto, el maestro se ve reducido en este campo de posibilidades ya que se realiza una emancipación profesional para conseguir elaborar una enseñanza crítica de acuerdo a los procesos de desarrollo que giran a las exigencias existentes en la sociedad contemporánea. (Medina y Domínguez, 1989).

Sin embargo, con esta nueva apuesta de pensar al maestro en su formación con enfoque de creación y movilización en el ámbito de la pedagogía, se alude a otra serie de connotaciones en torno al maestro que abre paso ante los nuevos desafíos que debe enfrentar, con un ánimo creativo y una acción innovadora inclinada hacia la pedagogía observada no desde la disciplina que se entiende como los pasos que deben seguir los maestros; sino desde la posibilidad que esta brinda para ser un sujeto que actúa desde la subjetividad y la particularidad de su propia historia.

*"El maestro, como sujeto de la pedagogía es también sujeto de la política cuando más allá de cualquier voluntarismo deviene en actor de su propio destino a partir de interrogar su práctica, su experiencia y su saber, en la medida de su formación"* (Martínez, 2000 p.27)

Y en esta medida, se acude a la experiencia como una apuesta que se evidencia con poca regularidad, al pensar en que los maestros pueden plantear la posibilidad de formación desde su singularidad e historicidad, que le permite pensar en sí mismo como un sujeto intelectual que puede crear y recrear desde diferentes situaciones, sin llegar a quedar encasillado en las demandas de una sociedad que ya tiene prescrito su perfil en donde se le muestra lo que debe hacer y debe saber. En esta vía, se examina la posibilidad de que la experiencia como acto reflexivo y vía de pensamiento del maestro pueda en algún momento durante la formación de los maestros y la historia del país, ser parte lo que es el maestro y el reconocimiento que la sociedad tiene de él.

En relación a esto, en la actualidad en la formación del maestro converge con el deseo de demostrar al otro la profesión del mismo, dada la posibilidad de manifestar y poner por obra su saber fundante con las competencias y habilidades que desarrolla durante su práctica (Díaz, M. 2009). Pues se ha visto la necesidad de que los maestros se relacionen con un saber autónomo, para llevar a cabo su práctica.

*“Es necesario aclarar que sin la pedagogía existente no se puede formar un maestro, ella le otorga la capacidad de ser intérprete y traductor de lo que ocurre [...]; ella permite comprender el proceso formativo orientándolo al diálogo entre el maestro, el estudiante, la ciencia y la cultura; la pedagogía debe encarnar todo lo que hay de humanidad en el maestro, porque ella intermedia sus relaciones con sociedad y las dinámicas que en ella imperan [...]”* (Gonzales, 2005 p.156)

En este orden de ideas, la pedagogía como disciplina le permite al maestro desarrollar una práctica pedagógica abierta y que le permite movilización, en tanto desarrolla su trabajo en el aula y le dice cómo enseñar, en su campo del saber, el cual le da oportunidad al maestro para adoptar el conocimiento universal y específico a las especificidades de cada lugar, por lo tanto, se considera un saber transdisciplinar, desarrollado sobre la base de conocimientos que rebasan los aspectos de la ciencia, a recopilar aspectos sociales, políticos y culturales que fortalecen esta disciplina, dando lugar al maestro a comprender y reflexionar a partir de sus prácticas pedagógicas, vislumbrando la manera en que estas prácticas se desarrollan otorgando un sentido a su quehacer (Zuluaga, O. 2003). Es así como la pedagogía se consolida como un saber que da significado al maestro otorgándole identidad, al ser un saber fundante en su práctica, y también como eje participante de su de vida.

En esta medida, se evidencia una vía que complementa la idea anterior, por medio de lo que el Grupo de Investigación Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias (2009) ha desarrollado, al pensar que la formación docente no basta con el aprendizaje de los contenidos académicos disciplinares que pueden dar las instituciones formadoras, ni con la enseñanza de estos a los estudiantes, sino por el contrario, durante la formación se hace necesario sistematizar y reflexionar la praxis, que actúa directamente en el sujeto sobre lo que piensa de sí mismo, la forma en que puede afectarse a sí mismo, al otro y a lo otro.

*“la formación no es concebida desde una perspectiva técnico-instrumental, sino como la praxis por la cual un sujeto se da forma, cambiando íntegra, profundamente su propio ser, pensar y hacer en el mundo.”* (Carla, 2005 p.2)

Y es a través del fortalecimiento de esta práctica pedagógica que durante la formación de los maestros se hace necesario el solventar distintos tipos de saberes: *formación*

*disciplinar, pedagógica, didáctica y ampliación del capital social y cultural* (Carla, E. 2005). Dado el devenir de estos saberes y las exigencias que convergen alrededor de los maestros, las estrategias propuestas para la formación de maestros no podrían seguir un esquema lineal en todos sus casos, ni podrían ser excluyentes entre sí, ni seguir una única opción metodológica. En este sentido, el diseño de estrategias y programas curriculares deben pensarse en estructuras conceptuales que no sean lineales y que permitan problematizar y recrear desde la práctica del maestro.

De esta forma, se observa el interés por parte del Estado y de las políticas que se mueven en conjunto con las instituciones formadoras de maestros generar campos de acción desde el diseño curricular de los programas, en donde los maestros puedan aprender de manera sencilla y óptima el tipo de respuesta que debe dar al afrontar los grandes retos de la sociedad, para que su reconocimiento frente a ella sea retomado como más que un funcionario público que brinda un servicio en función a las necesidades que se ven expuestas a nivel internacional y nacional.

*"En ese sentido, se observa en los diseños curriculares organizados para la formación de los maestros (en los modos en que se disponen las prácticas pedagógicas, en la definición de los lugares de esa práctica, en la posición que la investigación ocupa y su relación tanto con la práctica pedagógica como con la innovación, etc.) posturas que con poco o mucho sustento teórico entrecruzan y tejen diferentes perspectivas desde las cuales se aborda la pregunta por la investigación y la innovación"* (Cabra, 2014, p. 159)

En esta vía, el horizonte descrito sobre las tensiones y propuestas que subyacen a la formación de maestros desde la tematización referida al archivo, deja ver que ésta es una fuerza que pone en funcionamiento la circulación de diversas prácticas, discursos y saberes que actúan como fuerzas de emergencia en las dinámicas de la sociedad contemporánea que contemplan al maestro como un sujeto protagónico en el cambio de la sociedad, que se mueve en una serie de condiciones hegemónicas que brindan de direccionamiento encargadas de modificar y dar el mayor interés a la formación de maestros para que actúen de una manera eficaz y eficiente durante su labor que representa la responsabilidad social que han adquirido. Es así como el verbo "Formar" se entiende como dar forma a un algo por medio de acciones representadas por superiores dirigidas a un perfil dado *"es moldearlo, fabricarlo, imprimirle un sello, conferirle un carácter específico."* (Parra, 2012). Así, la formación se considera bajo la presente mirada investigativa como un proceso de poder que pone en funcionamiento la estrategia de identificar al maestro con los problemas actuales, haciendo posible conducirlo y moldearlo hacia las respuestas más pertinentes sobre estas exigencias.

Es así que trayendo a colación a Larrosa (2003) *"Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano."*(p. 32). Sin embargo, lo que esta investigación pretende es deslocalizar los lugares de la

formación que han sido adquiridas de manera históricas como verídicas y legítimas; pues en la presente apuesta como lo dice Larrosa, es pensar la formación sin una disposición preexistente que indique a los sujetos el deber de seguir un molde exigido por las políticas y condiciones sociales; dando una posibilidad abierta en la configuración de los maestros, pues así la formación sería un acto que permite un devenir creativo e intelectual del sujeto. en que se solapan como posibilidades, pues la apuesta como bien lo dice Larrosa, sería pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un molde normativo de su realización, se refiere así, a hacer menos probable el considerarla como un devenir plural y creativo. En esa medida, como lo plantean Niño, (2010), es posible visibilizar y asumir la formación de maestros en tanto experiencia y acontecimiento *“como eso que me pasa, como aquello por conocer, que da la posibilidad de indagar por aquello que aún no se ha problematizado, por aquello que me cuestiona [...]”*

Ciertamente, la pregunta por la configuración de los maestros, pone en relieve las condiciones que giran en torno al maestro y su relación con la experiencia, como condición de posibilidad para problematizar y cuestionar el devenir de los maestros desde y durante su formación; generando un sin número campos de movilidad para el maestro desde la singularidad e historicidad de su propio ser, miles de maneras de “hacer” que no se enclaustra en las necesidades imperiosas de la sociedad, formas para ver y entender de otra forma el camino de la vida, relacionando en este contexto lo vivo y la vida, aquellas acciones que han tocado al maestro, que lo han hecho pensar de un modo diferente y de esta manera, efectuar una práctica propia que como sujeto permite la relación de las formas del saber y las fuerzas del poder que entretejen nuevas condiciones para los maestros y su configuración.

---

#### **4. LA CONFIGURACIÓN DE LOS MAESTROS: UNA CONDICION DE POSIBILIDAD FRENTE A LAS RELACIONES DE PODER QUE ACTÚAN EN LA CONTEMPORANEIDAD A PROPÓSITO DE SU SER Y SU QUEHACER QUE RECREA LA EXPERIENCIA.**

Por medio del siguiente capítulo se propone entretejer relaciones de fuerza a propósito de los hallazgos encontrados en el panorama alusivo a la experiencia como condición de posibilidad en la configuración de los maestros en donde se alude al marco de la formación de maestros desde el ámbito profesional y político. Asumiendo este enfoque bajo el resultado que puede obtener la formación de los maestros en el ser y que hacer de los maestros, en donde se encuentra como un campo de nuevas posibilidades al modificar la experiencia de los sujetos consigo mismos, con los otros y con lo otro. De esta manera, dicho funcionamiento alude a las fuerzas de hacer, producir, crear, responder situaciones e inventar nuevos mundos en donde el maestro posiblemente se configura como una unidad que puede ser moldeada desde su pensar hasta su ser. Dichas imposiciones se ven reflejadas en los sujetos como acciones validadas dado la

incertidumbre que se prevé al estar inmerso en una sociedad contemporánea que permanentemente presiona a los sujetos a enfrentar nuevos desafíos que pone en segundo plano la forma y manera de ser y pensar desde la experiencia y la transformación de sí.

En esa medida, el interés que se desarrolla a través de este capítulo desarraiga toda legitimidad en relación a los propósitos que median el deber ser y hacer dirigidas a los maestros y que intentan recrear en él una configuración homogénea, pues se mantiene la postura de ver y creer en el maestro como un sujeto intelectual, capaz de crear y recrear, de transformar y reconstruir, y no como un sujeto lleno de conocimientos y saberes que se considera un experto que puede generar estrategias y planes para impartir estos saberes con los resultados esperados para la sociedad.

Es así, como se relaciona la configuración de los asesores pedagógicos con las dinámicas actuales de la profesionalización de los docentes, esta última evidenciada a través del archivo, el cual interroga la consideración de proponer este acontecimiento como una posibilidad para pensar al maestro como sujeto, en cuestión de tener una relación con los otros, lo otro, pero más importante consigo mismo, en tanto que el maestro desde la experiencia encuentre formas de crear y recrear desde lo que le pasa, desde la escritura y la narrativa, pero también desde aquello que lo hace pensar y sobre todo desde los modos de subjetivación que representan las relaciones de saber y poder.

De esta manera, dicho capítulo gira en torno a la consideración de proponer la interrogación de la configuración de los maestros como un acontecimiento desde los lentes de la formación como experiencia de sí, en tanto elección personal que problematiza las relaciones del maestro, sino también, desde los modos de subjetivación accionados a la luz de relaciones de saber y poder.

#### **4.1 La profesionalización: un momento de la historia que parte como una posibilidad para repensar la formación y configuración de los maestros.**

A continuación, se hace una lectura que se dirige a pensar la formación de maestros desde el marco profesional que destella aspectos y elementos que inmiscuyan la configuración de los maestros, se haya cimentada desde lo que muestra el archivo y la revisión conceptual, siendo una lectura que pone en relevancia la profesionalización de la función docente como imperativo para ejercer una labor que en la antigüedad profesaba un acto ético y de amor, y que en la actualidad profesa exigencias, demandas, presiones y cuestiones que se potencializan el poder del Estado al ser el maestro un sujeto que puede ser modelado desde las situaciones imperiosas en la actualidad gobernadas por la globalización, que necesita actores que inciten al cambio desde los procesos de



aprendizaje, llamados profesionales de la educación, en donde se destacan docentes, formadores, educadores, guías, instructores y profesores, entre otros.

De esta manera, para problematizar la profesión docente, es necesario cuestionar el término de profesión, ya que el archivo presenta que aún sigue vigente una relación entre la profesión como acto ético, moral y de amor y el oficio como acto de trabajar, debido a que el maestro enseña los saberes específicos bajo unas estrategias que desarrolla para darlo a conocer a otros sujetos de la sociedad y lograr un objetivo con esto.

*"En el caso de muchos países latinoamericanos, la profesión del docente no ha sido claramente elegida en función del rango pues muchos de sus educadores lo son por "afecto a la profesión", por solidaridad con los hombres y mujeres de su país, etc. Pero no han tenido una base formativa sólida. Quizá estos docentes han ejercido su responsabilidad de ciudadano transmitiendo conocimientos y habilidades básicas, pero no han tenido la suficiente libertad de elegir, ni muchas posibilidades de formarse" (Rosalía, A., 2001, p.103)*

Lo anterior, dado a partir de unas características que retoma la profesión al ser un acto de amor, en donde el sujeto tiene autonomía para dirigir su labor, extendiendo los conocimientos que consideren necesario para darle vida a su profesión. Como acto ético y moral Fayad (2001) resalta que la profesión debe ser impartida a la sociedad, esperando de ella una remuneración económica y un prestigio social, y es especialmente por este último que hay que trabajar más fervientemente. Por ende, la profesión se consolida como una acción que permite una estable, con prestigio social, con autonomía ilimitada y la posibilidad de obtener nuevos conocimientos que perfeccionan su quehacer diario.

Dado lo anterior, se presenta el cuestionamiento al pensar al actividad docente como una profesión, pues desde la perspectiva de obtener y dar conocimientos desde diferentes estrategias se fortalece el hecho de pensar que el maestro hace parte de la profesión docente al ver la expresión específica de los maestros en la práctica, pues se detalla una serie de características, actitudes, valores que han sido desarrolladas por él y lo vinculan con la constitución de un sujeto único en la sociedad.

Alrededor de lo que muestra el archivo, se evidencia que la docencia maneja un discurso desde la profesión, dado que entrega saberes a la sociedad, desde la educación que se consolida como un bien público, que centra su atención en la formación de estudiantes, ciudadanos partícipes de la transformación de la sociedad. Por ende, la profesión docente, permite crear nuevos escenarios a propósito de los cambios que competen a la sociedad, desde una práctica responsable que exige desarrollar competencias y habilidades que puedan responder a las dinámicas contemporáneas; para ello, se contempla la pedagogía, como el saber fundante del maestro profesional que le otorga autoridad para impartir estrategias hacia los fines educativos, y por último, dado el compromiso de la profesión docente, se hace necesario orientar dichas dinámicas por medio de dimensiones éticas y políticas.

*"La idea de que la docencia es una profesión en crisis y, en ella, la de que el maestro es responsable de la mala calidad de la educación, han tomado tanta fuerza que el anuncio de su crisis se valida como una estrategia que prepara el terreno de una reforma que pueda contenerla. Pero lo que no se reconoce con ello es el fracaso de las últimas reformas que han intervenido al maestro, su labor y el estatuto epistemológico de su profesión" (Méndez, P., 2014, p.78)*

De esta forma, se retoma la educación como un servicio público que se fundamenta en saberes universales que distorsiona la posibilidad de crear y recrear otros, pero también, se fundamenta en el poder que logra al controlar el conocimiento bajo las dinámicas desarrolladas a través de competencias, habilidades, experticio y desempeño evaluado que dan claro ejemplo de una educación de calidad y del avance formativo del maestros. Un control que no se limita en los conocimientos sino también en las acciones de los sujetos, en función de la sociedad como un colectivo que necesita corresponsabilidad especialmente de los maestros al destacarse en la formación impartida a los sujetos.

De igual manera, se vislumbra la influencia de conocimientos y comunidades científicas aparte de la pedagogía que consolidan y perfeccionan un profesional de la educación, pues se inculca la necesidad de apoyarse en conocimientos que devienen de la psicología, la sociología, ciencias humanas; que apoyan su desarrollo dentro y fuera de las aulas de clase para pensar con una visión más amplia las situaciones y realidades que enfrenta día a día.

