

**PRÁCTICAS DE AGENCIA Y RESISTENCIA FRENTE A LA  
IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMACIÓN  
DOCENTE: LA VOZ DE LOS MAESTROS RURALES**

**CLAUDIA MILENA CARDONA TORRES Y NELSON JOSÉ MURCIA  
PEÑA**

**DIRECTOR: JUAN CARLOS GARZÓN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- UPN  
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO  
HUMANO- CINDE**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**

**Bogotá, 2014**

## Agradecimientos

Este trabajo de investigación es el resultado de una suma de esfuerzos de instituciones y personas que posibilitaron nuestro ejercicio investigativo y vieron viable apoyar de manera decidida con sus múltiples respuestas la pregunta que en buena medida guió este trabajo y despertó nuestro interés académico e investigativo.


En especial queremos resaltar el esfuerzo y dedicación de los maestros rurales del municipio de Choachí cuyas voces evidencian el impacto de la formación de docentes en el ámbito de la educación rural.

Asimismo queremos agradecer, a nuestro Director de Tesis Juan Carlos Garzón por su capacidad pedagógica para orientar este proceso de investigación y por retornos a desarrollar un ejercicio serio y riguroso.

Al profesor Milton Morales Herrera, quien de manera amable y diligente nos autorizó a utilizar su tesis doctoral *Prácticas de resistencia docente en la universidad orientada al mercado: Capturas y fugas académicas en el contexto colombiano* que nos orientó en gran medida para la búsqueda de referentes teóricos que nutrieron nuestra investigación.


De otro lado, el impulso, orientación y apoyo de nuestras compañeras Diana Tibaná e Ivonne Peña, quienes facilitaron nuestro emprendimiento investigativo e hicieron que recuperáramos nuestra pasión por este ejercicio cuando la desmotivación nos invadió.

Finalmente, queremos otorgar el mayor reconocimiento y gratitud a nuestras familias y amigos, por su paciencia y entusiasmo para que pudiéramos culminar esta experiencia que proyecta nuestra profesionalidad y aúna esfuerzos para redefinir la política pública de formación docente. A todos mil gracias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN AL SERVIDICIO</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 141</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de Maestría de Investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Prácticas de agencia y resistencia frente a la implementación de la política pública de formación docente: la voz de los maestros rurales
<b>Autor(es)</b>	Cardona Torres, Claudia Milena y Murcia Peña, Nelson José
<b>Director</b>	Garzón Rodríguez, Juan Carlos
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), 2014, 137 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Ministerio de Educación Nacional- MEN QUALIFICAR LTDA.
<b>Palabras Claves</b>	maestro rural, agencia, resistencia, política pública de formación docente

<b>2. Descripción</b>
<p>Trabajo de grado que se propone comprender las prácticas de agencia y resistencia de los maestros rurales ante la implementación de la política pública de formación docente, a partir de los discursos de maestros rurales que están vinculados a múltiples procesos de formación. El estudio centra su interés en recuperar la voz de los maestros rurales, lo que se constituye en una oportunidad para comprender sus intereses, necesidades, expectativas, dificultades, demandas y prácticas autoformativas para enfrentar las problemáticas del contexto rural.</p> <p>Los resultados del proceso investigativo se agrupan en seis categorías analíticas, a saber: a) formación, autoformación, infraformación y orfandad formativa; b) devenir del maestro rural; c) el peso de la evaluación: entre lo nuevo y lo antiguo; d) la práctica pedagógica; e) interacciones con otros agentes sociales y f) la ruralidad como entramado.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN AL SERVIDICIO</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 5 de 141</b>	

### 3. Fuentes

El proceso investigativo cuenta con el entramado de dos elementos: primero, la consulta y abordaje teórico-conceptual influenciado por distintos autores entre los que se destacan Giddens, Deleuze y Guattari, Arendt, Giroux, De Certeau, Scott, Foucault, Perrenoud, Imbernón, Day, Manjarrés y Morales, quienes aportan elementos importantes para comprender la definición y características de la agencia, la resistencia y la formación docente, se brinda una oportunidad de construir conocimiento y comprender el papel que los maestros desempeñan frente a la política pública de formación. En segundo lugar, las experiencias y discursos brindados por los dos maestros rurales a partir de las entrevistas semi-estructuradas y las observaciones contextuales pertenecientes a una sede educativa rural del municipio de Choachí- Cundinamarca. Entre las referencias bibliográficas usadas se encuentran:

De Certeau, Michel. (1979). La invención de lo cotidiano. El arte de hacer (1era Ed). Tomo I.

México: Universidad Iberoamericana.

Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (2002) Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia (J. Vásquez,

Trad.). Valencia, España: TG Ripoll S.A.

Foucault, Michel (1975) Vigilar y Castigar (17ª Ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.


Giddens, Anthony (2011). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de estructuración. Segunda edición. Buenos Aires: Amorrortu, 416 p.

Giroux, Henry. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Revista Cuadernos Políticos, (44), 36- 65.

Manjarrés, María Elena (2008). Discursos, reformas y políticas de la formación de docentes en la década de 1990 en Colombia. Tesis de Doctorado en Estudios del Desarrollo- CENDES. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.


Ministerio de Educación Nacional (2008). Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media. La Formación Docente en el Marco de la Revolución Educativa. Documento presentado al IDIE.

Morales, Milton (2012). Prácticas de resistencia docente en la universidad orientada al mercado. Capturas y fugas académicas en el contexto colombiano. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/107904/mdmh1de1>.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de Calidad</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 6 de 141</b>	

#### **4. Contenidos**

La estructura del estudio que recopila el proceso investigativo consta de ocho apartados, tal y como se describe a continuación. El primero, presenta el planteamiento del problema que desde un abordaje conceptual y desde los intereses del equipo investigador se aproxima a la pregunta de investigación que orienta el estudio ¿Cómo ocurren las prácticas de agencia y resistencia de los maestros rurales que emergen en la implementación de la política pública de formación docente?; para responder a dicha pregunta se plantea como objetivo general Comprender las prácticas de agencia y resistencia de los maestros rurales ante la implementación de la política pública de formación docente, así como tres objetivos específicos que se enuncian en el segundo apartado; el tercero da cuenta de los estudios e investigaciones consultados en relación con tres categorías: ruralidad, política de formación docente y prácticas de agencia y resistencia con el fin de comprender las posturas y desarrollos previos del tema de investigación desde la perspectiva de diferentes autores; la justificación se incluye en el cuarto capítulo que además de sustentar el para qué de la investigación, relaciona los principales aportes que se pueden generar en el ámbito educativo; el quinto relaciona el marco teórico que explicita los referentes teórico-conceptuales consultados por el equipo investigador que se agrupan particularmente en tres categorías: educación y pedagogía entre agencias y resistencias, el maestro rural y política de formación docente; el capítulo correspondiente al diseño metodológico se relaciona en el sexto apartado y contiene los siguientes aspectos: sustentación y selección del estudio de caso como método de investigación, las fases en las que se llevó a cabo el estudio con sus correspondientes técnicas de recolección y producción de la información, también se aborda de manera detallada el procesamiento de la información; el séptimo capítulo discrimina el análisis de resultados que entrelaza los objetivos de la investigación, con el marco teórico y los hallazgos obtenidos a partir de los discursos de los maestros rurales que hicieron parte del estudio; finalmente los capítulos octavo y noveno presentan las conclusiones y las fuentes bibliográficas que sustentan el proceso investigativo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 7 de 141</b>	

### **5. Metodología**

Para comprender las prácticas de agencia y resistencia de los maestros rurales ante la implementación de la política pública de formación docente la presente investigación opta por un enfoque cualitativo con corte hermenéutico apoyado en el estudio de caso como método de investigación, en tanto permite la construcción de teoría a partir de las prácticas de vida de los dos maestros rurales en su contexto real, a través de múltiples fuentes de información.