*"es necesario que el maestro se consolide no solo desde la pedagogía, sino que retome aspectos de otras disciplinas para pensar en la realidad educativa [...] y así responder de manera eficaz con los requerimientos sociales que devienen a él" (Méndez, 2014)*

Bajo esta perspectiva, la posibilidad de pensar la profesión desde las líneas de fuerza acuda a la profesionalización en representación de lo que debe hacer un sujeto educador en la actual sociedad que requiere un "científico social" acompañado de nociones de diferentes disciplinas, para así legitimar su acción frente a las finalidades sociales, políticas y culturales que engloban necesidades internacionales, que giran en torno a exigencias relacionadas con la educación y el papel de esta en la sociedad. De esta manera, la profesionalización se encuentra indudablemente ligada con las políticas educativas que acompañan un deber ser del maestro y con ello las condiciones que desde su formación configuran y dan noción al maestro.

En esta perspectiva, desde el archivo se puede evidenciar que a raíz de los cambios efectuados durante la contemporaneidad en el sistema educativo, y como ya se ha mencionado, la más difundida y problematizada ha girado en torno de la función del maestro, por ello la creación de las reformas educativas a favor de las exigencias que consolidan un sujeto actor dentro de las dinámicas presentes.



Es así, que Martínez, A (2000), menciona en el archivo que las reformas han sido desarrolladas bajo el propósito estratégico de “racionalizar” estos sistemas educativos que son fundamentales para el actuar de la educación en Colombia, por ende, deben responder con aspectos relevantes para la sociedad, entre ellos: los objetivos políticos cambiantes de manera constante y con las estructuras económicas nacionales que reflejan en gran medida la dinámica mundial que afectan todos los aspectos políticos y sociales. “de tal suerte que proporcionen respuestas flexibles a las preocupaciones fiscales o económicas y las presiones fiscales que emanan de fuentes tanto nacionales como internacionales”, tratando además de legitimar estas acciones políticas a nivel social pues fundamentan tal cambio para mejorar la calidad de las personas presentes.

Dichas acciones generan una serie básica de transformaciones, que no solo tocan el sistema educativo como acto político, sino también a los actores que giran en torno a ellos, tanto así que se conoce como “reformas basadas en la escuela; por lo tanto, Iván Núñez (1998), dice que la escuela “*es cada vez más claramente reconocida como un lugar privilegiado de las políticas públicas*” (p.21) y las actuales políticas buscan hacer transformación en ámbitos como currículo, proyecto educativos instituciones, gestión, procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, enfocando su mayor transformación en el campo del trabajo de los maestros dentro y fuera del aula, por lo tanto se interioriza en la formación de los maestros.

Esta sería la transformación originada en el trabajo de los maestros descansa en la formación como acción arraigada en la investigación educativa que exige nuevos maestros con mayores competencias profesionales. Para lograr discutir el concepto de formación adjunto con el término de profesionalización y las exigencias que emanan a propósito del maestro y su configuración, es importante aclarar que en el campo de la profesionalización el maestro es cuestionado como un sujeto capaz de ser creativo.

Por ende para efectos de la presente investigación, se aclara a propósito de la configuración de los maestros desde la experiencia campo de posibilidades en la movilización en medio de las fuerzas a las cuales está sometido por las reformas educativas, que la profesionalización se somete como un concepto que no precisamente alude a la profesión, más bien “*la profesionalización se ve asociada con la pérdida de autonomía, a la instrumentalización del oficio, a la fragmentación y especialización de las tareas acentuando la división del trabajo del maestro*” (Martínez, A., 2000, p. 99). En esa medida, encontrar a través del archivo una preocupación por como este proceso de profesionalización ha ido cambiando y en cierto modo deteriorando el rol y el nombre del maestro; pues se menciona en el ámbito común, la profesionalización se refiere:

*“a la calidad, identidad o conocimiento especializado y valor social del conocimiento y tecnología contenida en la profesión y en la formación, tendiendo en dimensión dos dimensiones: la especialización del saber y la calidad de desempeño o aplicación de este saber” (Martínez, A. 2000)*

Allá se evidencia la preocupación por repensar al maestro desde esta categoría, pues el intento es por conducir sus prácticas y discursos entorno al desempeño profesional, dirigiendo a partir de su formación inicial y formación continua en ejercicio sus competencias profesionales y su desempeño. En esta medida, se pretende incorporar al maestro en dichas políticas educativas que reflejan la necesidad de un conocimiento especializado y del desarrollo tecnológico en general para que él desde su acción en la escuela pueda implementar dichos conocimientos y así que la sociedad sea participe en las exigencias que se ven reflejadas en las sociedad contemporánea a propósito de la globalización; y dicha incorporación se logra mediante el conjuntos de estrategias, metodologías y prácticas que garanticen que el maestro va a desarrollar estas habilidades y competencias necesarias para cumplir con el desarrollo tecnológico de las escuelas y, lo anterior mediante la formación.

En esta vía, se delimita un hallazgo del archivo al asumir al maestro desde la profesionalización:

*"Es precisamente esta visión del docente como funcionario supeditado a los intereses de control y vigilancia, de economicismo y afán del contabilizar y auditar, para racionalizar el gasto y no para reconocerlo y engrandecerlo socialmente como contiene a la naturaleza de su misión en la formación de ciudadanos, la que da origen al llamado Estatuto de Profesionalización" (Tamayo, 2014, p.37)*

En este sentido, las exigencias de la sociedad contemporánea, tienen que ver con los procesos que inciden en la profesionalización tales como: la formación inicial, como estrategia para pensar y formar al maestro desde los estándares necesarios para mejorar la profesión docente; seguido de la capacitación permanente y constante como parte del proceso de formación, de perfeccionamiento y actualización a lo largo de la vida; y el derecho de los maestros a exigir unas condiciones de trabajo optimas que le permitan cubrir sus necesidades. Y es en este punto, en donde se pone en manifiesto unos procesos contradictores en donde se pretende mejorar el proceso de enseñanza en la educación, sin embargo, esto alrededor de un aprendizaje efectivo que condicionan al maestro a una serie pautas estrictas de seguir con poco espacio para poder salir.

Retomando la relación entre profesión-profesionalización, a propósito de las contradicciones antes mencionadas que pretenden mejorar la profesión docente en función de la profesionalización, dicen Fayad, J, Sanchez, N., Fayad, J.,Peñaloza,M. & Arias, L. (2007) que el termino profesión significó en la Edad Media profesar un saber, arte u oficio, que para el caso del maestro logró formar un vínculo con aquel a quien profesaba su saber, debido a que educaba por amor. Sin embargo, *"Cuando la profesión como acto ético, moral, de amor o de humanidad, desaparece y es reemplazado por el acto de trabajar, de practicar el oficio por dinero, interés; ambición, es decir, por poder, cuando ocurre esta novedad, aparece la profesionalización."* (p.7).

De este modo, se reitera la pregunta por las políticas educativas, pues en el caso de la profesión docente existen políticas como la ley general de educación o el estatuto docente y varios decretos que no dirigen la mirada a la profesión como acto ético y moral, sino por el contrario, la profesión se considera una estrategia legal en la transformación del sujeto desde el deber ser y hacer de un educador en la sociedad contemporánea.

*"Como complemento a esa evaluación del desempeño, también opera la evaluación de componentes, mecanismo para el control ideológico y cultural del docente, pues desde ellas se prescribe lo que debe ser su saber y el enfoque metodológico de lo que ha de ser su práctica. Las competencias, como saber hacer, reducen el proceso de enseñanza a lo operativo y las evaluaciones de competencias profesionales solo indagán si el docente está en sintonía como el conocimiento de ese modelo" (Ávila, 2012, p.26)*

Por esta razón, se considera que la profesión docente representa un nuevo fundamento al dominar un saber del sujeto desde el control y permanencia de la acción por medio de las estrictas políticas educativas que consolidan estrategias para fomentar en el maestro interés y necesidad de prepararse y formarse permanente a propósito de los avances tecnológicos y científicos durante la sociedad contemporánea.

*"Es necesario destacar que el discurso de la profesionalización docente va afectar la totalidad de la comprensión del ser y hacer del maestro, agrupando y sintetizando todas las estrategias. Sostengo que la nueva formulación sobre la profesionalización redefine la esencia misma del estatuto social y conceptual del maestro, en la manera en que modifique de modo fundamental su formación en los ámbitos de los programas de estudio, el tipo y carácter de la institución de formación, la titulación, la certificación y la capacitación en ejercicio, llegando a afectar las relaciones laborales, salariales y organizativas del maestro" (Martínez, 2000, p.102)*

Además, las políticas educativas que dirigen el discurso de la profesionalización no solo se dirige hacia el buen funcionamiento del sistema escolar, sino también, se dirige hacia el grado de formación y capacitación de los docentes, que señalan el interés de un maestro competitivo en un entorno globalizado con enfoques tecnológicos, científicos y de comunicación que imperan la sociedad; exigiendo nuevas estrategias para ser aplicadas en la formación de los maestros y durante la práctica de su labor; en este sentido, se muestra una condición de posibilidad en la configuración de los maestros, en donde las prácticas educativas moldean un sujeto en el devenir de las exigencias de la sociedad.

*"La competitividad, así entendida, se fundamenta en el conocimiento y en la capacidad de aplicarlo para resolver problemas u ofrecer nuevas soluciones tecnológicas, en la competencia para agregar valor a los bienes y a los servicios,*

*en la capacidad para generar una fuerza laboral de alta calidad"* (Lineamiento General de Formación de Maestros, 1997, p.158)

En ese sentido, la profesionalización se direcciona en construir diferentes estrategias para valorar, certificar y controlar desde los modelos institucionales de formación de maestros, hasta las prácticas pedagógicas en el aula, mostrando interés en validar y legitimar la formación de maestros desde el eje de las competencias profesionales y el desempeño, a propósito de las políticas educativas que se centran en los interés y demandas que emanan de necesidades internacionales, que enfocan la mirada a la educación y al maestro como actor de cambio desde su forma de pensar y hacer.

Ahora, se pueden comprender algunas características que permiten vislumbrar lo que gira en torno a la profesión docente a propósito de la configuración de los maestros al paso de la profesionalización que modifica los modos de relación del maestro consigo mismo, con lo otro y con lo otro. En esa medida el interrogante que abre este capítulo *¿cómo se entrelaza la experiencia como posibilidad de configuración de los maestros dentro de las dinámicas en la contemporaneidad?*, deja ver que el pensar la configuración de los maestros desde la profesión y profesionalización, implica pensar en el maestro como un sujeto que tiene unos modos de ser y hacer impuestos por instituciones o modelos internacionales, que pretenden generar un perfil específico del maestro que acuda a responder con las necesidades, exigencias y desafíos que predominan en la sociedad contemporánea. Sin embargo, no se puede ignorar que la profesionalización docente como acontecimiento resultado de una red de relaciones de saber y poder, produce en el maestro unos modos de ser y hacer específicos desde su historicidad y singularidad.

#### **4.2 El deber ser y hacer de los maestros desde la profesionalización**

Las nuevas condiciones sociales que está enfrentando la sociedad contemporánea, exige una diversificación de tareas y deberes del profesional de la educación, acciones que deben de ser aplicadas y ejecutadas en el marco de esperar resultados acordes con las dinámicas cambiantes que imperan nuevas tecnologías de la comunicación, que hacen del maestro un prestador del servicio. Dicha función del maestro propone nuevos obstáculos que desde la competencia actúan como anclajes para pensar al maestro desde su deber ser y hacer desde estas lógicas de poder. De este modo, los hallazgos evidencian características de la profesionalización como dispositivo que actúa en los maestros en su práctica dentro y fuera del aula de clase, al querer incitar en ellos un deber ser específico en el cual se desarrolle su ser y quehacer.

*"En la profesionalización existe una historia, unos códigos, unos lenguajes, símbolos, representaciones, actuaciones y conceptualizaciones que orientan las formas de pensar, sentir y actuar de los docentes, que le son propias y únicas de*

*la comunidad que la conforman. El reto, el valor y relevancia social, política, cultural y económica que se le otorgue a la profesión, hace necesario que los profesores en ejercicio y en formación inicial han de preservar y cultivar lo que la hace única y auténtica" (Aristizabal, F., 2012, p.p. 129-130)*

Por lo tanto, se otorga a la profesionalización una serie de encuentros legales en donde es evocada la función docente en términos de la multiplicidad de tareas que puede asumir, estas le son dadas desde su formación inicial y llega hasta los lugares en donde desempeña su labor como docente, contemplando la posibilidad de dar lo mejor de sí a aquellos a quienes está educando. Pues se hace necesario que los maestros comprendan que son actores de una transformación social, enmarcada en las condiciones y necesidades que premian la sociedad contemporánea, puesto que como lo afirma Quiceno, H (s.f), la función docente induce cuatro líneas de fuerza que parecería dan lugar a lo que constituye el docente hoy: "el aprender del aprender: a establecer una relación con el conocimiento, a vivir juntos, a aplicar el principio de la educación para todos, y a crear la dimensión cultural de la sociedad y los docentes" (p.47), y estas son las líneas que entre otros hacen posible pensar la complejidad de la función docente dentro de la profesionalización, y dan lugar a pensar cómo se configuran los maestros a propósito de dichas funciones que le son otorgadas desde su profesión.

Por otro lado, desde los hallazgos encontrados que se han orientado a la complejidad de la función docente en la profesionalización, Perez, M (2014), señala:

*"Como puede notarse, el docente destacado se define desde el logro de un estado de certezas que le permite desarrollar de cierto modo, estable, su práctica, dejando a un lado el estado de incertidumbre e inquietudes que le puedan exigir, búsquedas y reflexiones constantes, que derivan en transformaciones y aprendizajes sobre la práctica misma. Así, toma conciencia de la complejidad de su profesión, pues a pesar de los saberes con los que cuenta, responde de manera simultánea a muchos frentes y a situaciones siempre nuevas y diferentes."*  
(p.196)

De tal manera se piensa, que la profesionalización busca en un docente que la incertidumbre de pensar y repensar su práctica se haga cada más reducida, en cuestión de problematizar y reflexionar en torno de lo que puede estar pasando y girando su alrededor. Poniendo en tela de juicio, al maestro como un sujeto capaz de pensar sobre su práctica y reflexionar desde la transformación que ese pensar pueda generar no solo en relación consigo mismo, sino también en relación con el otro, que pueden sus pares, sus estudiantes o cualquier otro sujeto de la sociedad y al mismo tiempo en relación con lo otro que promete dar lugar a nuevas condiciones de posibilidad para crear y recrear en cuestión de lo que a él se le exige.

De otro lado, se denota que la complejidad de la función docente en todo a la profesionalización, según los hallazgos, pueden girar en torno a la luz de la globalización y las condiciones que exigen sujetos competentes, actores de una sociedad cambiante y que busca una disposición de tiempo completo para generar ese cambio relevante en la misma

*“La función docente, que gira en torno de una globalización sustentada por los avances tecnológicos y científicos que no permanecen en el tiempo, sino que están en constante perfeccionamiento en el tiempo, hacen del docente, un individuo capaz de responder a estas dinámicas mediante la habilidad de competir y perfeccionar su acción diaria” (Pérez, M., 2014, p.56)*

Por tanto, a la luz de todos estos elementos, se hace necesaria la profesionalización de la función docente, puesto que para llevarla a cabo se requiere tanto de disposición y competencias, como de una formación permanente que refuerce la calidad del desempeño docente y así como un juego de dominio mejorar la calidad de la educación y en seguida la sociedad como motor de cambio.

No obstante, la función docente comprende un cambio significativo desde años atrás hasta lo contemporáneo, pues como lo indica Martínez, A. (2000), la función docente siempre ha estado ligada a la trasmisión de la cultura ligada a las nuevas generaciones, pero eso no siempre ha sido así, pues nos recuerda, que las exigencias sociales de la contemporaneidad son mayores en donde la sociedad demanda del maestro una responsabilidad mayor frente a estas. En esta perspectiva, desde el archivo se evidencia una necesidad imperante en el cambio de condiciones que giran en torno a los docentes en los que se contemplan expectativas cada vez mayores, en relación al conocimiento que este puede apropiarse y dar a toda la sociedad.

*"Sobre estos presupuestos la función del maestro se modificará de manera sustancial en orden a la enseñanza y en su relación con la vida pública. Pues ya no se trata de transmitir sino básicamente Re-crear la cultura. Solo allí se hace contemporáneo y asume las tareas del presente, pensando la enseñanza más allá de la escolarización" (Aranda, E. 2001, p. 163)*

En relación con lo anterior, se hace el hallazgo de enmarcar la función docente en connotación con la vida pública debido a que tiene una cultura que recrear a los otros, asumiendo el desarrollo de planteamientos nuevos, de tareas que lo abordan y de líneas de fuerza que debe asumir a propósito de la actual calidad de la educación. De este modo, también se denota mediante el archivo una caracterización específica en la cual se debe asumir la función docente desde la contemporaneidad:



*“La función docente es aquel de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos” (Decreto 1278 de 2002, p.1)*

Lo anterior, asumiendo que la función docente, no solo tiene una asignación académica, sino también comprende las actividades curriculares no lectivas, como el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, desde padres de familia hasta los propios educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación del proceso educativo; y otras actividades de nivel formativo, cultural y deportivo, contempladas desde el PEI. Y de manera adicional, se atribuye a la función docente la participación en los proyectos de supervisión y gestión de índole educativa.

No obstante, otra apropiación de la función docente, encontrada en el archivo alude a lo que menciona Martínez, A. (2011), la función docente es *“un acontecimiento en tanto se constituye en la fuerza que distingue lo que ahora somos de lo que ya no somos, o mejor, de lo que estamos siendo en el momento actual que diluye el maestro entre las dinámicas del aprendizaje acelerado y generalizado”* (p. 12). Desde estas perspectivas que diluyen lo que gira alrededor del maestro se interroga por la forma en *¿cómo se asume el quehacer del maestro desde la profesionalización?*, el archivo muestra que su labor radica en la producción de condiciones que contribuyan al aprendizaje real y efectivo de los estudiantes para que así puedan dar respuesta óptima y de manera rápida a lo que el mundo globalizado ofrece, dada esta connotación, el quehacer del docente se cimienta en un conocimiento humano que proviene de saberes como la sociología, la antropología, la historia y la estética, en relación a la pedagogía como disciplina que le permite crear estrategias para dar a conocer el saber que domina, en esa medida, las implicaciones de este quehacer oscilan entre *“la dedicación, disposición hacia el aprendizaje y la investigación permanentes, disciplina y autocrítica para aprender y ampliar el horizonte de lo que uno es capaz de ver.”* (MEN, 2005, p.3)

En esa medida, se plantea y cuestiona que el que hacer del maestro desde los hallazgos evidenciados, se basan en las especificidades que tienen los maestros después de su formación inicial que contemplan relaciones de asumir la actividad de la enseñanza, como lo obligación moral y el compromiso ético evidenciado en su rol con la sociedad, puesto que la educación al ser un deber socialmente encomendado, responsabiliza al maestro de los malos resultados de la educación; por lo tanto, se asume el que hacer del maestro como la actividad comprometida que desarrolla durante su ejercicio profesional constituyendo un elemento base en la formación y profesionalización de los docentes.



*“La función docente, en tanto quehacer social, está sujeta a múltiples avatares y contingencias imposibles de trasvasar en fórmulas replicables para cualquier contexto por ello gana terreno evaluar a los docentes por lo que sus estudiantes dicen saber sobre los conocimientos que le son impartidos por los maestros”* (Arias, D., 2013, p.62)

Es así, que el quehacer del maestro y su función como docente, se especifica desde el archivo en torno al uso que le da el maestro a la información y en la transformación que puede hacer de dicha información dada a los estudiantes *“mediante las estrategias que este puede crear al relacionar las disciplinas que giran en torno a su labor, dando como resultado en aprendizaje óptimo de sus estudiantes”* (Luna, M. 2013, p. 64). Sin embargo, los anteriores planteamientos aunque relacionan el quehacer con el ser del educador, lo hacen desde la perspectiva del deber ser y la exigencia que fundamentan una igualdad colectiva, alejando la perspectiva en donde el ser y quehacer de los maestros aluden a una vida singular, que desde su historicidad plantea experiencias que lo afectan como acto de configuración de su historia de vida.

Y es bajo esta dinámica, que la pregunta se dirige por el interés sobre aquello *¿qué debe saber el educador durante su función como docente?*, y es por medio del compendio encontrado en el archivo, que se encuentra en los lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia (1999), aludiendo a la actitud del maestro en consideración de los nuevos desafíos que demandan una práctica competente, *“el maestro debe saber lo que enseña, como lo enseña, a quién lo enseña y para qué lo enseña”*, dejando en claro, que en este marco la enseñanza se entiende como el proceso que emerge cuando hay un mensajero de conocimiento y un receptor, desde la mirada de aprendizaje y desarrollo de competencias. De esta manera, se vislumbra entonces, como lo menciona Martínez (2000), que la práctica de enseñanza se considera un mecanismo de control que tiene su centralidad en el aprendizaje, por ende se ve limitada en su proceso.

Los hallazgos en relación con lo que el maestro debe enseñar, dejan que se requiere *“asumir el cambio de intereses resultante tanto de las transformaciones culturales contemporáneas como del carácter de la escuela como un lugar de encuentro cultural.”* (Díaz, J., 2005, p.40); dichos cambios giran en torno a los modos de desarrollar la pedagogía como disciplina fundante de los que enseñan, pues se trata de adquirir, y construir contenidos a través de lo que él conoce, de lo que le han enseñado durante su proceso formativo inicial y permanente, que le dan pistas para desarrollar e intercambiar varios métodos y estrategias para asumir los contenidos y aplicarlos de acuerdo al contexto específico en el cual se va desenvolver.

*“Todas estas comprensiones buscan domeñar la actividad docente a un conjunto de lineamientos o políticas de estado que deslegitiman la autonomía para la regulación de la profesión, la configuración de entidades productoras de saber*

*(agregaciones, academias, redes de maestros y comunidades para la innovación y la investigación pedagógica), la determinación de los saberes que el maestro debe tener presentes enseñados durante los procesos de formación” (Díaz, J., 2005, p.44)*

En este sentido, se intenta comprender que la configuración de los maestros está supeditada por las dinámicas que ejercen las políticas educativas frente a su formación y a su quehacer, en donde se pone de manifiesto la necesidad de preparar de manera adecuada a estos maestros quienes son los que darán vía de pensamiento a los ciudadanos que emprenderán un futuro con desafíos y exigencias basadas por la globalización.

Es así como se hace necesario que el recapitular los saberes que el maestro deba enseñar y el lenguaje que utiliza para enseñarlos el cual también debe ser comprensible y entendible para los educandos, lo que ha puesto como fundante en que el maestro sea un sujeto abierto al cambio, dispuesto a perfeccionar sus conocimientos a desarrollar nuevas habilidades y competencias para de esta manera resolver situaciones e inventar nuevos mundos que se pueden presentar dentro y fuera del aula de clase. En esa medida el MEN (2005), sugiere que “el mundo de hoy” requiere maestros con conocimientos amplios en el saber que enseñan, en su disciplina fundante, en lo curricular, sobre los sujetos a quienes enseña y en el contexto educativo donde desarrolla su labor.

*“El mundo de hoy requiere maestros con una gran capacidad de decidir autónomamente el contenido de lo que se enseña y, por supuesto, también del modo de enseñar. Dado que la ciencia y los valores humanos han perdido la rigidez y la homogeneidad que tuvieron en otras épocas, se requiere flexibilidad para interpretar las formas híbridas y cambiantes como se configuran los saberes y las verdades que se consideran válidas y legítimas para que los estudiantes aprendan. La relatividad de dichas verdades y la necesidad de que los estudiantes de hoy aprendan a respetar las diversas culturas y a juzgar e interpretar la complejidad del mundo moderno, hace que los maestros deban ser formados y tratados como profesionales, con la inteligencia suficiente para decidir y construir el saber pedagógico que exprese tal diversidad y complejidad” (MEN, 2005, p.2)*

Y es bajo esta premisa, en donde el maestro intenta asumir un rol impuesto por esas condiciones que establecen lo que debe enseñar, en cierto modo lo que debe aprender para enseñar, convirtiendo este dominio del profesorado en un ejercicio de hacer tareas que cumplan con el carácter laboral que asumió.

*“La caracterización del rol del profesorado parte de asumir la función docente como “el ejercicio de una tarea de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acción de enseñar, en la estructura de*

*las instituciones que se ejerce ese trabajo y el análisis de valores sociales". Esta definición preliminar supone el compromiso social que establece el profesorado con el conocimiento y con el contexto en el que realiza su labor, para la cual se le hace imprescindible un conocimiento pedagógico específico y un contrato moral" con los sujetos de su comunidad" (Saavedra, L., 2008, p.72)*

Y es así que a propósito del momento contemporáneo que convoca esta investigación, en donde la ciencia y la tecnología están a la vanguardia y que hacen predominar ciertas habilidades y competencias en los maestros como dice Paredes, J. (2003), dentro del archivo: *"Es necesario que exista la importancia de incorporar la educación en valores y Nuevas Tecnologías en la formación de maestros"*(p.121), con el fin propiciar estrategias y didácticas para divulgar los conocimientos a otros sujetos. De modo, se han generado una serie de estrategias que giran en torno al maestro y su proceso de formación y a lo que debe enseñar.

*"En un país como Colombia, los modelos de formación de maestros están dados por lo que se conoce como Estándares Curriculares (lo que deben saber y saber hacer los maestros) que reglamentan sobre los contenidos científicos a enseñar y las competencias que se han de desarrollar en niños y jóvenes en los diferentes niveles de formación" (Aristizabal, A., 2012, p.131)*

Lo anterior, evidenciado desde el archivo, en donde la direccionalidad de la formación de los maestros está dispuesta hacer frente a las diferentes demandas que contemplan la educación de los jóvenes y niños; por ello, la necesidad de prepararse continuamente con el fin de desarrollar estándares amplios en los diferentes contenidos que avanzan frente a la ciencia y la tecnología.

*"El reconocimiento del "deseo de aprender" y del "poder de enseñar" transforma la circulación de saberes en un proceso de producción social de conocimiento, es decir, un proceso educativo en sentido estricto." (Wöhning, E., 2005, p.4)*

De esta manera, se contemplan ciertos desarrollos estandarizados en la enseñanza impartida para el maestro que intentan ser recursos prácticos el desarrollo de sus clase, como motivación para la clase de los estudiantes; en este sentido, se retoma la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes y al maestro como mediador en ese aprendizaje, Señedo (2008), que una de las exigencias que imperan el que debe aprender y enseñar el maestro, se encuentra implícita en el uso de las TIC'S.

*"La tarea no es fácil. Ser maestro es lo primero, y ocurre que lo tecnológico aparece como un estorbo (de los aspectos esenciales que se trabajarán con los alumnos venideros), cuando no como un contravalor (lo tecnológico se opone a lo humano). Por eso se hace deseable que los maestros se acerquen a los diversos fantasmas que acorralan las TIC, porque quizá podamos centrarnos en el valor de*

*los usos de TIC por parte de los maestros como palancas, otras más, de transformación de la escuela" (Paredes, J., 2003, p.123)*

Y es así que bajo esa difícil tarea impuesta a los maestros, se consolida un hallazgo relativamente dispuesto a enfrentar la configuración de los maestros desde la configuración, y es acudir a la identidad de los maestros, abordada desde la homogenización de prácticas y saberes que enfrentan desde su formación inicial y permanente, pues las estrategias que se usan para consolidar estos saberes en los maestros determinan en cierto modo un moldeamiento casi que estricto en los conocimientos que ellos deben dar a entender a los estudiantes u otros actores entendidos como educandos. En el archivo, Señedo, (2008), menciona, *"la relación que tiene el maestro con el colectivo de educadores hace parte de las obligaciones permanentes que este tiene en y con la sociedad, quien le otorga una serie de reconocimiento en torno a su oficio como agente de cambio y transformación de la sociedad"* (p.123)

##### **5. REPENSAR AL MAESTRO DESDE LOS PROCESOS DE CAMBIO CON NUEVAS RESPONSABILIDADES Y EXIGENCIAS QUE EMERGEN EN LA CONTEMPORANEIDAD A PROPÓSITO DE SU SER Y SU QUE-HACER**

La configuración del sujeto contemporáneo en el marco de las exigencias y dinámicas entrelazadas por los cambios extremos de la sociedad no ha dejado de lado al maestro ni ha sido exento de las tensiones que emergen entre las formas y las líneas de fuerzas que se entrecruzan con la experiencia, pues estas fuerzas interpelan al maestro al desubicarlo del lugar cómodo en el cual se encontraba antes del estallido de la globalización. A raíz de esto, en la sociedad se piensa que la experiencia de los maestros se ha convertido en un espejo en donde solo se refleja el cumplimiento a dichas exigencias que permean el ser y quehacer del maestro contemporáneo. (Vezub, S. 2007). En este sentido existe una regulación desde las políticas públicas y actividades sociales que hacen del maestro un sujeto perfilado por la sociedad en donde hay muy pocas opciones en el que se pueda movilizar como sujeto intelectual que problematiza dichas acciones y llegue a una singularidad propia.

Y es a partir de dichas premisas, se hace un hallazgo durante de la tematización que alude a la forma en que el maestro debe asumir estos retos a los cuales se ve sometido en donde se le exige un desarrollo de habilidades y competencias desde su proceso formativo hasta su práctica como educador.

*"Al maestro siempre le han colocado metas imposibles y tareas heroicas. La Iglesia, el Estado la familia y los intelectuales, le están exigiendo grandes responsabilidades; incluso hay de los que se atreven a insinuar que los maestros tienen algo que ver con la proliferación de jóvenes sicarios." (Gonzales, 1998, P. 159)*

En este sentido, se desborda la labor del maestro como dador de un saber, para responsabilizarlo por lo que acontece en la sociedad en especial con los jóvenes a los que educa en la escuela, Gomez, E (2007), señala, que esta nueva época contemporánea hace del maestro un sujeto que debe esforzarse en aprender y retomar formas y estrategias para cumplir con los ordenamientos que contribuyan en el motor de la sociedad, estableciendo méritos para su reconocimiento y resultados para llegar al fin último de la calidad educativa.

Pero en relación a lo encontrado en el archivo, será posible pensar, *¿qué las tareas impuestas a los maestros hagan que este se desvirtúe de lo que es, de quién es?*, quizás sea una pregunta a la cual sea difícil darle respuesta alguna porque a pesar de que el maestro hace parte de un colectivo de sujetos que se consideran educadores y transformadores de la sociedad, no dejan de ser sujetos que son afectados por dichas condiciones y dinámicas, y que en algún momento orientan su práctica y la noción que tienen frente a sí, a los otros y a lo otro.

Mediante el archivo, se encuentra el desafío de pensar el docente como un sujeto capaz de transformar su mundo desde su vida particular y modo singular de ver y pensar la vida, en donde el oficio asumido como trabajo, va más allá del cumplimiento de tareas y una práctica en respuesta a la realidad social.

*"El docente es antes, durante y después de la tarea magisterial una persona, con un proceso de socialización, una historia particular y un modo singular de ver la vida. El maestro no sólo es un trabajador, es a la vez una persona. Es un ser humano que estructura sus propios conocimientos, sus recursos y estrategias para resolver diariamente la problemática presente en el espacio educativo común del aula. En su práctica cotidiana inciden conocimientos que han adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de la dimensión pedagógica. El docente se desenvuelve en su tarea cotidiana como un todo de significados y simbolismos, como una persona que ha ido estructurando una concepción del mundo y de su práctica, integrando las diversas experiencias conformadas a lo largo de su trayectoria personal, académica y profesional" (Arias, 2013, p.43)*

En esta medida, se reconoce lo que Quiceno (s.f) apela al preguntar por el maestro como un sujeto que desde su historicidad puede pensar y problematizar su práctica diaria, abriendo el camino a la reflexión y posible cambio a su propio ser, sabiendo que este cambio afecta a los otros de los cuales está rodeado.