La propuesta de investigación contempla tres fases para su implementación: alistamiento interno que incluye el análisis de fuentes primarias y secundarias para definir el caso hasta el diseño y validación de los instrumentos; sensibilización a la comunidad educativa que da cuenta de las acciones desarrolladas previas al trabajo de campo y producción de la información que relaciona la aplicación de los instrumentos de investigación, la valoración y retroalimentación permanente de la información, así como el análisis de la información hasta la redacción de los resultados del estudio con su respectiva socialización a la comunidad educativa. Por su parte, las estrategias para la producción de la información son las entrevistas semiestructuradas y las observaciones contextuales.

Para el procesamiento de la información se recurrió al software de análisis cualitativo Atlas.ti versión 6.2 , que permitió construir vínculos entre códigos y familias para dar paso a las redes de enlace que facilitaron una depuración inicial de los componentes centrales de cada categoría de indagación.

### **6. Conclusiones**

El contexto en el cual están insertos e inmersos los maestros se constituye en un factor determinante para su vida personal y su desempeño profesional. Es decir, es la máxima preocupación, interés y necesidad que los maestros observan respecto a su ejercicio profesional.

En contraste, los maestros perciben que los agentes de la política pública de formación tienden hacia una lectura uniformada y homogeneizante del contexto, pues no logran generar estrategias de implementación que lo conciben como un factor fundamental a la hora de implementar la política, lo cual se aprecia como falta reconocimiento de la complejidad que éste tiene dentro de la labor docente

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN AL SERVIDICIO</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 8 de 141</b>	

### **7. Conclusiones**

Los resultados del estudio muestran que interpelar al contexto se vuelve para los maestros en un elemento de suma importancia para su accionar y en uno de los elementos cruciales que el Estado debe contemplar para la formulación de la política pública de formación.

La política pública de formación docente ya sea por su ausencia, por su intermitencia o por su saturación es el telón de fondo en el que se debate la vida profesional y laboral de los maestros. En el mar de vaivenes en el que ella se mueve, se mueven igualmente los maestros. La política define y determina el papel que los maestros juegan tanto dentro como fuera de ella, aunque invariablemente no hayan sido considerados de manera directa en el proceso de su formulación.

Existen dos fenómenos que la investigación logra comprender acerca de la relación de los maestros con la implementación de la política pública de formación: infraformación y orfandad formativa. Infraformación, en cuanto muchas de las formaciones a las que se ven compelidos los maestros no responden a sus intereses, a sus expectativas y a sus necesidades, hecho que los reta a generar sus propios procesos de autoformación, sin duda a espaldas de la política, subvirtiendo de esta manera las intencionalidades de la misma y garantizando así mismo mayor congruencia con los desafíos que sus propias realidades les define como imperativos. La orfandad formativa, está estrechamente imbricada con la distancia que ellos perciben como enorme entre la academia y la realidad, entre las disciplinas y la pedagogía, entre la institucionalidad y las necesidades e intereses tanto de sus estudiantes como con ellos mismos y finalmente, entre la implementación de la política pública y las necesidades sentidas y reales que en la cotidianidad de su labor encuentran como inconsistentes.

La investigación demuestra que se expresan prácticas de agencia y resistencia de manera reiterada y persistente por parte de los maestros, practicadas como un tejido que se va tramando en la cotidianidad del ejercicio profesional y personal. Obviamente, no las nombran ni las distinguen como tales, pero las manifiestan como un ejercicio concomitante a su desempeño personal y profesional. En definitiva, los maestros con sus acciones relacionadas con las llamadas zonas grises, ejercen sus prácticas de agencias y resistencias, reafirmando de este modo su papel como intelectuales reflexivos y por tanto como agentes fundamentales para el entramado contextual de la ruralidad.



La estrategia que los maestros proponen como vía expedita para zanjar las diferencias entre la política pública de formación docente, la vinculación del contexto, las prácticas de agencia y resistencia de los maestros mismos es la investigación. Las agencias y las resistencias adquieren un valor incalculable, pues se convierten en la expresión más genuina de investigación, es decir, detrás de cada práctica de agencia o resistencia que viven los maestros está una iniciativa investigativa, que si la política pública de formación docente supiera leer e interpretar se instituiría en una excelente alternativa de formación permanente para los maestros.

Las voces de los maestros muestran una necesidad urgente de ser escuchadas y comprendidas, pues sienten que son percibidos como los mediadores, los que cumplen la misionalidad aséptica de ser transmisores de un ideario educativo que el Estado determina y que ellos deben inocular en los sujetos de su acción educativa y pedagógica sin transigencias. Sin embargo, sus prácticas muestran otros vericuetos, otras vetas poco exploradas por quienes desde los centros de poder definen las políticas públicas, que para el caso de esta investigación, son comprendidas como agencias y resistencias. Estas agencias y resistencias se configuran en insumos fundamentales para que la política pública, cada vez sea más coherente con las necesidades, expectativas e intereses de los actores sociales a las que son destinadas.

De este modo, es perentoria la necesidad de movilidad de los maestros cuyo conocimiento hace más efectiva la labor formadora. Ciertamente, es la hora de que el Estado y la academia superen la brecha entre el campo intelectual de la pedagogía y el campo intelectual de la educación.

<b>Elaborado por:</b>	Cardona Torres, Claudia Milena y Murcia Peña, Nelson José
<b>Revisado por:</b>	Garzón Rodríguez, Juan Carlos

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	06	12	2014
--	----	----	------

## Contenido

<b>1. Planteamiento del problema .....</b>	<b>11</b>
<b>2. Objetivos .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1. Objetivo general .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2. Objetivos específicos .....</b>	<b>15</b>
<b>3. Antecedentes .....</b>	<b>16</b>
<b>4. Justificación.....</b>	<b>29</b>
<b>5. Marco teórico .....</b>	<b>33</b>
<b>5.1. Educación y pedagogía entre agencias y resistencias.....</b>	<b>33</b>
<b>5.2. El maestro rural.....</b>	<b>44</b>
<b>5.3. La política de formación docente .....</b>	<b>48</b>
<b>6. Diseño metodológico .....</b>	<b>55</b>
<b>6.1. Método de investigación: estudio de caso .....</b>	<b>55</b>
<b>6.2. Criterios para la selección.....</b>	<b>57</b>
<b>6.3. Desarrollo del trabajo de campo.....</b>	<b>59</b>
<b>7. Análisis de resultados.....</b>	<b>65</b>
<b>7.1. Formación, autoformación, infraformación y orfandad formativa.....</b>	<b>65</b>
<b>7.2. Devenir maestro rural .....</b>	<b>76</b>
<b>7.3. El peso de la evaluación entre lo antiguo y lo nuevo.....</b>	<b>83</b>
<b>7.4. La práctica pedagógica .....</b>	<b>91</b>
<b>7.5. Interacciones con otros agentes sociales .....</b>	<b>101</b>
<b>7.6. La ruralidad como el entramado.....</b>	<b>108</b>
<b>8. Conclusiones .....</b>	<b>113</b>
<b>9. Referencias .....</b>	<b>123</b>

## **1. Planteamiento del problema**

Sin duda, las políticas públicas de formación docente están potencialmente determinadas de manera exógena por los organismos internacionales que tienden a una reproducción y fortalecimiento de la fuerza laboral y minimizan las dinámicas sociales, culturales, políticas e incluso económicas de las realidades de los países como Colombia, cuya situación implica unos retos que superan en magnitud e intensidad las exigencias de dichos organismos (Manjarrés, 2008).