*"En dicha perspectiva, una mirada a las prácticas de resistencia de los maestros en relación con sus deseos de estatus profesional, reconocimiento y valoración puede abonar a la comprensión de su situación actual para contrastar cómo se percibe la docencia desde afuera (el gobierno, los medios de comunicación y la sociedad en general, el conocimiento experto) y desde adentro (los maestros, sus organizaciones, el conocimiento de investigadores de la educación) con el fin de revelar las tensiones en estas relaciones. Se necesita entender cómo las fuerzas políticas, económicas, culturales y sociales afectan al maestro para dar cuenta de su posición social, el respeto por la docencia, su promoción como opción laboral, la consideración de su remuneración y condiciones de trabajo, los niveles de respeto y confianza en la labor docente y las luchas de los maestros por mejorar su situación" (Gonzales, 1998, p.70)*

Sin embargo, dadas las actuales prácticas y estrategias que son ejercidas directamente al maestro se plantea por medio del archivo, que los maestros deben hacer frente a estos cambios, aceptando su condición como transformadores de la sociedad, como un sujeto importante que se hace necesario para cumplir con las exigencias de la globalización, para que el país logre con estatus a nivel mundial en el ámbito educativo. Pues aun inconscientemente, por medio de las políticas educativas y dinámica sociales, el maestro se inicia a acoplar a un ideal colectivo, es decir, a la imagen ideal que la sociedad a desarrollado para los maestros y que comparte institucional. Por lo tanto, la imagen institucionalizada ejerce una presión sobre el docente y su práctica aun cuando el intente no ser afectado por esa imagen. (Gómez, E., 2007).

*"Es decir, que los maestros asuman que son profesionales que han de practicar un conocimiento estructurado por la sociedad. Se trata de generar confianza activa (compromiso social o profesional con otros, no sólo los compañeros docentes, que nace de la negociación) para superar los desafíos educativos concretos, identificados en la práctica educativa, en una sociedad muy competitiva, haciéndolo desde planteamientos democráticos y sociales, y con recursos y organización suficiente para llevarlo a cabo" (Paredes, 2003, p. 129-130)*

Y es precisamente, el rastreo que emana del archivo en donde se muestra cómo al maestro se le delega la responsabilidad social de educar para intentar mejorar la sociedad y crear personas capaces de vivir en ella. De este modo, *"los maestros se enfrentan ante este desafío, no solo deben asumir el desarrollo de las competencias de sus alumnos y el currículo propio para abordarlas, sino que también deben enfrentar el reto del cambio*



*social y cultural que los acompaña.”* (Cabra, F. 2014, p.149). Y de este punto vuelve a tomar fuerza la formación de los maestros de y las tensiones que se entrelazan a propósito de pensar en el maestro y de quien debe asumir la enseñanza de los ciudadanos, pues se retoma en el archivo la función principal de la formación de los maestros es que desde sus acciones incita, fomenta y propicie un sin número de cualidades, actitudes y habilidades que se hallan ligadas con la formación adecuada y necesaria para los educadores.

Y en esta medida, de quien debe enseñar, se presume a través del archivo un descontento por parte de los maestros al integran otros profesionales del conocimiento en la labor de enseñar, pues de esta manera se intenta una de que los maestros desarrollen más habilidades que concuerden con las competencias que se hacen necesarias en la sociedad contemporánea, pues el desmerito a su labor se ve constantemente dirigida a la falta de formación en donde se señale los criterios que los maestros deben conocer y practicar a fines de una educación de calidad.

*"Los discursos que reseñan la crisis de la profesión docente en Colombia han proliferado. Al maestro se le responsabiliza del éxito o fracaso escolar, se le señala por sus pobres resultados en las pruebas de competencia, se le subvalora frente a otros profesionales por su nivel profesional e ingresos salariales y se le critica por su falta de preparación e incapacidad de asumir su función docente y los desafíos actuales"* (Méndez, 2014, P.68-69)

Por ende, se piense que en la configuración de los maestros existe una notable inconformidad con su labor en la sociedad, con lo que ella le exige constantemente y con las condiciones en las cuales los maestros barajan enfrentando nuevos desafíos y nuevas competencias y habilidades para responder a las necesidad actuales que no permiten que los sujetos sean inactivos y no participantes en la misma.

Y es así, que por medio del archivo se demuestra una serie de actitudes o habilidades que enuncian al maestro como actor de la sociedad:

*"La necesidad de ver al maestro como sujeto activo (de aprendizaje, de formación, de autonomía), con sus emociones, actitudes, y no como objeto perteneciente a una profesión subsidiaria. Hay que analizar nuevas perspectivas: las relaciones entre el profesorado, las emociones y actitudes, la complejidad docente, el cambio de relaciones de poder en los centros, la autoformación, la comunicación, la formación en la comunidad. El análisis de cómo la idea de complejidad influye en la profesión, ya que cada vez es más difícil separar las partes del todo y analizar lo que está pasando sin generar desasosiego en muchos enseñantes. La formación en entender la complejidad ha de formar parte de la profesión docente. Y no podemos olvidar el papel de la educación en la sociedad de la información y la*



*comunicación, en esa sociedad llamada del conocimiento o postindustrial"*  
(Lourdes, 2014, p.50)

Un hallazgo que deja a la luz una noción del maestro, frente a las necesidades de la contemporaneidad se dirige a que el maestro ha perdido autoridad, ni en el ámbito intelectual, ni académico, incluso ni siquiera en el ámbito disciplinario, aun cuando algunos expertos se sorprenden por la carencia que ellos mismos han agenciado y se afirma que son los maestros quienes permiten en dicha segmentación en su labor presente en la sociedad. Martínez, A (2008), menciona que toda esa nueva "preocupación" ha sido una práctica de control que se ha desplegado sobre lo que hace o deja de hacer el maestro, sobre lo que sabe pero sobre todo sobre lo que no sabe, sobre su formación, sobre su condición, sobre su configuración, se ha denominado común Toda esta nueva "preocupación", o mejor aún, todo este operativo de control se ha obstaculizado como el problema actual de los maestros, y puede convertirse en un obstáculo en la acción del maestro en la sociedad al ver la necesidad de ser más eficaz, eficiente cumpliendo con la gestión y el control de todo lo que se relaciona con la práctica y su formación.

*"un buen maestro será aquel que obtenga altos puntajes en los exámenes que el Estado le disponga, o aquel que tenga la suerte de tener estudiantes cuyas condiciones socioculturales les garanticen tener resultados altos. En cualquier caso serán los números los que den cuenta del nivel de calidad y quedarán por fuera muchos factores que implican el ejercicio docente y cuya contundencia será imposible de medir, en el caso que tal procedimiento se requiera"* (Arias, 2013, p.61)

Y bajo las condiciones de perfección de los maestros, se contempla por medio del archivo que los maestros deben ser eficientes en su formación y en su práctica como parte de una acción que debe responder con los requerimientos que comparten los actores de la sociedad, y por medio, de este cumplir con las condiciones que indudablemente inician a soportar la práctica de ser maestro.

*"la formación eficiente del profesional práctico ha de basarse en su práctica, pues la sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, para ligar la teoría a la práctica de forma significativa a posteriori y la clave para conseguir éste vínculo es el pensamiento práctico"* (Gutiérrez, 2009, p.944)

En esta vía, Martínez, A (2008), menciona que las condiciones de los maestros presentes en la sociedad contemporánea, se apoderan de unos problemas alusivos a la enseñanza, en donde se posiciona el rol del maestro como estandarte del moldeamiento de los ciudadanos, de allí la creatividad el acto de creación del maestro se ve disipado en las

dinámicas más evidentes de su que-hacer en la contemporaneidad, como lo son el de identificar y solucionar problemas específicos que convocan al maestro y al proceso educativo, acciones que afectan directamente a los maestros, pero que ya que al Estado no los toca pues no se hace necesario prestar atención a dichas condiciones de los maestros, de las cuales se señalan las siguientes:

1. *Dificultades para adaptar los contenidos de la enseñanza a niños con niveles diferentes y una motivación y capacidad de abstracción heterogéneas.*
2. *Dificultades para flexibilizar la enseñanza utilizando metodologías y recursos complementarios.*
3. *Dificultades para identificar los objetivos adecuados a la edad y al nivel escolar de los alumnos, abandonando los textos y el discurso académico, hasta lograr una reordenación de los contenidos y los materiales jerarquizada en función de criterios de aprendizaje de los alumnos.*
4. *Dificultades para integrar los elementos de motivación pertenecientes al ámbito de intereses reales de sus alumnos.*
5. *Dificultades para atender peculiaridades específicas de niños problemáticos en el terreno de la conducta o en el campo del aprendizaje, sin descuidar a marcha general del grupo*
6. *Dificultades para organizar su propio trabajo como profesores de forma productiva, sin acumular esfuerzos innecesarios o un ritmo de actividad agotador y, en sí mismo ansiógeno*
7. *Dificultades para contactar con los padres de los alumnos y con los propios colegas; en parte por falta de seguridad en sí mismos y, además por sus prevenciones para reconocer que tiene problemas en la enseñanza.*

Es así, que la transformación de los maestros y de la enseñanza concuerdan con las dinámicas de los efectos sociales de la globalización, en donde se localizan esquemas para comprender y activar la noción de otros escenarios y contenidos de aprendizaje para los maestros.

*"Se tiene en cuenta que uno de los aspectos que se ha incorporado en esta reubicación de la enseñanza y el maestro, es el hecho de que la escuela está dejando de ser la única y más eficiente institución capaz de socializar y expandir el conocimiento y universalizar las verdades de la sociedad moderna. La aparición de otros escenarios han permitido e incluso producido múltiples tipos de aprendizaje, en su contenido actual, que son señalados por muchos como tanto o más eficaces*

*que los que agenciaba la escuela. Ahora el maestro se encuentra sin esquemas a los que pueda asiarse: la formación recibida no se corresponde con las destrezas que tiene que impartir, y a su vez el modelo de enseñanza se ha visto expuesto a críticas y replanteamientos." (Saavedra, 2008, p.12)*

Y de esta forma, se impone otro rol para los mismos, en el cual se interioriza una serie de entramados, en donde el archivo denota que la facultad de los maestros deja de ser por el enseñar y pasa hacer para instruir a los estudiantes desde la universalidad de lo legítimo en la sociedad moderna.

*"La idea de que el hombre nuevo vendrá a partir de la buena educación, educación que no es instruir, sino más bien una suerte de "arte de conducir" al niño (condiure), que convierte al maestro en educador, en alguien que se apodera tan sutil como absolutamente de la voluntad y de los sentimientos de los niños, para convertirlos en los perfectos ciudadanos para el Estado, es la labor que, penosamente, bien o mal, hemos desempeñado" Díaz, J. (2007, p.1).*

Por ello, la labor del maestro se distorsiona al considerar que lo único que hace dentro y fuera del aula de clase es replicar las nociones de una sociedad que seguramente no tiene en cuenta lo él piensa como sujeto que directamente involucrado; y que piensan de él que es un producto de mercado que por su noción de dadiva puede ser ofrecido y valorado. (Díaz, 2000). Disminuyendo de esta manera, el carácter de profesión del maestro, de lo que el maestro para crear y recrear en el campo de la enseñanza y su formación. Encontramos, entonces en el archivo que las dinámicas sociales aseguran que el maestro, puede tener diferentes adjetivos por los cuales puede ser llamado:

*"Surge como el maestro se ve a partir de connotaciones de diversa índole tales como: orientador, amigo, guía, tutor, profesor, trabajador de la cultura, entre otras... y es desde aquí, que se devela un guiño hacia el amor de su profesión" Harvey, C. (2013, p.29)*

De esta manera se piensa en el maestro como un sujeto transformado por las dinámicas culturales que desbordan aquellas posibles creaciones que el maestro desde su práctica podía realizar. Sin embargo, durante la indagación del archivo también se deja una puerta abierta para pensar en la connotación del maestro como un guía de sí mismo, que puede reflexionar sobre su práctica, activando nociones de intelectualidad, de ética y política que acelera el campo de la educación a nuevo focos de movilización del maestro.

*"El maestro es Su guía, aquel que le muestra el camino, él que le abre puertas para que construya su propia imagen a través del otro y de sí mismo". Gonzales, M. (1998, P. 119)*

De esta forma, la ilusión de que el maestro tenga esperanzas y pueda transformar su actuación dentro de las políticas educativas, movilizándose como una persona ética, política, capaz de emprender formas y estrategias en donde la construcción de sí es fundamental para pensarse en la labor del maestro. Pero, aún bajo esa noción en el archivo se sigue formulando un perfil deseado del maestro, con características específicas, entre ellas se alude a la formación de maestro en valores, para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado, por ende, la necesidad de la implementación de dispositivos de formación y entrenamiento que compromete a los docentes a agudizar sus capacidades de observación, las practicas reflexivas, fortalecer el sentido de su capacitación, atendiendo a las necesidades que se necesitan en el maestro.

*"Se demanda, pues, un docente mediador, conocedor de las materias, educador con pensamiento crítico, capacidad profesional y autonomía, atención a la diversidad, integrador de las diferencias, comunicador con actitud colegial y colaborativa, promotor de valores, negociador con habilidad para la resolución de conflictos, tomador de decisiones, trabajador interactuante con la comunidad del entorno, conocedor de lo cotidiano, informado, actualizado... Es la era del docente multifuncional, el maestro polivalente"* Lourdes C. (2014, p. 23)

Y es en esta medida, en donde vuelve a surgir a propósito del objeto de estudio que en el archivo la configuración del maestro se muestra en relación entre la calidad y la formación de un profesional de la enseñanza en donde la necesidad de un sujeto funcionario en donde planea, evalúa y transmite competencias específicas:

*"El maestro visto a veces como funcionario del Estado circunscrito a la Escuela; a veces representado solamente representado en función del niño, infantilizándolo intelectual y afectivamente; apéndice de las fluctuaciones del mercado en las instituciones que lo conforman, con lo cual "... pierden de vista la totalidad y la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra no puede ser "ciudadano el mundo", pues no va más allá del inmediatismo que le imponen las condiciones materiales de vida y la urgencia de integrarse a la buracracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir"* Martínez, A. (1994, p.159-160)

Así se observa el maestro desplazado por un funcionario formador e instructor en la sociedad, es congruente con la visión de educación como un servicio en un mercado que requiere agentes especializados y que cumplan con los requerimientos dados por medio de estructuras y necesidades nacionales e internacionales, y los estudiantes como un producto que debe tener habilidades y competencias para desarrollar a propósito de las exigencias en la sociedad, lo que da lugar a la reforma a las instituciones formadoras para garantizar una formación competente del profesorado y una práctica eficaz, eficiente y propia de la sociedad contemporánea.

De esta manera, y en concordancia con lo encontrado en relación al maestro se establece que desde que exista o haya la necesidad de una formación de calidad esta se fortalece en la práctica de enseñanza de los funcionarios, por lo que existen tres momentos específicos en donde estos son controlados: la formación, la capacitación y la evaluación. *"Las exigencias planteadas por la sociedad colombiana y, aún más, por las políticas internacionales en educación se centran en la evaluación como un mecanismo de control durante a formación y capacitación para que los resultados constituyan la manera de garantizar la calidad desde los principios de eficiencia, eficacia y productividad, con miras al mejoramiento cualitativo de la educación."*(Campo, M. 2008, p.47); y estas prácticas deben dar como resultado innovaciones adecuadas en los maestros en donde mediante la profesionalización se adapten a los cambios imperantes que fortalezcan los mecanismos de enseñanza mediante la gestión y evaluación de los funcionarios, convirtiéndose en un elemento vital para el "buen maestro" y así tener un reconocimiento social garantizado a nivel nacional.

*"un buen maestro será aquel que obtenga altos puntajes en los exámenes que el Estado le disponga, o aquel que tenga la suerte de tener estudiantes cuyas condiciones socioculturales les garanticen tener resultados altos. En cualquier caso serán los números los que den cuenta del nivel de calidad y quedarán por fuera muchos factores que implican el ejercicio docente y cuya contundencia será imposible de medir, en el caso que tal procedimiento se requiera"* (Arias, 2013, p.61)

En este sentido, la profesionalización y la capacitación permanente de la cual se ha hablado busca en el maestro un profesional de la enseñanza que adopte y cambie su práctica pedagógica al conocer desde la formación inicial las prácticas adecuadas a desarrollar dentro fuera del aula de clase que conlleva a un "aprendizaje exitoso" de las competencias y habilidades que se deben implementar en la escuela. Lo anterior, da lugar a los nuevos sujetos formadores: profesional de la enseñanza, funcionario, docente, orientados; cada uno de ellos es atravesado por la necesidad de tener unas "prácticas de enseñanza" que vayan acorde con lo que la sociedad espera de ellos.