De allí que en nuestro país persista una visión centralista en los procesos de formación docente que no logra responder a las demandas territoriales, máxime cuando la educación rural no puede sustraerse a la importancia de la contextualización que permite entender las necesidades y problemáticas locales que requieren un compromiso más efectivo por parte del Estado.

Se evidencia una falta de especificidad y diferenciación de los requerimientos del maestro rural frente al urbano, lo que ha devenido en sutiles límites casi que imperceptibles de configuración de política pública, que dejan de lado las necesidades y demandas del contexto rural, tales como: inequidad en el acceso y permanencia en la educación, altas tasas de deserción y repitencia escolar, problemas de extraedad en los estudiantes, manejo de aulas multigrado, limitada infraestructura física de los establecimientos educativos, entre otros (Zamora y otros, 2012; MEN, 2012).

En tal sentido, nuestro país históricamente no cuenta con una política educativa diferenciada para el sector rural y solo en los últimos tiempos, y específicamente durante el período comprendido entre 2001 y 2014 el Ministerio de Educación Nacional- MEN haya iniciado una serie de acciones tendientes a mitigar las brechas de inequidad aún persistentes en la educación rural mediante el Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural- PER.

Uno de los grandes pilares del PER se centra en ajustar la estrategia de formación de los maestros rurales y para ello tomó como referente los

desarrollos previos que la política pública de formación docente incorporó a partir del Programa Todos a Aprender- PTA. Sin embargo, aún se evidencia una apuesta centrada especialmente en los saberes didácticos del aula, sin reconocer a plenitud la complejidad que revisten los retos de la educación rural a la que se enfrentan los maestros rurales.

Es importante resaltar que en la Fase II del PER se decide realizar un ajuste a la estrategia de formación de los maestros rurales a través de la incursión de la estrategia de Desarrollo Profesional Situado- DPS que tiene como propósito mejorar la calidad de la educación en el sector rural con una mirada que va más allá de elevar resultados en las pruebas Saber, sino desde el mejoramiento integral de los docentes.

En ese orden de ideas, el maestro asume un papel importante dentro de la propuesta, dado que se potencia su subjetividad política para buscar la transformación de las prácticas de aula, a través de acciones de acompañamiento in situ realizadas por pares que asumen el nombre de tutores y que bajo un esquema que difiere de la capacitación tradicional, se centra en la reflexión y la construcción de un diálogo intersubjetivo y en una práctica genuina de la educación rural.

En este sentido “desde la perspectiva situada se conceptualiza el aprendizaje como cambios en la participación de un sujeto en actividades organizadas socialmente, y el uso que hace el sujeto del conocimiento como un aspecto de su participación en dichas prácticas” (Furman, 2013, p. 7). La concepción de “lo situado” trasciende los espacios físicos en los que se desarrolla la formación -como sinónimo de *in situ*- y promueve que tanto maestros como directivos sitúen su aprendizaje en términos de lo que quieren lograr, mediando sus expectativas, demandas y problemáticas particulares de la ruralidad con el fin de generar procesos reflexivos de mayor profundidad sobre los temas que inciden en la transformación del aula. Es válido aclarar que la apuesta es que los talleres y visitas que hacen parte de la estrategia, se orientan en los contextos reales de cada sede educativa.

Si bien dichos avances en la política de formación prescriptivamente plantean un nuevo rol del maestro, aún prevalece una mirada reduccionista que lo ubica como funcionario o instrumento para la aplicación de las políticas públicas, desconociendo en esencia su papel intelectual, que en últimas, es donde se pone en juego su profesionalidad. Un hecho concreto que lo evidencia es que no participa de manera directa en el ciclo de la política pública que incluye desde su formulación hasta su evaluación.

Tal como lo plantea Morales (2012) convertir la docencia en una profesión conlleva el riesgo de que la profesionalidad termine subsumida en profesionalismo, es decir, en defensa de intereses corporativos, en el debilitamiento de la vocación docente, en la prevalencia de los títulos sobre el conocimiento y los saberes, en el desdibujamiento de la calidad humana y en mercantilización de la enseñanza. Pese a sus buenas intenciones el PER sigue circunscrito a unas apuestas de profesionalismo aunque centre su mirada en los intereses del maestro.

Indudablemente, ante este sistemático desconocimiento del maestro como actor fundamental en su propio proceso de formación están ocurriendo desde ellos y entre ellos mismos, prácticas alternativas que dan respuesta urgente a las prácticas desarrolladas enmarcadas en las necesidades de su contexto que su quehacer profesional les urge para el abordaje del ejercicio cotidiano del proceso de enseñanza aprendizaje.

Este proceso de investigación, por tanto, centra su interés en la vivencia, las actuaciones y las expresiones de los maestros rurales, en el entendido que ellos en su calidad de actores adelantan ejercicios políticos para enfrentar las problemáticas del contexto rural que se contemplan en la política pública de formación docente. Dichos ejercicios pueden ser concebidos como prácticas de agencia y resistencia que configuran otros modos de ser maestro y que por tanto merecen ser evidenciadas, comprendidas e incorporadas al concierto educativo para garantizar un papel más protagónico de los maestros en el devenir de los complejos retos que actualmente suceden en el país.

Desde esta perspectiva, la pregunta que orienta la presente investigación es:

**¿Cómo ocurren las prácticas de agencia y resistencia de los maestros rurales que emergen en la implementación de la política pública de formación docente?**

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo general**

Comprender las prácticas de agencia y resistencia de los maestros rurales ante la implementación de la política pública de formación docente.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Identificar las expectativas, los intereses, las necesidades y las percepciones de los maestros rurales con respecto a la implementación de la política pública de formación docente.
  
- Evidenciar las prácticas de agencia y resistencia que los maestros rurales desarrollan frente a la implementación de la política de formación docente.
  
- Visibilizar los efectos que tiene la política pública de formación en la vida cotidiana del maestro rural.

### **3. Antecedentes**

En este apartado se presentan los estudios e investigaciones consultados en relación con tres categorías: ruralidad, política de formación docente y prácticas de agencia y resistencia con el fin de comprender las posturas y desarrollos previos del tema de investigación desde la perspectiva de diferentes autores.

Para efectos del presente proyecto de investigación se partió de una búsqueda de información secundaria a partir de diferentes fuentes. Por una parte, documentos físicos que reposan en las bibliotecas especializadas en temas educativos tales como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura- OEI, Universidad Pedagógica Nacional y Pontificia Universidad Javeriana. De otro lado, consultas de tesis de pregrado y posgrado, documentos de política y estudios especializados a través de Internet que se corresponden con el problema de investigación.

Adicionalmente, se tuvo la oportunidad de establecer contactos directos con autores de proyectos de investigación a nivel de doctorado quienes autorizaron la consulta y utilización de los resultados de sus investigaciones.

Es importante aclarar que el rastreo para acceder a las fuentes documentales se centró específicamente en el ámbito educativo dado que el objeto de investigación se circunscribe al campo de las ciencias de la educación, pero se tomó un espectro más amplio que el de la educación básica y media en tanto la formación de docentes compromete también a la educación superior.

Las investigaciones consultadas datan del período comprendido entre 2004 y 2012, siete de ellas son de carácter nacional y solo una internacional específicamente de Chile. Asimismo contemplan problemas investigativos cuyos asuntos como se puede observar a continuación, están centrados en los siguientes aspectos:



- La preparación de los maestros para la educación en contextos rurales.

*Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*, es un ejercicio investigativo adelantado por Luis Fernando Zamora Guzmán, Marco Fidel Vargas Hernández, Alberto Rincón López para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura- OEI; el Centro de Investigación y Educación Popular- CINEP y la Universidad Pedagógica Nacional que tuvo como objetivo “Describir los programas formativos e impactar los currículos de las instituciones formadoras de educadores tanto las Facultades de Educación como las Escuelas Normales Superiores, de forma que en ellas se le otorgue a lo rural el reconocimiento que se les ha negado por tantos años” (Zamora y otros, 2012, p. 27). Para ello se empleó un enfoque de tipo cualitativo apoyado en cuestionarios diligenciados por las entidades formadoras y documentos producidos en el marco del Proyecto de Educación Rural- PER Fase I. Reseñas de las experiencias y testimonios de directivos docentes, docentes y estudiantes. Adicionalmente, se realizaron estudios de caso con dos escuelas normales seleccionadas.

- Las posiciones de los maestros ante los cambios en la educación universitaria y en este sentido la resistencia y el contrapoder que tienen frente a los cambios.

*Prácticas de resistencia docente en la universidad orientada al mercado: Capturas y fugas académicas en el contexto colombiano*, es el nombre de la tesis adelantada por Milton Danilo Morales Herrera para optar al título de Doctorado en Psicología Social en la Universidad Autónoma de Barcelona. El objetivo de esta investigación se centró en “Describir y analizar la producción de prácticas de afrontamiento y de resistencia en el lugar de trabajo por parte de un colectivo de docentes universitarios colombianos, en el contexto de las reformas y transformaciones experimentadas por la educación superior en las últimas dos décadas” (Morales, 2012, p. 31).

Para lograr el objetivo el autor desarrolló un diseño de investigación integrativo, que incluye la combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Desde lo cuantitativo, optó por la realización de encuestas dentro de un modelo no experimental, en el que hizo uso de cuestionarios mediante preguntas estructuradas, desde lo cualitativo se seleccionó el análisis de contenido que es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.

- Las prácticas de poder que subyacen a la formación superior dado el modelo económico globalizador.

El autor Jorge Eliécer Martínez Posada a través de su libro *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad* que compila su ejercicio de investigación doctoral propone un ejercicio de genealogía y de arqueología aproximándose a la legislación colombiana, las políticas internacionales centradas en la tercera reforma de la educación superior presentes en América Latina centrada en la internacionalización y control de la calidad educativa. El objetivo del estudio giró en torno a “Reconocer las prácticas de poder que subyacen en las prácticas de la educación superior en Colombia, cuando los lineamientos gubernamentales están influidos por los requerimientos productivos del modelo económico globalizador”.

- Los vacíos de formación ético-política de los estudiantes de psicopedagogía para su compromiso ciudadano y su participación política.

El trabajo de grado desarrollado por Viviana Lissete Parra Mancipe y Felipe Calderón Guinea, denominado *Formación docente como práctica política, una construcción desde la psicopedagogía* para optar al título de Licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional se centró en la pregunta por la formación ético-política de los estudiantes de psicología y pedagogía, pues se halla un vacío de formación en lo que compete a su compromiso ciudadano. El objetivo del proyecto se enmarcó en “Proyectar una eventual línea de investigación y acción psicopedagógica en orientación política, la cual permita aglutinar los trabajos de investigación que

sobre tal temática se ha adelantado y puedan llegar a adelantar los practicantes de la licenciatura en psicología y pedagogía tanto dentro de la División de Bienestar Universitario como en otras instituciones de práctica reconocidas y avaladas por la licenciatura”. Se utilizó el enfoque de investigación cualitativa a través de la teoría fundamentada. Se realizaron entrevistas abiertas con los participantes y grupos de discusión académica con especialistas en el tema.

- El sentido de la educación antes y después de las políticas públicas influenciadas por las políticas de los organismos internacionales durante la década del 90.

La tesis doctoral de María Elena Manjarrés denominada *Estado del arte sobre formación docente en Colombia y Latinoamérica en la década de los noventa* pretende dar respuestas a la siguiente pregunta “¿Qué sentido tenía la educación y qué nuevo sentido adquirió? a partir de las exigencias de las políticas de los organismos multilaterales en los países latinoamericanos, centrando su reflexión en “Elaborar un análisis sobre la formación de docentes de educación básica en Colombia en la década de 1990 como una de las estrategias de la educación tal y como la utilizan el Estado y los poderes públicos”. Para lo cual se valió de la metodología de investigación documental que parte de “descripciones, explicaciones y comprensiones que sobre la realidad han construido investigaciones previas” (Manjarrés, 2008, p. 20).

- Las acciones para contrarrestar la reducción de la asignación de recursos para formación docente en el Chile del año 2001

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas- CPEIP del Ministerio de Educación de Chile mediante su estudio *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000- 2005* partió de la problemática del creciente cuestionamiento al incentivo monetario ligado al perfeccionamiento docente y al desvirtuado propósito de la formación restringido a la acumulación de certificados y no al mejoramiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje para los docentes Chilenos. De allí que los objetivos que orientaron dicho estudio fueron:

a. Apoyar los procesos de continuidad y cambio que implica el diseño, desarrollo y evaluación de las políticas educacionales en materia de formación docente.

b. Apoyar los procesos de formación inicial y continua de docentes a partir de la reflexión de las propias prácticas.

c. Desarrollar líneas de acción más consistentes para potenciar el desarrollo profesional de los docentes.

El estudio se enfocó en un trabajo colectivo de sistematización de las experiencias vividas en el periodo 2000 - 2005 en el Área de Formación Continua de Docentes del CPEIP.

- La falta de políticas de formación docente en medio de un influencia enorme de los partidos y tendencias políticas hacia 2004

El estudio realizado por la Universidad Pedagógica Nacional para la UNESCO, en particular para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe- IESALC, cuyo nombre es *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia* fue coordinado por Gloria Calvo con el apoyo investigativo de Diego Bernardo Rendón y Luis Ignacio Rojas. Este estudio da cuenta de los procesos de formación de los docentes en Colombia, tanto de aquellos que tienen a su cargo la enseñanza básica, como la media y la profesional.

Los objetivos del diagnóstico giraron en torno a:

a. Reconocer el desarrollo histórico de las instituciones de formación docente en Colombia y sus tipologías.

b. Identificar el marco normativo vigente (Leyes y Normas) para la formación docente del orden nacional.

c. Definir nuevas perspectivas para la formación de profesores en el país.

A nivel metodológico se utilizó el enfoque cualitativo en el que a partir del diseño de instrumentos de fuentes de recolección de información primaria se consultó a facultades de educación y escuelas normales sobre procesos formativos de profesores.

- El significado del maestro como sujeto político.