De otra manera, se articula por medio del archivo una tensión que gira alrededor del maestro y de su práctica pedagógica y es la relación entre la evaluación y la profesionalización, construida bajo la necesidad de adquirir la calidad educativa a partir de las prácticas de los maestros, ya que demuestran la pertinencia de los maestros a través de los resultados de las pruebas de sus estudiantes, siendo estos puntos de partida y requerimiento para el perfeccionamiento de su práctica a partir de la formación permanente al observar las necesidades que se presentan en sus estudiantes, afectando directamente la calidad educativa. *"La evaluación docente se tendría que entender como un proceso permanente, crítico, reflexivo y justo que permita el diálogo y la retroalimentación a partir de los resultados obtenidos en la misma"* (Campo, M. 2008, p. 48). De esta forma, la evaluación se ha considerado un mecanismo de control por el cual

los maestros deben desarrollar las mejores habilidades para cumplir las expectativas de una sociedad competente y que espera del maestro un agente social digno de cumplir con su labor.

Por ende, se desarrolla que la evaluación hace parte central del discurso de la calidad en la educación “por lo tanto, para desarrollar una calidad educativa eficiente se necesita de la evaluación en todos los agentes que intervienen en el proceso educativo” (Aranda, R. 2001, p.33); este enunciado se encuentra en los procesos y en las prácticas que desarrollan los sujetos. El fin último de la evaluación es evaluar la competitividad, la eficacia, la eficiencia y la pertinencia de los conocimientos en los sujetos y en sus prácticas.

Mediante la evaluación, se verifica que todos los sujetos que actúan como se espera durante el proceso educativo, en especial los maestros, es parte de un mecanismo de control que restringe las practicas del maestro, porque se evalúa lo que está adentro del discurso ya establecido, verídico y legitimado y todo lo que salga de este atentara contra el buen funcionamiento y el mejoramiento de la sociedad a propósito de las necesidades que imperan en ella. La evaluación, como mecanismo de control, se encarga de eliminar las prácticas contrarias al “buen funcionamiento”, mediante la selección de docentes según las competencias y las “buenas prácticas” que desarrollan.

La evaluación de las prácticas docentes permite seleccionar las buenas prácticas, las innovaciones y establecerlas como modelo a seguir por los docentes. Pues la evaluación de las prácticas de los maestros se realiza bajo la siguiente premisa:

*“Mediante la evaluación se pretende, entonces, diagnosticar, retroalimentar, monitorear, cualificar. Por esto, en una forma y otra se orienta a obtener información, definir objetivos, planificar como obtenerlo, todo ello dirigido al mejoramiento de la calidad y la búsqueda permanente de los procesos educativos” (Ávila, J., 2012, p. 24),*

Por lo tanto, el lugar del maestro como funcionario en la escuela está determinado por la eficiencia y la eficacia en conseguir los objetivos establecidos antes de iniciar su proceso en cualquier contexto educativo en donde primen necesidad específicas; la selección de docentes mediante la selección de prácticas adecuadas, debido a que a través de esta el maestro se mide por sus capacidades y competencias, y no por su formación y desarrollo humano. De este modo, la evaluación de la práctica del maestro, excluye prácticas y con ello los sujetos no pertinentes para alcanzar la calidad, reduciendo su campo de posibilidades en destruir y construir el pensamiento del maestro desde la experiencia singular desde su historicidad.

Dado lo anterior, se considera que la configuración de los maestros desde el deber ser como funcionario participe de unas reglamentaciones legitimadas en el proceso educativo

para consolidar la escuela como una institución que lleve bajo sus hombros la formación de nuevos ciudadanos aptos para cumplir con las exigencias que se desarrollan cada día en la sociedad contemporánea. Para ello, la importancia de que los maestros estén capacitados con habilidades y competencias desarrolladas a propósitos de las nuevas demandas científicas y tecnológicas que imperan en los cambios veloces de la globalización; pero no solo es que los maestros desarrollen en sí mismos estas habilidades, sino por el contrario los maestros deben ser capaces de desarrollar estas mismas habilidades en otros sujetos con el fin de que puedan resolver y cumplir de manera óptima con las exigencias presentes en la contemporaneidad.

Por esta razón, existe una serie de herramientas que se utilizan para que los maestros cumplan con lo que la sociedad espera de ellos, procesos que no escatiman maestros y que están acorde con las necesidades de la sociedad y con las exigencias que el sistema impone. Desde la formación inicial hasta la formación permanente a lo largo de su servicio, se demuestra que los maestros deben tener una capacitación actualizada que les permita a ellos realizar nuevas estrategias para afrontar los desafíos actuales que le incitan a tomar nuevas decisiones sobre su labor y el cómo la desarrolla.

Por tales motivos, el maestro como sujeto pensante, como sujeto intelectual capaz de recrear su propia historia desde sus experiencias que lo han tocado desde su devenir como profesional, que le han permitido cuestionarse a sí mismo, a los otros y a lo otro, experiencias que también le hacen problematizar lo que gira a su alrededor aun cuando se considera legítimo y verídico dado los aspectos sociales, políticos y culturales que atraviesan la sociedad contemporánea; se ve limitado al tener pocas oportunidades para darle paso a la experiencia, pues se entrelaza una serie de relaciones entre las formas de saber y fuerzas de poder que distorsiona, a propósito de la sociedad contemporánea, la subjetividad del maestro, que puede dar lugar a la configuración del mismo de forma heterogénea a partir de su historicidad.

## **6. LA ESCRITURA UNA CONDICIÓN DE POSIBILIDAD PARA PENSAR LA CONFIGURACIÓN DEL MAESTRO DESDE LA EXPERIENCIA**

La apuesta realizada a lo largo de la presente investigación ha sido el pensar la experiencia como condición de posibilidad en la configuración de los maestros, en este caso en particular de los asesores pedagógicos que forman parte del proyecto Formación en ciencia, tecnología e innovación, convenio 212, componente 2. Una apuesta que comprende las dinámicas presentadas a lo largo de la sociedad contemporánea y que da lugar a la creación por parte de los maestros a nuevas condiciones de posibilidad que les permiten movilizarse dentro de las lógicas que instauran un deber ser del maestro en el marco de las demandas y exigencias de la contemporaneidad.



En esta medida, la movilización de los maestros dentro de las dinámicas de la contemporaneidad, que implica acciones como la competencia entre sus propios pares y con otros profesionales no necesariamente con formación en educación, la evaluación constante a la cual está sometido dentro de su quehacer dentro y fuera del aula de clase, de la formación permanente en que debe estar involucrado con el fin de que aprende nuevas estrategias y así estar preparado para responder a los nuevos retos que exige la dinámica de los avances científicos y tecnológicos y que le otorgan a los maestros la necesidad de perfilar y tener un reconocimiento socialmente estable.

Por tal razón, se pretende consolidar a lo largo de este último capítulo aspectos que movilizan nuevos campos de posibilidades al pensar en la experiencia como un accionar propio del maestro, al ser tocado y afectado frente a un acontecimiento específico dando la posibilidad de cuestionar, interrogar y problematizar lo que para la sociedad se considera legítimo o verídico a propósito del ser y que hacer del maestro de biología.

Es así como a continuación, se consolidan nuevos hallazgos del archivo que abre una mirada hacia la movilización de los maestros específicamente de los asesores pedagógicos que intentan abrir pasos hacia nuevos caminos que va más allá de una perspectiva del deber ser, técnico instrumental que intenta dirigir la práctica del maestro, dando lugar a la experiencia como posibilidad para pensarse a sí mismo como sujeto creador de su propia historia.

### **6.1 Los asesores pedagógicos y su movilización mediante la escritura.**

Por medio del proyecto Formación en ciencia y tecnología e innovación, convenio 212, componente 2, se pretende mediante la investigación generar una experiencia en la movilización de los asesores pedagógicos al realizar un acompañamiento a maestros, niños y jóvenes durante la trayectoria investigativa; por ende, se esclarece que los asesores pedagógicos no cumplen con un papel de instructores en el que dirigen a los que participan del proyecto sobre el cómo deben hacer las cosas y cuáles son las herramientas que deben utilizar, es así como se posibilita que ellos desde sus experiencias pueden crear y recrear nuevos modos de pensar la educación y el rol que en la actualidad al maestro se le otorga y el cual se espera desempeñe a cabalidad.

La mirada al grupo de asesores pedagógicos permite visibilizar cómo la experiencia se asume más allá de una perspectiva técnico instrumental, como una práctica por la cual el maestro se da forma, transformando su propio ser, pensar y hacer en el mundo. Desde esta óptica, el archivo muestra que los asesores pedagógicos han logrado movilizaciones y cambios a partir de la experiencia de los maestros y las condiciones sociales, políticas, económicas del momento, que hacen que la investigación se consolide como una experiencia al mirar de otro modo la práctica del maestro en la escuela.

*“[...] Es experiencia en la medida que toca a los sujetos, es decir genera en ellos el interés por cuestionar la realidad que aparece única y acabada, así este trabajo investigativo no pasa por la imposición, sino que parte del sujeto para que de él*

*emerja la fuerza de visibilizar y transformar, dando lugar a lo otro” (Roa, P. & Toro, A. s.f. p.2)*

En esta medida, la estrategia desarrollada intenta ser una experiencia para los asesores pedagógicos haciendo otras miradas a la ciencia, a la tecnología y a la innovación, posibilitando que ellos como sujetos puedan transitar en otros caminos desde los discursos de la contemporaneidad, proponiendo desde la configuración de sus prácticas alternativas para pensar y problematizar la realidad que los rodea. En este orden de ideas, se desarrolla diferentes estrategias para *“transitar en los discursos, [...] los libros, las disciplinas, el uso del computador, de los artefactos hechos para una exposición [...], a pensar la escritura como un modo de pensamiento que se mueve desde los lugares del lápiz y el papel, pasando por el moviemaker y las redes sociales”* (Roa, P. & Toro, A. s.f. p.2). Consolidando esas herramientas como las formas de escribir otros modos de ver y sentir la realidad, su propia mirada de y sobre la vida, sobre el acontecimiento de ser maestro, de su entorno, de lo que al maestro como sujeto lo ha tocado y afectado en su propio ir y devenir.

Bajo la anterior premisa, se rescata como hallazgo esencial por medio del archivo que los maestros pueden encontrar en la escritura un acto para poder pensar de otro modo lo que sucede alrededor, no solo lo que le afecta a sí mismo sino también a los otros y lo otro.

*"Los diarios de campo en el proceso de práctica pedagógica se constituyen en narrativas importantes, a través de las cuales los maestros se miran a sí mismos, miran a otros y reflexionan sobre el problema educativo y pedagógico. Los diarios, [...], son una herramienta importante para fundamentar la problemática planteada en el desarrollo de su proyecto de grado. Esta reflexión permite a los maestros en formación confrontar con la realidad los saberes construidos, enriquecerlos y problematizarlos" Lozano, I. (2013, p.101)*

En este sentido, se observa la importancia de la narrativa en la movilización de los maestros en las dinámicas de rapidez y velocidad en donde la experiencia no se consolida como algo fundamental en la práctica de los maestros desde las lógicas de poder y el cruce con las formas de saber, pues desde la perspectiva de la contemporaneidad el cruce que se realiza entre estos dos puede limitar a los sujetos para que cuestionen su realidad y crear posibilidades de movilización frente a lo que acontece en su realidad.

En esa medida, se evidencia que los asesores pedagógicos a través de la construcción narrativa buscan y actúan alrededor de una estrategia de movilización durante sus prácticas investigativas para transformarse a sí mismo, su modo de pensar, llegando a transformar su propia acción frente a las dinámicas que estimulan un deber ser de los maestros en relación a un perfil ya establecido para la responsabilidad la cual le es encargada desde su formación inicial.

*“La escritura se plantea como un modo de pensamiento, como acto creativo de los sujetos, en ese sentido no responde a criterios impuestos, pero si a los creados por los sujetos, sobre lo qué quieren decir, por qué lo quieren decir, lo qué esto posibilita y limita en ellos y en otros, de allí que la escritura supera la noción de combinar palabras y se constituye en un gesto ético, estético y político. De tal modo, se propone que las escrituras pasen por el lápiz y el papel, pero también por la música, los colores, los trazos, el audiovisual y las redes sociales” (Roa, P. & Toro, A., s.f., p.p.5-6)*

La estimulación por parte del proyecto hacia los asesores pedagógicos para crear nuevos campos de movilización en donde la narrativa haga parte de ese proceso para configurar la acción de los maestros y, es desde esa perspectiva que:

*"Se resalta el papel de la narrativa como herramienta importante en el proceso de construcción de identidad. Los maestros en formación reconstruyen, en los diferentes espacios académicos, su historia personal su formación en la escuela, sus procesos lectores y escritores, su vivencia de infancia, entre otros, para reflexionarlos. La acción de narrar su historia permite no solo reconocer al sujeto que narra, sino también desde lo que representa y expresa generar procesos de reflexión sobre la forma de verse y sentirse, en relación con su proceso de formación y actuación como maestro presente y/o proyectado" (Runge, 2012, p.104)*

De esta manera, se considera que el plasmar las experiencia por medio de la narrativa abre espacios para replantear lo que se piensa y se legitima en relación a la vida y a lo vivo, a lo que es y hace el maestro, a lo que se puede construir y reconstruir a propósito de las miradas que ahondan a los maestros con exigencia y demandas casi imposibles de omitir. Y de esta forma, los asesores pedagógicos no solo problematizan la realidad de sí mismos, sino que también abre puertas para que otros se piensen así mismos y a su realidad. Desde el archivo, se puede evidenciar lo anterior:

*“Llamo mucho la atención que muchos de los chicos dentro de sus gustos particulares encontraban la música, la escritura y el deporte, aspectos claves para la realización del proyecto. Aun así, muchos manifestaron que les faltaba autonomía a la hora de realizar las actividades del proyecto debido a que sin el asesor o las profesoras no se había avanzado en nada, situación que se aclara a través de la importancia de su autorregulación en la realización de su proyecto, como parte del proceso de apropiación de la labor investigativa” (Gómez, 2014, p.1)*

En esa medida, la escritura como posibilidad para que los asesores pedagógicos recrean un acontecimiento que lo ha tocado, que lo hace reflexionar sobre sí mismo y sobre su quehacer y en particular sobre aquello que lo rodea, sobre aquellas formas y líneas de fuerza que se entrecruzan para habilitar en el sujeto formas de pensar ligadas a la objetividad, a las exigencias y demandas que deben ser replanteadas cuando el maestro abre los campos de movilización desde la experiencia.

*“De esta manera se tejen la oralidad y la escritura como un continuo devenir en donde se rescatan aspectos de los sujetos y los espacios, es así como el libro se constituye en uno de los actos de creación a modo de tejido, en donde se plasma la memoria de las experiencias, querer, gustos y expectativas de los sujetos, como una forma de hacer catarsis pero también de reflexión sobre lo que los toca y los rodea en la escuela” (M., L.3, 2014, p.1)*

Por lo tanto, se evidencia que la escritura desde la narrativa permite un acercamiento a otras culturas, a nuevas formas de ver el mundo, de pensar el accionar del sujeto, de entender las prácticas y modos de vida, de entender el cómo y el porqué de las prácticas existentes en dentro del ir y devenir del maestro dentro y fuera del aula de clase en donde se pone en juego las dinámicas que estimulan al maestro a perfeccionar y actualizar su hacer constantemente, en donde las dinámicas se consideran móviles y no estáticas, por lo tanto, la necesidad de que el maestro se considere profesional esencial en el avance de la sociedad y la necesidad misma de que él cree campos de posibilidades y movilización para ver de otra manera la realidad.

## **6.2. La escritura, los modos de la experiencia y la configuración de los maestros de biología**

Por medio de este apartado se pretende dar lugar al devenir de los maestros, asumiendo que el devenir tiene lugar en diversos modos de existencia por lo que posibilita la singularidad de los maestros, por tanto, se toma cierta distancia de lo debe ser y hacer para cumplir con las expectativas y exigencias sociales y económicas de globalización que imperan en la contemporaneidad. De esta manera, se asume que esos modos de ser y hacer del maestro, ponen en relación sus narraciones al hacer visibles la experiencia de cada sujeto, es decir, las relaciones que el maestro configura consigo mismo, con los otros y con lo otro, abriendo el campo de posibilidades en su ser y su quehacer, desde el ir y el devenir.

En esa medida, los planteamientos anteriores se hallan fuera de las lógicas del “saber ser” y el “deber ser” como profesional de la educación que se remite a hacer producir aprendizajes, capacidades, competencias y habilidades, puesto que se desprenden de singularidades, de experiencias y narraciones de vida que configuran sus prácticas.