*La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento* estudio realizado por María Cristina Martínez docente de la Universidad Pedagógica Nacional, quien se planteó las siguientes preguntas que guiaron este trabajo:

¿Qué significa pensar al maestro como sujeto político? ¿Cuál es el alcance de los colectivos y redes pedagógicas en la reconfiguración de las imágenes construidas sobre el maestro en Colombia? ¿Se propicia la emergencia de otros modos de ser maestro? El trabajo aboga para que las instituciones formadoras como las diferentes formas de nucleamiento de maestros, adopten posturas constituyentes y la decisión explícita de potenciar el desarrollo de la capacidad de acción política de los sujetos-maestros en formación –inicial-profesional o permanente.

Como puede observarse, si bien tienen un fuerte contenido político, solo una de ellas asume la ruralidad como un aspecto clave en la práctica de los maestros. Igualmente, los problemas tienen una mirada amplia acerca del asunto político y más concretamente desde una perspectiva exógena sin que reconozcan necesariamente una mirada desde el maestro como tal. Es decir, el maestro no es precisamente el sujeto desde el cual se parte para plantearse los problemas, hecho sin duda, que tiende a determinarlo.

En síntesis, asumir estos mismos problemas desde adentro, desde la ruralidad y desde los maestros, quizá garantizaría comprender con mayor alcance el impacto que las políticas ya sea de orden internacional o nacional tienen en ellos y la manera concreta en que se contraponen a las mismas, lo que facilitaría comprender las agencias y las resistencias que pueden estar ocurriendo a lo largo y ancho de las prácticas que ellos adelantan en la educación rural.

Respecto de los objetivos, propenden por describir, reconocer, analizar, apoyar, identificar, cómo inciden e impactan las políticas de formación dirigidas a los maestros. Solo dos de ellas tienen como intención las prácticas de los

maestros y proyectar una línea de investigación acción que a futuro contemple el papel de los mismos.

Por su parte, en sus finalidades buscan reconocer, producir, valorar e incorporar cambios que deben realizarse tanto al interior del Estado, en las instituciones de educación superior y en las escuelas normales, así como en los contextos educativos que favorezcan el papel de los maestros como actores fundamentales de la política pública y de la ruralidad en particular.

En este sentido, prevalecen objetivos que tienen como alcance de investigación a los maestros, pero que no parten de conocer desde ellos mismos, qué tanto sienten, viven, experimentan y se proyectan como actores educativos dentro de los contextos en los cuales desarrollan su labor.

Las investigaciones asumen básicamente metodologías cualitativas como análisis documentales, sistematización de experiencias, estudios de caso, teoría fundamentada, genealogía y arqueología en las cuales aplicaron métodos como cuestionarios, entrevistas telefónicas, entrevistas personalizadas, estudios de documentos e investigaciones previas. En el caso específico de la investigación correspondiente a la tesis doctoral del profesor Milton Herrera, se utilizaron encuestas que fueron analizadas bajo el enfoque cuantitativo para realizar un contraste con los cuestionarios y el análisis de contenido.

Como se observa existe una diversidad de métodos y metodologías, lo cual significa que hay multiplicidad de recursos para acceder a la información necesaria y que el uso, el manejo y el alcance de estos, depende de la intencionalidad del conocimiento que se desea construir. En resumen, los métodos y las metodologías ofrecen los hallazgos que previamente se hayan definido, aunque podrían ser más contundentes, sí quién investiga así se lo propusiera.

Los resultados de las investigaciones arrojan los siguientes hallazgos:

### *En cuanto a ruralidad*

- a. Pese a no tener como finalidad el asunto de lo rural, si queda claro que el compromiso de las instituciones formadoras tiene un fuerte arraigo en las necesidades educativas de la ruralidad y su destino es la población campesina.
- b. Reconoce que no existe una sola ruralidad sino que existen ruralidades y que son borrosas las fronteras entre lo rural y lo urbano.
- c. Poca profundización en la educación rural.
- d. Modestos desarrollos referidos a elementos pedagógicos y didácticos específicamente para el contexto rural.
- e. Crisis en la educación rural, escaso reconocimiento de los egresados.
- f. Surgimiento de líneas de investigación en las maestrías en educación.
- g. Escasa comprensión histórica de la educación rural en el concierto de la educación nacional.
- h. Escasa exploración de la especificidad del ejercicio de la docencia rural.

### *En cuanto a políticas públicas de formación docente*

- a. Se encuentra un vacío en la formación ética y política necesaria para asumir el reto profesional de la docencia. Se comprende que lo político no es algo externo a los maestros, sino que es inherente tanto a su proceso de formación como a su compromiso profesional, pues de lo que trata lo político, es de incidir en las condiciones adversas de la realidad.
- b. Hay necesidad de generar investigaciones que promuevan el pensamiento crítico, que facilite la comprensión de las condiciones en las cuales se ejerce la labor docente y el papel que el docente debe llevar a cabo.
- c. El dispositivo de formación de la educación superior se ajusta a los requerimientos de los organismos multilaterales, conectando las interacciones entre conocimiento, acción y empresa que se estructura en el formando, una

subjetividad competente en tres sentidos: “competente al conocer, al regularse moralmente y al asociarse políticamente” (Martínez, 2011, p. 163).

d. Los sujetos formados en la educación superior, sin darse cuenta, son el mejor vehículo para reproducir las condiciones de dominio que el neoliberalismo ha impuesto, lo cual significa que ya no se requiere un disciplinamiento cara a cara, sino que basta con inocular un tipo de subjetividad para que se reproduzca por sí misma.

e. Los cambios que ha sufrido de manera cada vez más acelerada el mundo en el actual proceso de globalización y de neoliberalismo han producido un fuerte efecto de homogenización generado en gran medida por los organismos multilaterales de financiamiento y que a nivel nacional se refleja en la definición de políticas públicas y específicamente en las que comprenden la formación de los docentes.

f. La formación docente ha pasado de desconfigurar una trayectoria de pensamiento y de prácticas pedagógicas y educativas que tenían como centro la generación endógena de conocimiento, a constituirse en parámetros exógenos que cuadrículan las prácticas docentes. En esta perspectiva, se responde a los requerimientos urgentes de mano de obra capacitada para la economía de mercado e implica el desarrollo de competencias en los individuos, que les permitan estar suficientemente preparados para responder a la dinámica de los procesos de producción.

g. En los procesos de formación participa activamente la generación de nuevos conocimientos como la teoría de flujos, las teorías de la comunicación y la información que hacen que los cambios no sólo sean sumamente sutiles sino fundamentalmente imperceptibles y a la vez cargados de una contundencia enorme para la vida individual y para las sociedades en su conjunto, hasta el punto de que se ha naturalizado un modo de ser, de saber y poder que se constituye en referente casi incuestionable de lo que deben ser las relaciones políticas, económicas, culturales y sociales.

h. Los efectos especialmente para la formación de los docentes y en general para los sujetos de la educación son incalculables, pues por una parte,



se genera una normatividad excesivamente deshumanizada y controladora y por otra, un ejercicio pedagógico y educativo que no da lugar a comprender la realidad próxima y a responder de manera contextualizada a la misma.

i. Se hace una aproximación interesante al borde de lo estatuido para hacer referencia a experiencias de frontera que pretenden hacer resistencia a este modelo mono-racional y que intentan ser localizados, creativos en sus apuestas e incidentes en aspectos que responden de manera más asertiva a condiciones reales y particulares de la realidad colombina, en este caso.

j. Se brindan perspectivas teórico-prácticas y orientaciones que están a la base de los programas de formación continua que se han impulsado en el período de referencia. En especial se reconoce el aprendizaje entre pares como un eje para privilegiar la actualización pedagógica y por otra, el trabajo con entidades formadoras (instituciones de educación superior y escuelas normales), que posibilitan la actualización disciplinaria y didáctica. Se rescatan experiencias renovadoras y efectivas que se construyen en contextos de dificultad.

k. Incremento en el número de programas de formación docente por parte de instituciones de educación superior a partir del año 1996, especialmente en el campo de las licenciaturas con énfasis en humanidades. Este fenómeno puede explicarse por la desaparición de las clases medias en Colombia que tuvo una incidencia en la elección de la docencia como opción profesional.

l. La herencia del Movimiento Pedagógico de los 80 reivindicó la formación del docente como sujeto cultural. La pedagogía se estableció como saber fundante de la formación de maestros y se asumió como formación profesional.

m. Los programas de formación docente valoran cada vez más el papel de las prácticas y la reflexión sobre las mismas, sin embargo es necesario velar por la articulación entre el modelo pedagógico- los métodos de enseñanza- las prácticas de los programas y la posibilidad real que ofrece el centro de práctica para la formación del estudiante. En este sentido, las

experiencias desarrolladas por colectivos docentes han ayudado a mitigar procesos como la insuficiencia de la formación inicial y el abordaje interdisciplinar de la enseñanza.

*En cuanto a agencia y resistencia*

a. Se presenta fundamentalmente una resistencia discursiva en términos de James Scott. Los docentes sienten que se viene constituyendo a la universidad bajo el principio de marketing gerencial que le apuesta a la educación superior como un negocio y por ende que de manera paulatina va haciendo perder fuerza a su misión y su visión como fundamento educativo.

b. De igual manera, se cuestiona a sus propios maestros por caer en un “acomodamiento acrítico” que tiene como intereses el lucro propio, para lo cual se subordinan ante los superiores con el propósito de ganar mayores privilegios.

c. Los docentes de instituciones públicas son los más comprometidos con propuestas críticas y gremiales, participan activamente en procesos de pensamiento crítico y de resistencia colectiva. La ausencia de tales prácticas fue el común denominador en los docentes de instituciones privadas.

d. Pese a que en el discurso se expresó por parte de todos los docentes su posición de resistencia, en la práctica, el común denominador era el conformismo y la subordinación precisamente buscando una zona de confort laboral. La investigación deja ver un sentido temor a perder el trabajo, una baja calidad en la formación política de los docentes y una adecuación apresurada por responder al modelo gerencial signado en los títulos, competencias y desempeños que el mercado de la educación tiene como criterio fundamental hoy.

e. El poder del modelo universidad-empresa es de tal magnitud que ha colonizando la subjetividad de muchos docentes, al punto de que muchos de ellos definen su identidad, actuación y emocionalidad a partir de los requerimientos y valores que este les demanda. Lo cual clausura toda posibilidad de protesta y resistencia (Morales, 2012, p. 298).

f. Algunos de los docentes expresaron prácticas alternas que desarrollan al margen, de forma oculta que el profesor Morales denomina intrasubjetivas y que tienen como intención protestar, son muestra de ellas situaciones como evitar asistir a eventos a los que se les invita, no presentar a tiempo los informes y los requerimientos institucionales, la desobediencia e incluso en ocasiones el desacato; promueven incluso dentro de algunas de sus clases situaciones de reflexión crítica acerca de la dinámica de la universidad o asumen de igual modo el reto por la realización de actividades marginales de formación que ofrece la universidad como plataformas para fortalecer iniciativas de orden académico. También se mostró que cuando no existen alternativas dentro de la universidad, algunos hacen opciones por su vida personal tratando de generar alternativas de existencia que les reporte mayores dividendos hacia sí mismos.

g. Finalmente, la investigación acuña el concepto de capitalismo académico, cuyas prácticas y exigencias hacen del docente un ser escindido, que por una parte tienes exigencias y malestares objetivos y a la vez la necesidad de bienestar que requiere suplir de una manera subyugada; es decir, por una parte, existe una fuerte resistencia discursiva y por otra, una subordinación igualmente insistente.

h. En este sentido, tanto la universidad, los docentes, los estudiantes y en general la vida académica se debate entre ser resistente o someterse a la hegemonía del mercado.

Como se observa, existen investigaciones relacionadas con los procesos de formación docente, otras muestran la relación de la formación docente con acciones de resistencia y exigüos estudios plantean el tema de agencia como tal. Adicionalmente, se puede resaltar que aún no hay investigaciones en las que confluyan las prácticas de agencia y resistencia, el maestro rural y la implementación de las políticas de formación docente como tal.

A partir de la imbricación analítica realizada a los estudios anteriores se puede deducir que las investigaciones no conciben el papel del maestro rural como sujeto primordial dentro de ellas, sino que lo observan y analizan solo la luz de la implementación de la política pública de formación docente como tal, hecho que no permite conocer cómo participan los maestros rurales en su formulación y mucho menos en su implementación.

Asimismo, las investigaciones denotan un acelerado cambio en las políticas educativas que superan en cantidad y calidad la capacidad de los organismos nacionales para hacer frente a sus exigencias, situación ésta que se traduce en un funcionalismo a ultranza del maestro y a una invisibilización paulatina de la realidad a la que no puede responder de manera inmediata.

Aunque las investigaciones consultadas no son contundentes en el abordaje de las prácticas de agencia y resistencia de los maestros rurales, gracias a los planteamientos desarrollados en las tesis doctorales de Luz Elena Manjarrés y Milton Danilo Morales se infiere que existen unas zonas no exploradas en las que los maestros ponen en juego su creatividad para permitir la emergencia de su profesionalidad que parodiando a James Scott se puede asimilar como ejercicios de infrapolítica para responder a los retos que implica ser maestro en el diverso mundo de la ruralidad (Scott, 2000).

En este sentido, se evidencia la importancia de poner en diálogo la capacidad transformadora del maestro rural a través de sus prácticas de agencia y resistencia y la implementación de la política pública de formación docente, visibilizando el efecto que tiene esta última en el ejercicio profesional del profesorado.

En el **anexo 1** se incluyen unas matrices de análisis que recopilan los ocho estudios de investigación que permiten mostrar un estado del arte del tema de investigación.

#### **4. Justificación**

Un tema de estudio como la política pública de formación docente suscita mucho interés de investigación especialmente en lo referido a su implementación, el impacto y los alcances que ésta pueda tener en el mejoramiento de los procesos educativos en su conjunto; pero en muy contadas ocasiones surge el interés de saber cómo la asumen, qué nivel de compromiso establecen con ella y el impacto causado en quiénes son afectados. Menos aún si se trata de comprender qué agencias o resistencias pueden estar generando, en este caso particular, los propios maestros que se constituyen en objeto de la misma.

Vale la pena en este proceso investigativo, destacar la perspectiva de los maestros que se hallan incursos en procesos de formación, pues su condición de maestros rurales y las situaciones intra y extracurriculares que deben afrontar, tal como se ha descrito en el planteamiento del problema, los interroga acerca de qué discursos y qué acciones desarrollan más allá de su estricta labor docente y que los ubica en un plano creativo y transformador de dichos contextos.

Generalmente, las políticas públicas de formación docente que se establecen desde el centro del país van a la vanguardia de los postulados que en este sentido se generan, pero se corre el riesgo de implementarlas sin la suficiente contextualización y sin medir sus alcances y efectos dentro de la dinámica rural.