Desde la óptica de las relaciones que el maestro teje y desteje consigo mismo, el archivo muestra la relación que este tiene consigo mismo y que le permite deslumbrar la relación con los demás, al tiempo que con lo que enseña. Abriendo de esta manera, una posibilidad más de cómo asumir la configuración de los maestros dentro de lo que acontece y se mueve en la sociedad contemporánea.

*“El maestro desde su propia trama crea y recrea las condiciones que lo hacen posible ser y no ser desde su práctica, desde lo que enseña y desde lo que aprende, desde las relaciones con sus pares, con sus estudiantes, con la*

*comunidad educativa en general; quienes le permiten tener una mirada más profunda a propósito de lo que es y de lo que hace” (V., J.4, 2015, p.2)*

Por ende, hablar de las formas y fuerzas de la experiencia como posibilidad de configuración de los maestros nos remite a pensar en aquellas relaciones de saber y poder por las cuales los maestros de Biología se configuran a sí mismos quizá como un campo de posibilidad dentro de la movilización que estos pueden desarrollar. Si bien dilucidar este entramado de formas y fuerzas resulta complejo dado que la construcción de la experiencia singular desde la historicidad que se contempla en esta apuesta, da lugar a visibilizar ciertas relaciones y no otras que posibilitan la configuración de los maestros a propósito de la relación existente entre la vida y lo vivo que abre nuevas formas para asumir el ser maestro.

Es así, que estas formas y fuerzas que se intentan visibilizar tienen que ver principalmente, con asumir la escritura como posibilidad de experiencia en la configuración de los maestros, en tanto que ésta permite tomar distancia de sí mismo, de lo que se debe ser, abrir paso a la inquietud y a la posibilidad de ser creador de su propia vida como obra de arte, la escritura, estrechamente relacionado con la experiencia y con el cuidado de sí, la primera entendida como el acontecimiento que hace pensar al maestro, que lo cuestiona y lo transforma así mismo; el segundo, entendido como la actitud respecto a sí mismo, a los otros y al mundo que lo rodea y que le hace pensar en su propia realidad. Por ende, en su relación la elección personal de problematizar y deslocalizar los modos en los cuales el maestro se ha constituido de una forma y no de otra, asumiendo su propia realidad y reto de la vida.

De esta manera, retomar la experiencia como parte de la apuesta por configurar a los maestros de Biología, resulta importante teniendo en cuenta que en el momento contemporáneo del cual hacemos parte la experiencia toma un cambio significativo para ser pensado, comprendido y asumido como vivencia, sin pensarla de otro modo, sino por el contrario, asumirla desde los lugares que la han instaurado como una herramienta útil y necesaria para enfrentar los retos, las demandas y los deberes del ser y estar como maestros. En este sentido, la intención de la presente investigación finalizando con este apartado nada tiene que ver con la reivindicación de la experiencia, pues a propósito de o que se ha consolidado desde la historia, lo que se pretende es lograr que la experiencia haga parte de una elección personal en que se pueda pensar la configuración de los maestros desde la historicidad y singularidad propia de los maestros.

Ahora bien, en relación con el quién de la experiencia, es decir, el sujeto, se alude a los principios de *reflexividad*, *subjetividad* y *transformación*, en este sentido, la experiencia es reflexiva en tanto supone un movimiento de ida hacia el encuentro del acontecimiento, y un movimiento de vuelta, puesto que el acontecimiento afecta los modos de ser y de estar, el pensar y el sentir. (Jaramillo, C. 2012). Así mismo, la experiencia es subjetiva, en efecto, es una experiencia propia, singular, no generalizada y por tanto, presupone una transformación, una suerte de relación entre formar y transformar, tomando distancia de la escritura como acto de transcribir, y aproximándonos más bien, a la escritura como experiencia. (Larrosa, s.f.) Es quizá la relación con el quien, la que nos da pistas que

incitan a pensar la experiencia como configuración y reconfiguración del devenir de los maestros.

La experiencia en tanto acontecimiento, es una posibilidad de apertura que deviene en movimiento, un pasaje de ida y vuelta, de afecto y afección, de formar y transformar, a propósito de asumir la formación de maestros como una experiencia de sí que indiscutiblemente dado su paso y pasión, es imposible de repetir o replicar. Los principios y precauciones que menciona Larrosa, se asumen como condiciones que posibilitan pensar en esa ética-estética de la existencia a propósito de Foucault, puesto que si bien se reconoce que las dinámicas a las que nos vemos avocados intentan obstaculizar o más bien modificar y ajustar, esos modos de relacionarnos consigo mismos, con los otros y lo otro, también se reconoce que el maestro cuenta con la opción de abrir el campo de posibilidades para poner evocar nuevas dimensiones a propósito de lo que quiere ser y hacer. Y, en determinadas cuentas, los asesores pedagógicos han mostrado que la escritura puede hacer parte de la experiencia misma que les permite configurarse en donde pensar en la relación entre lo vivo y la vida no se hace primordial, pues el otro y lo otro alude más a un moldeamiento del sujeto mostrando otras formas de la experiencia que configuran al maestro de Biología en la contemporaneidad.

### **6.3 Elementos que desde la escritura abre caminos para repensar al maestro desde la experiencia**

Dentro los procesos que desarrollan los asesores pedagógicos se movilizan tránsitos diferentes a propósito de las lógicas y dinámicas imperantes en la contemporaneidad, que trasponen el sentir y el problematizar el ser maestro. Y es a partir de los escritos que los asesores realizaron durante el desarrollo del proyecto que se muestra que el interrogar e inquietarse por los otros y por lo otro, hace parte de la experiencia singular y subjetiva que enriquece la configuración de los maestros en vía de enfrentar retos a propósito de ir en contra de las lógicas de poder que imperan la sociedad.

Es por esos trayectos que inquietan a los asesores, que se evidencia en el archivo una serie de anotaciones que forman parte de lo que ellos cuestionan de su realidad y de las relaciones que establecen con los otros, en la comunidad que desarrollan el proyecto:

*“Posterior a ello y utilizando el ejercicio de escritura, se realizó una reflexión acerca de la importancia de la comunicación y la divulgación en los procesos de investigación y utilizamos la carta dirigida a un maestro (a), niño (a) o Joven contando la experiencia de la trayectoria de investigación, luego de la escritura se escogieron algunas cartas de otro equipo, en este caso el proyecto de investigación los científicos de la Naturaleza(San Cayetano) y Guerreras del Santuario sagrado (Madrid) para ser leídas y compartir otras experiencias. Este ejercicio fue una muestra hermosísima del querer conocer al otro y poner en dialogo experiencias de vida. El interés generado por las cartas sobre paso la expectativa, pues se pensó entregar pocas cartas para ser leídas en voz alta, pero cada estudiante estiro la mano en busca de un mensaje para el día y al preguntar*



*quién quería leer la carta que tenía maestros y estudiantes, alzaron la mano con gran interés” (M., L.2, 2015, p.1)*

A través de lo que enuncia el anterior asesor, se evidencia el interés por demostrar a otros la importancia de la escritura que gira en torno de nuevos devenires de la experiencia, en donde no solo se cuestiona por el ser y hacer del maestro, sino también por las experiencias que pueden emerger a lo largo de nuevos acontecimientos en donde el maestro no solo es protagonista de su propia historia, sino también participe en la historia de otros. De este modo, este hallazgo deja entrever la divergencia con lo encontrado en el archivo del lugar común en donde la acción del maestro era hacer parte clave en el moldeamiento de los sujetos para responder a las dinámicas que exigen eficiencia, eficacia y productividad en la práctica de los mismos.

Por ende, la importancia que tiene la acción de los asesores al abordar la estrategia de la escritura con los estudiantes y maestros de las instituciones y comunidades donde se desarrolla este proyecto, pues dan lugar a que otros se piensen a sí mismos abordando lo que les rodea como acto de cuestionamiento dentro de los aconteceres de la vida.

*“Conversas con esta maestra y escucharla hablar sobre el desinterés de los estudiantes por el dibujo y de cómo un proyecto como este podría incentivar a los chicos a participar en el ejercicio artístico de dibujar, donde la ausencia de materiales tan comunes como el lápiz y el borrador resultaban ser todo un obstáculo para dibujar.” (G., M.8, 2014, p.1)*

Y en este sentido, se pone en funcionamiento la relación existente entre la vida y lo vivo –la biología- que permite mostrar alternativas en lo que se puede desarrollar y manifestar dentro y fuera del aula de clase, pensando no solo en lo planeado y ya estructurado para el abordaje del tema, sino por el contrario, dejando le puerta abierta a nuevas creaciones que se pueden entretrejer y emerger a partir del maestro, los estudiantes y la comunidad que se desarrolla a propósito de un objeto específico. Convocando al maestro en un acto de creatividad que interroga su devenir y el afecto hacia sí mismo y hacia los otros.

## **7. ANOTACIONES FINALES**

Al llegar a este punto no se pretende culminar este camino investigativo, sino por el contrario se hace un alto en él, pues se posibilita la necesidad de pensar y mirar con ojos curiosos lo que a lo largo de este trayecto se logró construir y reconstruir, sobre el maestro, su configuración, la experiencia, pero sobre todo para pensar sobre aquellos aspectos que tocaron directamente a la autora haciendo referencia a lo que la transformó, aquello que le inquietó y problematizó a lo largo de este proceso. Por ende, a través de este capítulo de cierre no se pretende dar conclusiones finales, sino por el contrario, dar



precisiones sobre ciertos hallazgos encontrados a través del trayecto investigativo para dar paso a nuevas problematizaciones y lecturas desde otras miradas a propósito del objeto de estudio.

Pensar la experiencia como posibilidad en la configuración de los maestros dejan entrever aspectos en los maestros dentro de las lógicas del deber ser del maestro imperantes en la sociedad contemporánea, estas permiten que el maestro escoja desde su historicidad la posibilidad de configurarse a sí mismo, retomando que configurar da lugar al que el sujeto se piense, desde su ser y su quehacer, que construya y reconstruya sus propios estilos de vida, los modos de relación frente a sí mismo, frente al otro y lo otro; mediante la relación que se incorpora constantemente entre las formas y las líneas de fuerzas y que atraviesan indudablemente la vida del maestro.

Retomar la experiencia puede ser posibilidad para pensar la configuración del maestro en la contemporaneidad, no se convierte en una urgencia, sino que implica un posicionamiento en ámbitos políticos, sociales, ético y morales que pone en juego las relaciones consigo mismo, con los otros y con lo otro; en esa medida, se considera que la experiencia del maestro trasciende lugares en relación de los ámbitos del aprendizaje desde la experticia y la experimentación. Por ende, la experiencia como todo aquello “que me pasa”, atraviesa, interroga y pone en pregunta las verdades que se han consolidado a través de la historia de ciertas formas y no de otras; pues en la contemporaneidad se ha incitado a los sujetos a aceptar, poner por práctica y asumir como legítimas esas verdades, de esta forma, la experiencia, es asumida como vivencia, en donde se tiene lugares no propios y sus modos de funcionamiento que no son singulares, sino universales, pues denotan al maestro, un sujeto ausente de voz y cuerpo, y que a partir de la vivencia, se pone en funcionamiento el marco de la profesionalización con ello el cambio del rol del maestro ahora entendido como la función docente, de ahí que estos modos universales, se hallan acordes con las exigencias y demandas imperiosas que se sobreponen por encima de los campos de posibilidades en donde el maestro pueda crear y recrear su práctica desde su singularidad e historicidad.

Sin lugar a dudas, las formas y las líneas de fuerza de la experiencia en relación con la configuración de los maestros, particularmente de los asesores pedagógicos que participan en el *Proyecto de Formación, ciencia e innovación, convenio 212, componente 2*; deviene de las prácticas y saberes que hacen posible la transformación de los maestros, desde el asombro y la inquietud por lo vivo y la vida desde la escritura. Desde esta perspectiva, la configuración de los maestros de Biología da apertura a ciertas condiciones que hacen posible visibilizar la experiencia en dicha configuración de los asesores pedagógicos, a partir de las prácticas estrechamente relacionadas con la investigación, como lo es la escritura y la narrativa, que incitan en las prácticas del cuidado de sí, en la configuración de consigo mismo, con los otros (compañeros, profesores, escuela, padres de familia, estudiantes y sociedad) y con lo otro (biología, competencia, evaluación), relaciones que han un entramado en donde se dilata aquello que el maestro siente y piensa y que puede configurarlo y reconfigurarlo.

De esta forma, la experiencia como posibilidad de configuración de los maestros se halla fuera de las lógicas de las prácticas perfiladas y legitimadas, hacen posible la mirada a sí

mismo desde lo que es en sí mismo desde su singularidad e historicidad, fuera del “perfil deseado” para el maestro contemporáneo. En esta medida, *Proyecto de Formación, ciencia e innovación, convenio 212, componente 2*, permite que los asesores pedagógicos participen en un entramado de relaciones en donde se hace posible pensar en el maestro como figura singular desde sus historicidad, sus gustos, intereses e inquietudes frente su realidad.

Es así que, la mirada a la experiencia como posibilidad de subjetivación en la configuración de los maestros pone de manifiesto las prácticas propias de los maestros que lo tocan y lo transforman, en esa medida, se alteran los modos de relacionarse consigo mismo y con aquello que lo rodea, problematizando la certeza que a lo largo de las vivencias se han instaurado. La experiencia considerada como un devenir en multiplicidad, acción de libertad en cuanto el maestro se permite tomar distancia de lo verídico, de lo imperante y exigido por la lógica de la globalización, es una forma ética y moral, pero también, una fuerza desde el ámbito pedagógico que al crear posibilidades vitales de existencia, desborda la reflexión sobre los modos en que el maestro se ha constituido.

Dos grandes fuerzas que actúan como dispositivos en la configuración de los maestros en la contemporaneidad son: la formación de los maestros y la profesionalización docente, la primera, la formación de los maestros en el marco profesional, que hacen que la profesionalización circule como un acontecimiento que hace el despliegue por medio de estrategias y herramientas en donde el maestro aprenda y desarrolle competencias y habilidades para poder actuar y responder frente a las dinámicas que le exigen al maestro cada día dar más de sí, en donde los modos de subjetivación actúan para crear un maestro ideal frente a las exigencias de la sociedad contemporánea.

Estas dos grandes fuerzas tienen estrategias que actúan en los maestros desde la formación inicial hasta la formación permanente o continua, que intenta homogenizar y controlar el ser y quehacer de los maestros, allí se despliega una línea de fuerza que pone en juego la posición de perfeccionamiento y actualización constante para que el maestro esté en posición para responder a las demandas que actúan en contra o a favor de él; de este modo, parece que una preparación permanente a lo largo de la vida actúa directamente en una práctica social a favor de la calidad educativa para responder a las exigencias sociales que giran en torno de la eficacia, eficiencia y productividad de los sujetos, por ello no actúa como una práctica individual en donde el privilegiado de dicha formación sea el maestro sin esperar de él un resultado socialmente aceptable.

Por otro lado, mostrar este escenario sobre el cual se visibiliza los aspectos que en la contemporaneidad promulga la configuración de los maestros, muestra que en dichas condiciones se relacionan a propósito de tensiones, convergencias y divergencias de cómo los maestros deber ser para asumir el cambio constante que pretende un progreso de la sociedad contemporánea a fines de la globalización. Las líneas de fuerzas visibilizadas reiteran el discurso predominante, intentan mostrar que frente a estos acontecimientos, es posible tejer alternancias que pongan en circulación que den apertura al ámbito de lo posible pero también a lo que no es posible ver a simple vista. De esta manera, se entrelaza unas relaciones que dejan entrever lo que es el maestro y las

condiciones que giran alrededor de él que lo incitan a pensar sobre sí mismo, sobre su práctica, sobre los otros y lo otro.

Durante este proyecto investigativo el camino hilado desde la mirada arqueológica-genealógica ha puesto a la luz un camino creativo que permite no solo interrogar la lectura del presente en lo que alude a la experiencia y a la configuración de los maestros, sino también, establecer el lugar de las apuestas que muestran que el maestro desde la experiencia y la escritura como condición de posibilidad para pensar dicha experiencia, el maestro puede problematizar las relaciones saber-poder que lo constituyen, puede crear campos de movilización para sí mismo. Es así que, pensar de otro modo permite comprender que la mirada arqueológica-genealógica no implica seguir un horizonte trazado por las líneas del conocimiento y la producción del mismo, por tanto, se asume como una elección personal que si bien parte de la apropiación del trabajo de Michel Foucault, se configura como una trama singular que sin lugar a dudas se puede reelaborar a propósito de los interés y gusto del investigador.