Definitivamente, existe un marcado centrismo formativo por parte de las entidades del Estado, que si bien dicen comprender los intrincados hilos de la educación rural, persisten en enfoques de educación urbana en los ámbitos rurales, en una dinámica de cascada, que en múltiples ocasiones se limita a lo disciplinar y no logra el cometido de cualificar el accionar más amplio de los maestros y mucho menos comprender el modo en que éstos asumen las propuestas de formación que les llegan de manera descontextualizada y desarticulada. No se evidencian vasos comunicantes entre la formación inicial de los maestros rurales y su participación en el ciclo de la política pública,

especialmente en la fase de formulación lo que va en detrimento de su correcta implementación. Desde esta perspectiva se puede afirmar que el PER cuenta con desarrollos incipientes.

En este orden de ideas, resulta de gran relevancia identificar la presencia de prácticas de agencia y de resistencia de los maestros rurales y su relación con la implementación de la política de formación docente en la que están insertos, para lo cual es clave entender la percepción que tienen los maestros de dicha implementación, así como sus intereses y expectativas frente a ella.

Para lograr este propósito, este estudio adopta un enfoque cualitativo con corte hermenéutico y se centra en un estudio de caso de dos docentes rurales que desempeñan sus labores en la Institución Educativa El Hato- sede La Victoria, ubicada en el municipio de Choachí y que han estado vinculados a múltiples procesos de formación que llegan a su institución de manera desarticulada. Como técnicas de recolección de la información se emplean entrevistas semi-estructuradas y a profundidad con estos dos maestros para poder rescatar su voz y sus percepciones sobre el tema abordado.

Este proceso de indagación acerca de las prácticas de agencia y resistencia de los maestros frente a la política pública de formación docente en el contexto rural es una labor compleja y aparentemente árida, pues es poca la literatura que al respecto se referencia e implica un proceso de interpretación muy meticuloso para comprender qué tanto el tema subyace, ya sea por su mimesis o por su ausencia dentro de dichas investigaciones.

De allí, la recuperación de la voz de los maestros se constituye en una oportunidad para comprender sus intereses, necesidades, expectativas, dificultades, demandas y prácticas autoformativas que reconozca el ejercicio político que debe incorporar la política pública de formación docente con miras a dar respuesta a los retos de la educación rural en Colombia.

De la misma manera, este estudio se convierte en una oportunidad de construir conocimiento y comprender el papel que los maestros desempeñan

frente a la política pública de formación, de tal manera, que pueda visibilizarse su incidencia en la misma dentro de las perspectivas educativas tan necesarias para el país especialmente en el ámbito rural.

La política de formación debe superar el diseño e implementación de arriba hacia abajo, deberá por tanto, preguntarse desde la perspectiva del maestro cuáles son los intereses, necesidades, demandas y expectativas para contextualizarla y responder efectivamente a la dinámica rural.

Es decir, si se concibe al maestro como intelectual es urgente la reivindicación de su impronta en la generación de la política pública, de tal modo que la política de formación mitigue su alto componente exógeno y dé paso a un proceso de concertación que se verá representado en mayores niveles de participación y compromiso por parte de los maestros, para afrontar los retos de la sociedad educadora.

A continuación se relacionan los principales aportes que la presente investigación puede generar en el ámbito educativo:

- Visibilización de la voz del maestro rural a propósito de la política pública de formación docente.
- Valoración de la capacidad de transformación que tienen los maestros a partir de la identificación de prácticas de agencia y resistencia que se evidencien en su ejercicio de formación y que van más allá de los compromisos legalmente establecidos.
- Fortalecimiento de la participación de los docentes en la formulación, diseño, implementación y evaluación de la política de formación docente, particularmente para el ámbito rural, en la medida en que se les reconoce su protagonismo social y político en aras de favorecer su papel como transformadores de la realidad del país.
- Construcción de nuevo conocimiento, que permita mostrar las maneras cómo se comprenden las prácticas de agencia y resistencia de los maestros rurales en el marco de esta problemática de investigación. En

particular, con hacer visible su papel creativo y transformador, a propósito de su participación en los procesos de formación docente.

Por tanto, sus resultados podrán convertirse en un insumo para fortalecer la política de formación, pero otorgándole un lugar prioritario a la voz y a las prácticas de los maestros, quienes como sujetos capaces de acciones políticas pueden *crear, reflexionar, proponer, hacer de otro modo*, respecto del orden impuesto, homogeneizante y muchas veces descontextualizado, prescrito desde la política de formación docente.



## **5. Marco teórico**

### **5.1. Educación y pedagogía entre agencias y resistencias**

Para el marco de esta investigación es clave partir de una apreciación importante: escuchar la voz de los maestros rurales respecto a la implementación de la política pública se configura en un ejercicio de reconocimiento que implica una actitud de valoración de los esfuerzos que por años e incluso décadas realizan ellos con seres humanos urgidos de oportunidades en regiones en las cuales el quehacer pedagógico parte de un ejercicio liberador y de auto reflexión que tiene en cuenta sus demandas personales y humanas y que los conecta con su realidad y el mundo. Bien lo señala Nietzsche:

Tus verdaderos educadores y formadores te revelan cuál es el auténtico sentido originario y la materia fundamental de tu ser, algo que en modo alguno puede ser educado ni formado y, en cualquier caso, difícilmente accesible, capturable, paralizante; tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores.

Pueden existir posturas diversas respecto a desde qué enfoque educar, cómo educar, dónde educar, pero en su mayoría los enfoques educativos coinciden en que sus resultados, por muy retrógrados o muy avanzados que parezcan, conducen a hacer más amplio el margen de existencia de los seres humanos en su conjunto y contribuyen a minimizar el impacto negativo de muchos de los problemas que cada día agobian de manera abrumadora la existencia de millones de personas: la discriminación, el odio, el hambre, la desigualdad, la guerra, la pobreza, el deterioro ambiental (Morin, 2011).

Volver la mirada investigativa hacia los microrrelatos educativos y pedagógicos insertos en los más apartados lugares de la geografía de un país o una región es comprender la necesidad y la urgencia de que las realidades particulares requieren intervenciones particulares y que si bien es necesario un diálogo con los metarrelatos educativos y pedagógicos, éstos no puede someter a sus designios todas las apuestas locales.

En este sentido, se trata de superar el peso histórico de los grandes relatos que abogan por la concepción moderna de la educación surgido con el giro fundamental que sufrió con la revolución francesa, momento en el cual se constituye en el eje necesario para impulsar los principios de igualdad, fraternidad y libertad. La constitución del sujeto moderno se convierte en su eje de acción y en su tarea sustancial:

Es durante los días 20 y 21 de abril de 1792, Año IV de la Libertad del nuevo calendario, cuando el Marqués de Condorcet, miembro del Comité de Instrucción Pública de la Asamblea Legislativa de la naciente República Francesa, da lectura al *Informe sobre la organización general de la instrucción pública*. En dicho documento se sintetizan los cimientos de la escuela moderna, de la escuela republicana. Una escuela preocupada por la formación de los nuevos ciudadanos: los niños, las mujeres, los hombres, todos los que habrán de ser instruidos en las lenguas, las artes, los oficios y las profesiones, las ciencias morales y políticas, la enseñanza científica; las luces, en fin, de la sabiduría (Cantón, 1998, p. 5 -6).