Por último, después de desarrollar las posibilidades presentes de este trayecto investigativo se deja entrever que las posibilidades para continuar, de modo que se vislumbra un sin número de inquietudes que quedan alrededor de pensar la experiencia como posibilidad de configuración de los maestros, pues es una alternativa para pensar el maestro dentro y fuera de las lógicas de la globalización en donde se instaura un deber ser específico para el maestro, y sin lugar a dudas, pensar en que los maestros son sujetos de fuerza que no agotan su accionar en las funciones, las demandas, responsabilidades y reconocimiento que la sociedad implica entregar a ellos. De esta manera, queda abierta la invitación para seguir construyendo otras posibilidades, en donde el maestro sea un sujeto pensante, intelectual y creador de su propia vida.

## BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2007). *Infancia e Historia. Ensayo sobre la destrucción de la Experiencia*. Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo.

Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Revista Sociológica. Año 26, No.73. Recuperado el 18 de Agosto del 2015, de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>

Álvarez, A. (2003) *Precisiones metodológicas. En los medios de comunicación y la sociedad educadora: ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Barragán, C. (2011) *Experiencia y narración ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, N° 32,

Febrero -Mayo 2011, p.p. 201-209. Recuperado el día 22 de Octubre de 2015, de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/32>

Camacho, Y. (2012) Relaciones de fuerza entre las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias naturales y la gestión escolar, (tesis pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Castro, J. (2007) La Ficha analítica y la ficha temática soportes para el trabajo documental. Documento de trabajo. Bogotá.

Castro, J.; Pulido, O. y otros (2007). *Maestro: Condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Constante, A.; Priani, E.; Gómez, R. (2008) Michael Foucault: Reflexiones sobre el saber, el poder, la verdad y las prácticas de sí. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Cristancho, C. (2011) La ética y la política en la formación de maestros de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Una lectura a sus prácticas desde la pedagogía, (tesis pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Deleuze, G. (1995). *Conversaciones: 1972-1990*. Valencia: Editorial Pre-Textos.

Deleuze, G. (1980). *Diálogos*. Valencia: Editorial Pre-Textos.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Díaz, C. (2007). Propiciar voces y construir historias: La tarea de convertir la experiencia escolar en relato pedagógico de sí mismo. *Revista Actualidades Pedagógicas-Universidad de la Salle, Número 50*. pp. 139-146. Recuperado el 20 de Febrero de 2015. de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/956/95605010.pdf>

Erín, R.; García, M. y Montero, L. (2009) Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Revista de currículum y formación del Profesorado*. Vol. 13, Nº 2

Fayad, J.; Sánchez, N.; Fayad, J.; Peñaloza, M, y Arias, L. (s.f.). El concepto de profesión en la profesión docente. Crisis y profesión.

Fortanet, J. (2008) Leer a Foucault. Una crítica de la experiencia. *Revista de filosofía*. Nº43. p.p.15 -32

Foucault M. 1992. EL Orden del discurso. Editoriales: LETRA E. p.p.9-63

Foucault, M. (1984) La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. Diálogo con H. Becker, H.; Fernet, R.; Betancourt, A.; Gómez y Müller, 20 de enero de 1984. Recuperado el día 14 de Mayo del 2014, en : <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>

Foucault, M. (1988) El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología Vol. 50, N° 3, Julio –Septiembre, p.p. 3-20

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (1999). ¿Qué es un autor?. *Entre filosofía y literatura: Obras esenciales* Vol I. Barcelona: Editorial Paidós.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Foucault, M. (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Editorial Paidós.

Foucault, M. (1998) El polvo y la nube. En: la imposible prisión: debate con Michael Foucault. Editorial: Anagrama, Barcelona .

Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Editorial Paidós.

Foucault, M. (2012). Un dialogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid: Alianza Editorial.

Garavito, E. (1991). *El sujeto y el poder. Michel Foucault*. Bogotá: Carpe Diem Ediciones.

Garavito, E. (1999). *Escritos Escogidos*. Medellín: Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.

Jaramillo, C. (2012) Formas y fuerzas de la experiencia estética: pinceladas, Matices y posibilidades en la formación de maestros de Biología, (tesis pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Jiménez, A. (s.f.) subjetivación y sujeto en la obra de Michael Foucault. Pedagogía, estética y política. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Larrosa, J (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.

Larrosa, J (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Revista Estudios Filosóficos*. Vol. 55, N° 160. pp. 467-480

Larrosa, J (2008). Sobre la experiencia. *Revista Aloma*. No.19. pp.87-112. Recuperado el 2 de Septiembre del 2014, de: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>

Larrosa, J (2009). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. *Revista Actualidades Pedagógicas*. No.54, Julio-Diciembre, pp. 55-68

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

Martínez, A (2011). Arqueología y genealogía empezar a pensar de otro modo. Recuperado el 13 de Febrero de 2015. Disponible en: <http://www.albertomartinezboom.net/Joomla/index.php/mtconferencias/168-artcl-conferencia16>

Martínez, A (2011). El maestro en la contemporaneidad. “Del cuerpo del enseñante a la dilución del maestro”. Recuperado el 25 de Mayo de 2015. Disponible en: [www.issuu.com/amboom/docs/name60c584](http://www.issuu.com/amboom/docs/name60c584)

Martínez, A. (1983) *Escuela, maestro y método en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional

Martínez, A. (2003). La Enseñanza como posibilidad de pensamiento. En: *Pedagogía y Epistemología* (pp.185-213). Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Martínez, A. (2008). *Lo contemporáneo en la historia de la educación*.

Martínez, A. (2015) *Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo JDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Colombia.

Martínez, A. (s.f.). *Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía*. Recuperado el 25 de febrero de 2011, en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_04arti.pdf)

Medina, M. (2011) *La inquietud de si Michael Foucault. Una aproximación la formación del sujeto* (tesis pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, México D. F.

MEN (2014) *Formación Continua*. Recuperado el día 14 de octubre 2015, de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48470.html>

Montoya, M. y Perea, A. (2014) *Juegos de verdad, Foucault*.

Monroy, G. (1977). *La reforma educativa*. Conferencia presentada en la Escuela Superior de Guerra. Secretaria de la Defensa Nacional (SDN). México D.F.

Moral, C (2000) Formación para la profesión docente. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, N°37, Abril 2000, p.p. 171-186PP 17 1 -186

Moreno, L. (2010) El discurso de la calidad en la década de 1990 y sus relaciones con el maestro. Una mirada desde la pedagogía, (tesis pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Noguera, C. (2009). Foucault profesor. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol.21, No.55, Septiembre-Diciembre.

Noguera, C. (2003). ¿Cómo escribir historia? En: Medicina y política.

Noguera, C. (2005). La pedagogía como saber sometido un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En: *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. pp. 39-69

Quiceno, H. (s.f.) El malestar el docente y el formador. Recuperado el 19 de Abril de 2012. Disponible en: <http://www.albertomartinezboom.net/Joomla/index.php/mtconferencias/159-articl-conferencia7>

Quiceno, H. (2005). Michel Foucault, ¿pedagogo? En: *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. pp. 71-103

Quiceno, H. (2006). El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. *Revista Educación y Pedagogía*. Separata Marzo. pp. 33-53

Roa, P. y colaboradores (2013) Informe final del Proyecto: La configuración del maestro en la escuela pública contemporánea colombiana: una mirada a las prácticas de sí y las prácticas discursivas en la enseñanza de las ciencias naturales.

Roa, P.; Osorio, A. y otros (2009, Diciembre). Línea de Investigación Trayectos y Aconteceres: Estudios del ser y el quehacer del maestro desde la Pedagogía. Una mirada a las elaboraciones teóricas. *Revista Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*. Vol.2 No.3. Recuperado el 13 de Octubre de 2014, de: <http://www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/index.php/bio-grafia/article/view/286/360>

Roa, P.; Toro, A. (s.f.) Proyecto “formación en ciencia, tecnología e innovación en la comunidad educativa de las instituciones educativas oficiales de los municipios no certificados del departamento de Cundinamarca”. Componente 2 “Ampliación de cobertura de programas de formación inicial y potenciación hacia una escuela contextualizada, colaborativa y aplicada con el medio de mayor complejidad en ciencia, tecnología e innovación”. La investigación como estrategia pedagógica: creando con niños, jóvenes y



maestros en la escuela cundinamarquesa. Una mirada a la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Bogotá.

Rodríguez, A. (2007) La construcción del conocimiento didáctico del contenido, un análisis desde la experiencia de enseñar “estudio de caso (tesis pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Rodríguez, A. (2015) Reflexiones sobre la intersección entre psicología y pedagogía en la formación docentes. Revista electrónica de la red de investigación educativa. Vol. 1, N°2, Enero –Junio. Recuperado el día 13 de Diciembre del 2015, de: <http://Revista.ered.org> ISSN 1794-8061

Rodríguez, C (2012) la constitución de sujetos maestros en las tenciones escolares .Universidad Nacional. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá, Colombia.

Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.

Serrano, R. (2013) Identidad profesional necesidades formativas y el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, Colombia.

Simola, H. (2000). Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación En: *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona Ediciones Pomares-Corredor.

Torres, R. ( ) Formación docente: Clave de la reforma educativa. Recuperado el día 15 de diciembre del 2015, de [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2768%3Aformacion-docente-la-clave-para-lograr-un-verdadero-cambio-educativo&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2768%3Aformacion-docente-la-clave-para-lograr-un-verdadero-cambio-educativo&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es)

Zuluaga, O. (1999) Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber. Editorial Anthropos, España.

\_\_\_\_\_. (2005). Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica. En: *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. pp. 11-37

## ANEXO 1. MATRIZ DOCUMENTAL

N°	DOCUMENTO	AÑO	TIPO DE DOCUMENTO Y UBICACIÓN
1	_____ (s.f) Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. Revista Educación y Pedagogía VOL. X No. 17.		Artículo Hemeroteca
2	Martínez, Alberto y Unda, Maria del Pilar. Maestro: sujeto de saber Y prácticas de cualificación. Disponible en: <a href="http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf">http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf</a>	----	Artículo Internet
3	Experiencias de comunicación en la escuela (s.f)	----	Escrito
4	Espinosa, Javier. Relato de la experiencia. 28 de Octubre	_____	Personal- Asesor
5	Valencia, Jenny Paola. Relato de la experiencia. 24 de Febrero del 2015		Personal- Asesor
6	Martínez, Alberto. La travesía de los Maestros: de la escuela a la vida contemporánea. Disponible en: <a href="http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1994_La_travesia_de_los_maestros.pdf">http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1994_La_travesia_de_los_maestros.pdf</a>	1994	libro- internet
7	MEN. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Disponible en: <a href="http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf">http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf</a>	1994	Ley Internet
8	_____ (1996) Decreto número 0709 de 1996. Programa de formación de Educadores.	1996	Decreto institucional Internet
9	Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. p.195-231. Revista Educación y Pedagogía No.17, Vol. 09 de 1997. p.195-231 En: <a href="http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/revista17.pdf">http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/revista17.pdf</a>	1997	Artículo Internet
10	Gonzales, Elvia y Ospina, Teresita. Un hombre sin rostro: un maestro visible. Revista Educación y Pedagogía. N° 22, Vol. X. 1998. Disponible en: <a href="http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/5778/5195">http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/5778/5195</a>	1998	Artículo Internet

11	Chona, Guillermo, Castaño, Norma, Cabrera, Francia, Arteta, Judith, Valencia, Steyner y Bonilla, Pablo. Revista tecne, episteme y didaxis. No. 4, 1998 <a href="http://www.oei.es/n2819.htm">Disponible en: http://www.oei.es/n2819.htm</a>	1998	Artículo Internet
12	Cayetano de Lela. Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú. Septiembre de 1999	1999	Recopilacion de Seminario Internet
13	Martínez, Alberto. Malestar docente y profesionalización en América Latina. Disponible en: <a href="http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2000_Malestar_docente_y_profesionalizacion_en_America_Latina.pdf">http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2000_Malestar_docente_y_profesionalizacion_en_America_Latina.pdf</a>	2000	Libro-internet
14	Moreno, Almudena. La formación del maestro ante los retos de la sociedad postmoderna. "Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado" 2000. Disponible en: <a href="http://web.archive.org/web/20041221203037/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=204&amp;docid=1043">http://web.archive.org/web/20041221203037/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=204&amp;docid=1043</a>	2000	Artículo Internet
15	Aranda, Rosalía. Importancia de la formación de educadores como agentes de la realidad educativa, tal como propugnan las reformas educativas. Revista tendencias pedagógicas. , nº 06, 2001 (pp. 101-138). Disponible en <a href="http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2001_06_05.pdf">http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2001_06_05.pdf</a>	2001	Artículo- internet
16	Presidencia de la República. 19 de Junio. Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. p.15 En: <a href="http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles/86102_archivo_pdf.pdf">http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles/86102_archivo_pdf.pdf</a>	2002	Decreto Internet
17	Cerrillo, María. Educar en Valores misión del profesor. Revista: Tendencias Pedagógicas, nº 8, 2003, p.p. 59-68. Disponible en: <a href="http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2003_08_03.pdf">http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2003_08_03.pdf</a>	2003	Artículo-Internet
18	Paredes, Joaquín. Educar en valores y Nuevas Tecnologías en la formación de Maestros. Tendencias Pedagógicas, nº 8, 2003, p.p. 121-131. Disponible en: <a href="http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2003_08_08.pdf">http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2003_08_08.pdf</a>	2003	Artículo- Internet
19	OEI. Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica: Colombia. p.08. Disponible en: <a href="http://www.oei.es/quipu/colombia/informe_docentes.pdf">http://www.oei.es/quipu/colombia/informe_docentes.pdf</a> .	2003	OEI/Sistemas Educativos Nacional-Internet
20	Calvo, Gloria, Bernardo, Diego y Rojas, Luis. Un diagnóstico sobre la formación docente en Colombia. Estudio diagnóstico. UPN, 2004.	2004	Artículo Internet
21	MEN. El sentido de educar. AL TABLERO. 2005. Disponible en: <a href="http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87611.html">http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87611.html</a>	2005	Artículo
22	Wöhning, Erica. Práctica, formación y subjetividad pedagógica. Una reflexión filosófica. Disponible en: <a href="http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/029%20-%20Wohning%20-%20UN%20San%20Luis.pdf">http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/029%20-%20Wohning%20-%20UN%20San%20Luis.pdf</a>	2005	Artículo- internet
23	González, Félix. La investigación como actividad formativa y práctica profesional de los docentes. Revista Tendencias Pedagógicas, nº 10, 2005, p.p. 257-285. Disponible en: <a href="http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005_10_13.pdf">http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005_10_13.pdf</a>	2005	Artículo- Internet

24	MEN. Enseñar para la vida. Al tablero. 2005. Disponible en: <a href="http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87610.html">http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87610.html</a>	2005	Articulo Pagina web MEN
25	Hernández, Carlos. Para ejercer el oficio de maestro. Al Tablero. 2005. Disponible en: <a href="http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87612.html">http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87612.html</a>	2005	Articulo Internet
26	MEN. Pensar en la profesión docente es pensar en la calidad de la educación. 2005. Disponible en: <a href="http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-91640.html">http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-91640.html</a>	2005	Articulo Pagina web MEN
27	Guevara, Jorge. Por la pedagogía y la profesión docente: el estatuto docente único. Revista Educación y Cultura, N° 68 Junio 2005, p. 4	2005	Articulo Hemeroteca Luis Ángel Arango
28	Calderón, Omer. Riesgos y desafíos. La discusión apenas comienza. Revista Educación y Cultura, N° 68 Junio 2005, p.p. 8-14	2005	Articulo Hemeroteca Luis Ángel Arango
29	Gadotti, Moacir. Amenazas en el contexto de las políticas neoliberales en América Latina. Revista Educación y Cultura, N° 68 Junio 2005, p.p. 15-18	2005	Articulo Hemeroteca Luis Ángel Arango
30	Zambrano, Armando. Una sociedad sin maestros: una sociedad sin futuro. Revista Educación y Cultura, N° 68 Junio 2005, p.p. 23-26	2005	Articulo Hemeroteca Luis Ángel Arango
31	Tamayo, Alfonso. La profesion docente: entre banqueros y pedagogos. Revista Educación y Cultura, N° 68 Junio 2005, p.p. 27-28	2005	Articulo Hemeroteca Luis Ángel Arango
32	Mejía, Marco. La despedagogización y la desprofesionalización: parte de la propuesta. Revista Educación y Cultura, N° 68 Junio 2005, p.p. 29-34	2005	Articulo Hemeroteca Luis Ángel Arango
33	Torres, María. De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. Revista Educación y Cultura, N° 68 Junio 2005, p. 35-39	2005	Articulo Hemeroteca Luis Ángel Arango
34	Rodríguez, José. Educar y ser maestro: mucho más que enseñar. Revista Educación y Cultura, N° 68 Junio 2005, p.p. 40-42	2005	Articulo Hemeroteca Luis Ángel Arango
35	Voces de los maestros. ¿qué significa ser docente hoy? Revista Educación y Cultura, N° 68 Junio 2005, p.p. 44-48	2005	Articulo

			Hemeroteca Luis Ángel Arango
36	Lenis, José Darwin. Pistas pedagógicas en una visión crítica de conocimiento. Revista Educación y Cultura, N° 68 Junio 2005, p.p. 53-55	2005	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
37	Gil, Edgar y Marcial, Pedro. Educación para la integración: notas para su implementación. Revista Educación y Cultura, N° 68 Junio 2005, p. 60	2005	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
38	Díaz, Cristhian. Consideraciones críticas en torno a formación y profesionalidad docente. Revista actualidades Pedagógicas. N° 46, Enero-Junio 2005, p.p.43-49	2005	Artículo Hemeroteca UPN
39	Perez, Manuel. revista de la asociación de inspectores de educación de España N°3, 2006. Disponible en : <a href="http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=36&amp;Itemid=30">http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=36&amp;Itemid=30</a>	2006	Artículo Internet
40	Díaz, Jhon. Maestro o Educador. Revista Iberoamericana de Educación n.º 43, 2007, p.p. 1-3	2007	Artículo Hemeroteca
41	Victoria, Galvis. De un perfil I docente tradicional a un perfil I docente basado en competencias. Revista acción pedagógica, nº16,2007, p.p. 4 8 – 57. Disponible en: <a href="http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968589.pdf">dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968589.pdf</a>	2007	Artículo Biblioteca Dialnet
42	Ibarra, Oscar. La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social. Disponible En: <a href="http://www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf">http://www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf</a>	2007	Artículo Internet
43	Tamayo, Luis. Tendencias de la Pedagogía en Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)N°3,, 2007, p.p. 65-76. Disponible en: <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603005">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603005</a>	2007	Artículo Internet
44	Campo, Marcela; Bonilla Martha y Ahumada, Luz. Desarrollo profesional de los profesores de ciencias desde la evaluación.  Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED No. 24. De 2008 p.p. 39-55	2008	Artículo- Hemeroteca - UPN
45	Meoño, Jorge. Competencias del profesor y las demandas de la época. "Revista Iberoamericana de Educación, n.º 46, 2008, p.p. 1-5. Disponible en: <a href="http://www.rieoei.org/jano/2609Ballena.pdf">http://www.rieoei.org/jano/2609Ballena.pdf</a>	2008	Artículo internet
46	Cristancho, Cindy. Educación y algunas políticas educativas. Revista Biografía. Vol. 1, N°1, 2008. p.p. 1-9. Disponible en: <a href="http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/download/.../33">revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/download/.../33</a>	2008	Artículo Internet
47	Torres, Johanna. La formación de docentes en el marco de la política de "revolución educativa". Compilación. Paradojas de la formación docente. 2008, p.p. 14-25	2008	Artículo Biblioteca

48	Martín, Leonardo. La formación de docentes en La Comunidad Autónoma de Aragón. Compilación. Paradojas de la formación docente. 2008, p.p. 27-44	2008	Artículo Biblioteca
49	Gutiérrez, María Teresa. Políticas públicas de formación docente en el distrito capital. Compilación. Paradojas de la formación docente. 2008, p.p. 46-55	2008	Artículo Biblioteca
50	Alejandro Álvarez, Alejandro y León, Ana. ¿Par a qué formar maestros? Compilación, Paradojas de la formación docente. 2008, p.p. 57-65	2008	Artículo Biblioteca
51	Calvo, Gloria. La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico Compilación, Paradojas de la formación docente. 2008, p.p. 67-74	2008	Artículo Biblioteca
52	Chaparro, Inés. Sobre formación de docentes en Colombia: tendencias y perspectivas. Compilación, Paradojas de la formación docente. 2008, p.p. 77-81	2008	Artículo Biblioteca
53	Salinas, Martha. Formación inicial del maestro: un espejo para encontrarnos. Compilación, Paradojas de la formación docente. 2008, p.p. 83-92	2008	Artículo Biblioteca
54	Castañeda, Elsa, Subjetividad y formación docente. Compilación, Paradojas de la formación docente. 2008, p.p. 94-100	2008	Artículo Biblioteca
55	Camargo, María. Los docentes y sus necesidades de formación profesional. Compilación, Paradojas de la formación docente. 2008, p.p. 108-118	2008	Artículo Biblioteca
56	Arrieta, Tomas. Subjetividad, comunicación y educación. Revista: pedagogía y saberes N° 29. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 2008, 19-26	2008	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
57	Saavedra, Liliana. La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la re-significación pedagógica. . Revista: pedagogía y saberes N° 29. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 2008, 65-72	2008	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
58	Gutiérrez Alice, Valbuena Edgar y Neira Leidy. La práctica reflexiva como estrategia para favorecer la construcción del conocimiento profesional del profesor de biología. Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED No. Extraordinario de 2009. p.p. 942-946	2009	Artículo- Hemeroteca – UPN
59	Gabilondo, Ángel. El buen maestro. Revista Tendencias pedagógicas N°14, 2009, p.p.59-62. Disponible en: <a href="http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002729">dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002729</a>	2009	Artículo Biblioteca Dialnet
60	Sánchez, Leslie. Reflexiones de la Investigación en La Formación de Maestros De Biología: Una Propuesta desde la Pedagogía. Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza Vol2 N°3, 2009, p.p. 158- 163	2009	Artículo Hemeroteca UPN
61	MEN. Maestros competentes. Al Tablero. 2009. Disponible en: <a href="http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-195576.html">http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-195576.html</a>	2009	Artículo Página web MEN

62	Martínez, Alberto. Profesionalización: ¿oficio, profesión, función? Revista Educación y Cultura, N° 88. 2010 p.p. 27-32	2010	Artículo Hemeroteca UPN
63	Lopez, Silvia. Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores. Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 25, 2010, p. 255-267.	2010	Hemeroteca Biblioteca
64	Báez, Carlos. La escuela emergente a través de la práctica artística, la experiencia y la subjetividad. Revista: Praxis & Saber - Vol. 1. Núm. 2 - Segundo Semestre 2010, pp. 137 - 152	2010	Artículo Biblioteca Dialnet
65	Niño, Libia y Diaz, Rafael. La formación de educadores en Colombia. 2010. Disponible en: <a href="http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_04arti.pdf">http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_04arti.pdf</a>	2010	Artículo Internet
66	Ministerio de Educación Nacional. 30 de Junio. Resolución 5443 de 2010, por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones. p.14. En: <a href="http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-243531_archivo_pdf_res5443.pdf">http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-243531_archivo_pdf_res5443.pdf</a>	2010	Resolución Internet
67	Romero, María. El estatuto para la dignificación de la profesión docente y las condiciones de calidad para garantizar la educación como derecho. Revista educación y cultura. N° 88. Septiembre 2010, p.p. 6-9	2010	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
68	Voces de los maestros. La profesión y la carrera docente: evaluación y ascensos. Revista educación y cultura. N° 88. Septiembre 2010, p.p. 10-14	2010	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
69	CEID FECODE. Fundamentos políticos y pedagógicos para el estatuto de la profesión docente. Revista educación y cultura. N° 88. Septiembre 2010, p.p. 16-19	2010	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
70	Samper, Sergio de Zubiría. El ethos del maestro, formación docente y el proyecto alternativo. Revista educación y cultura. N° 88. Septiembre 2010, p.p. 20-24	2010	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
71	Tamayo, Alfonso y Niño, Senén. Presente y futuro de la profesión docente en Colombia. Revista educación y cultura. N° 88. Septiembre 2010, p.p. 41-45	2010	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
72	Runge, Andrés, Garcés, Juan y Muñoz, Diego. La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. Revista educación y cultura. N° 88. Septiembre 2010, p.p. 46-55	2010	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
73	Boronat, Julia y Ruiz, Elena. Alcance de la investigación en el aula en la formación inicial de profesorado. Revista Tendencias Pedagógicas, n° 18. 2011, p.p. 133-151	2011	Artículo Hemeroteca UPN



74	Cantón, Isabel y Cañon, Ruth. La profesión de maestro desde la dimisión competencial. Revista: tendencias pedagógicas nº 18, 2011, p.p. 153-172 Disponible en: <a href="http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_monografico.asp?_numero=18">http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_monografico.asp?_numero=18</a>	2011	Artículo Internet
75	Parra, Rodrigo. Estudios sociales sobre el maestro colombiano. 2011. Disponible en: <a href="http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_5ens.pdf">www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_5ens.pdf</a>	2011	Artículo Internet
76	Camacho, Yuli. Los maestros y las relaciones que establecen con la gestión escolar: una lectura desde la licenciatura en biología. Revista Bio-grafía. Vol. 4 No. 6. 2011, p.p. 19-35	2011	Artículo Hemeroteca UPN
77	Aristizabal, Andrea y García, Álvaro. Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía? Revista EDUCyT, Vol. Extraordinario, 2012. Disponible en: <a href="http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/construccion_identidad_profesional_docente_posibilidad_o_utopia.pdf">http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/construccion_identidad_profesional_docente_posibilidad_o_utopia.pdf</a>	2012	Artículo internet
78	Ávila, John. Despedagogización y desprofesionalización de la profesión docente en Colombia: el Decreto 1278 de 2002. Revista Educación y Cultura. Julio, 2012, p.p.19-27	2012	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
79	Zambrano, Armando. Sociedad de control y profesión docente, las imposturas de un discurso y la exigencia de una nueva realidad. Revista Educación y Cultura. Julio, 2012, p.p.45-52	2012	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
80	Rodríguez, William. Políticas educativas: determinantes en la formación humana y en la calidad de la educación colombiana. Revista Educación y Cultura. Septiembre, 2012, p.p.70-72	2012	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
81	Luna, María y Concari, Sonia. Pragmáticas de sí en la formación de profesores. Análisis de discursos estatales e institucionales. Revista Colombiana de Educación, N.º 65. 2013	2013	Artículo Hemeroteca
82	Lozano, Ivoneth. La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. Revista Pedagogía y Saberes No. 39,. 2013, pp. 99-106	2013	Artículo Hemeroteca UPN
83	Suzunaga, Juan. Modernidad, crueldad y exclusión del sujeto, o las contradanzas del discurso capitalista. Revista de Psicoanálisis. Universidad Nacional de Colombia. N° 13, 2013, pp. 239-256. Disponible en: <a href="http://www.bdigital.unal.edu.co/38214/1/40709-183311-1-PB.pdf">www.bdigital.unal.edu.co/38214/1/40709-183311-1-PB.pdf</a>	2013	Artículo Internet
84	Ávila, John. Propuestas y tendencias para la reestructuración de la profesión docente en Colombia. Revista Educación y Cultura. Abril 2013, p.p.22-28	2013	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango

85	Harvey, Jeffer y Morales, Blanca. Ser maestro una cuestión de dignidad: la coyuntura de la pedagogía. Revista Educación y Cultura. Abril 2013, p.p.29-33	2013	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
86	Tamayo, Alfonso. Pensando la educación, educando para el pensamiento crítico. Revista Educación y Cultura. Abril, 2013, p.p.43-45	2013	Artículo Hemeroteca Luis Ángel Arango
87	Arias, Diego y Torres, Elizabeth. La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado?. Revista Colombiana de Educación, N.º 67. 2014, p.p. 47-65	2014	Artículo Hemeroteca UPN
88	Méndez, Pilar. El estatuto del Maestro. Revista Colombiana de Educación, N.º 67. 2014, p.p. 67-88	2014	Artículo Hemeroteca UPN
89	MEN. Política de formación de Educadores. 2014. Disponible en: <a href="http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_18.pdf">http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_18.pdf</a>	2014	Artículo Página web MEN
90	MEN. Acompañamiento a programas de formación inicial de docentes. 2014. Disponible en: <a href="http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_20.pdf">http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_20.pdf</a>	2014	Artículo Página web MEN
91	MEN. Plan de incentivos para docentes y directivos docentes Del sector oficial. 2014. Disponible en: <a href="http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_29.pdf">http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_29.pdf</a>	2014	Artículo Página web MEN
92	MEN, Formación docente, un aspecto clave para la calidad educativa en Colombia. 2014. Disponible en: <a href="http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-341026.html">http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-341026.html</a>	2014	Artículo Pagina web MEN
93	Argemí, Rafael. La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. 2014, Disponible en: <a href="http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/50765">http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/50765</a>	2014	Artículo Internet
94	P., J1, Relato de la experiencia. 10 de octubre 2014.	2014	Personal- Asesor
95	G., M1. Relato de la experiencia. 23 de Junio 2014	2014	Personal- Asesor
96	G., M2. Relato de la experiencia. 1 de Diciembre 2014	2014	Personal- Asesor
97	G., M3. Relato de la experiencia. 20 de Noviembre 2014	2014	Personal-

			Asesor
98	G., M4. Relato de la experiencia. 14 de Noviembre 2014	2014	Personal-Asesor
99	G. M5, Relato de la experiencia. 17 de Octubre 2014	2014	Personal-Asesor
100	Jaramillo, Claudia, Nuñez, Angela, Pachón, Stephany. Experiencias estéticas y artísticas: configurando modos de vida. 2014	2014	Escrito Asesores
101	M., L1, Relato de la experiencia. 18 de noviembre 2014	2014	Personal-Asesor
102	G., M6, Relato de la experiencia. 06 de Agosto 2014	2014	Personal-Asesor
103	G., A1.I. Relato de la experiencia. 05 de Noviembre 2014	2014	Personal-Asesor
104	G., M7. Relato de la experiencia. 15 de Octubre 2014	2014	Personal-Asesor
105	G., M8, Relato de la experiencia. 13 de Noviembre 2014	2014	Personal-Asesor
106	M., L2, Relato de la experiencia. 14 de Noviembre 2014	2014	Personal-Asesor
107	G., A2, Relato de la experiencia. 17 de Septiembre 2014	2014	Personal-Asesor
108	G., M9. Relato de la experiencia. 17de Octubre 2014	2014	Personal-Asesor
109	G., M10, Relato de la experiencia. 13 de Noviembre 2014	2014	Personal-Asesor
110	G., M11, Relato de la experiencia. 05 de Noviembre 2014	2014	Personal-Asesor
111	Lourdes, M. y González, Luis. Tarimas en resistencia: la responsabilidad docente con otro proyecto de mundo. Revista Colombiana de Educación, N.º 68. 2015, P.P 41-63	2015	Articulo Hemeroteca UPN
112	Cabra, Fabiola y Marin, Dora. Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. Revista Colombiana de Educación, N.º 68. 2015, p.p. 149-171	2015	Articulo Hemeroteca

			UPN
113	Saavedra, Liliana y Saavedra, Sneider. La labor del profesorado desde la reflexión pedagógica. Revista Colombiana de Educación, N.º 68. 2015, p.p. 211-227	2015	Artículo Hemeroteca UPN
114	Tapiero, Elías. Obstáculo epistemológico sistémico del sistema colombiano de formación de educadores. Revista Colombiana de Educación, N.º 68. 2015, p.p. 271, 291	2015	Artículo Hemeroteca UPN
115	L., P1, Relato de la experiencia. 06 de Marzo 2015	2015	Personal- Asesor
116	L., P2, Relato de la experiencia. 03 de Junio 2015	2015	Personal- Asesor
117	A., M1, Relato de la experiencia. 09 de Abril 2015	2015	Personal- Asesor
118	G., M12 Relato de la experiencia. 08 de Abril 2015	2015	Personal- Asesor
119	V., J1, Relato de la experiencia. 06 de Marzo 2015	2015	Personal- Asesor
120	V., J2, Relato de la experiencia. 03 de Marzo 2015	2015	Personal- Asesor
121	M., L3, Relato de la experiencia. 23 de Febrero 2015	2015	Personal- Asesor
122	V., J3, Relato de la experiencia. 05 de Marzo 2015	2015	Personal- Asesor
123	C., S1, Relato de la experiencia. 14 de Mayo 2015	2015	Personal- Asesor