De hecho, en los últimos sesenta años, tal propósito ha estado orientado por los organismos internacionales y por el capitalismo mundial en tres direcciones, uno, buscar la igualdad educativa en la perspectiva de que muchos seres humanos excluidos puedan ser incorporados como mano de obra calificada para el trabajo; dos, buscar la fraternidad impulsando una homogenización en el modo de ser de los humanos que facilite las tareas en equipo para el desempeño laboral y la superación insidiosa de los conflictos que tienen como esencia la vida personal y colectiva; y tres, inducir el sueño de la libertad que está definida por la propiedad y por el supuesto libre albedrío que les permite a los sujetos lograr sus deseos a través del consumo como el *súmmum* de su realización personal y ciudadana (Manjarrés, 2008).

Frente a este panorama que se ha naturalizado de manera generalizada, hay necesidad de cuestionarse el sentido y el quehacer de la educación, en estos tiempos de crisis e incertidumbre en todos los aspectos de la vida moderna, pues muestran un fracaso cada vez más estrepitoso de los procesos educativos en la manera globalizada como se ha querido imponer e invita a

nuevas reflexiones que puedan dar cuenta de prácticas microlocalizadas que ya están sucediendo y cuya urgencia y emergencia son necesarias hoy (Morin, 2011).

El giro discursivo cuestionador de la educación y la pedagogía moderna, surge paralelamente con ellas. No son precisamente educadores y pedagogos quienes postulan otras miradas sobre estos asuntos, sino filósofos y literatos entre quienes se cuentan Nietzsche y Goethe, ellos reflexionan significativamente sobre la constitución del sujeto moderno y ponen en evidencia que tanto la educación como la pedagogía son un modelo único que busca someter a los individuos a un paradigma previamente diseñado, definido y determinado. De tal suerte, que el sujeto responde por los requerimientos de la naciente burguesía y del Estado como regulador de los principios de igualdad, fraternidad y libertad.

Más adelante serán los filósofos posestructuralistas, en particular Michel Foucault, quienes cuestionan seriamente cómo el sujeto de la modernidad es producto de unas relaciones de poder que se expresan a través de unos modos de saber que buscan necesariamente disciplinar al individuo para que pueda ser sometido, y por tanto ordenado, cumplidor de la norma y eficiente para ser objeto del capital.

Así el panorama, muestra que, si bien para la modernidad el hombre se constituye en el centro de su sentido, de igual modo lo constituye en un sujeto para la institucionalidad, para la norma, para el trabajo, para el capital, para el Estado, lo cual significa nulo espacio de construcción de sí mismo y por tanto su realización existencial ha de fundarse en las fuerzas externas que esgrimen el sentido de la ciudadanía, como la más elevada de las dignidades que el sujeto debe aceptar, ostentar, defender y cumplir.

Foucault al igual que Nietzsche, considera que la tarea fundamental de la educación y de la pedagogía, será la de liberar al hombre de este sometimiento, reconociendo que el verdadero sentido de su realización se halla en sí mismo, en la medida en que sale del círculo vicioso en el que se encuentra e inicia un proceso de subjetivación en el que reconoce, como lo

plantea Heidegger que es un ser arrojado al mundo (Barragán, 2012) desde donde tiene que comenzar a constituirse en sí mismo, reconocer su historicidad y proponerse la tarea cotidiana de ser un diferente, un ser que se hace él mismo a través de los procesos de metamorfosis que la existencia le va exigiendo.

Esta investigación al centrarse en las prácticas de agencia y resistencia de los maestros rurales frente a la implementación de la política pública que los forma, tiene el compromiso de comprender cómo ellos se liberan de los modelos que dichas políticas buscan imponer, pero a la vez cómo generan sus propias acciones a través de las cuales garantizan la realización de sus vidas como maestros, como personas y como trabajadores.

En principio esta es una primera apuesta de la investigación, encontrar qué experiencias de vida surgen cuando los maestros rurales buscan realizar otras oportunidades en las cuales sienten que sus intereses, expectativas y necesidades se hacen posibles a partir de cuestionar de manera directa o indirecta la implementación de la política de formación docente con la que son intervenidos.

En este sentido, escuchar la voz de los maestros rurales se constituye en un ejercicio de liberación y por tanto en una alternativa que puede contribuir a que la educación sea un derecho al que no solo todos los seres humanos deben tener acceso, sino a un ejercicio en el que se despliegan todas sus potencialidades y una apuesta de transformación de las condiciones adversas de las que ya hemos dado cuenta.

En esta perspectiva entonces, la educación y la pedagogía vistas como procesos de liberación humana consideran las categorías de agencia y resistencia, como ejercicios a través de los cuales las personas ponen en juego sus alternativas de existencia, su presencia en el mundo y sus deseos de transcurrir de un modo diferente. Si bien, ambas categorías tienen un marcado énfasis político, es importante identificarlas y contrastarlas para efectos de la investigación.

En este sentido, es conveniente precisar que la práctica de agencia es una categoría construida desde una postura eminentemente sociológica, toda vez que desentraña la realidad social y se plantea alternativas frente a ella para actuar de un modo otro, originando un giro en lo social. Autores como Giddens, Ricoeur, Deleuze, Guattari y Arendt son muy representativos de esta tendencia, en cuanto abogan por una capacidad en el ser humano para transformar el entorno, sin que ello implique, necesariamente, cambiar de fondo la estructura social, pero tampoco dejarla intacta. Toda práctica de agencia es una capacidad para obrar de manera transformadora en la realidad (Giddens, 2011).

Por su parte, las prácticas de resistencia se inscriben en una postura filosófica, con una mayor intencionalidad política. Las prácticas de resistencia son esencialmente ejercicios de creatividad y de producción que cuestionan de raíz el modo en que se constituye a los sujetos y pretende, por una parte, contraponerse hegemónicamente al sistema establecido (Giroux, 1985 y Scott, 2000) y de otro lado, hacer un giro radical en la subjetivación, pues pretende que el individuo pueda generar otros modos de ser, superando el modelo de subjetivación que lo ha constituido como sujeto en la modernidad (Foucault, 1975 y De Certau, 1979).

Así el panorama, es clave identificar los atributos más significativos que contienen estas categorías y que permiten comprender en esta investigación el ser y el sentido que los maestros rurales viven cuando se asumen en el ejercicio de implementar la política pública de formación docente.

En el **gráfico 1** se relacionan los principales atributos que identifican a estas dos categorías.

**Gráfico 1. Atributos asociados a las categorías de agencia y de resistencia**



En la categoría de agencia, un concepto clave planteado por Giddens es el de *estructuración* y tiene que ver con la reproducción y la producción de los sistemas sociales, pues implica el conjunto de condiciones que hacen posible el mantener o no la estructura bajo la cual los individuos se configuran como tales, situación que Giddens denomina dualidad de la estructura. Para el caso, interesa el de producción de nuevas relaciones dentro del sistema social, lo cual implica cambios en las relaciones y por tanto, oportunidades de existencia para el sujeto y sus congéneres.

En este orden, es necesario el concepto de *reflexividad* pues para generar nuevas relaciones es pertinente un distanciamiento específico del fenómeno de la realidad con el cual se relaciona el sujeto, para ponerlo en el plano del pensamiento, escrutarlo, reconocerlo y volver de nuevo, de una manera más enriquecida, a ponerlo en la realidad, lo cual implica que se ha generado un desplazamiento, otra manera de ser y de ser comprendida la realidad (Giddens, 2011).

De este modo, tanto Giddens como Deleuze y Guattari lo explicitan. Giddens señala, “un ser humano es un agente intencional cuyas actividades obedecen a razones y que es capaz, si se le pregunta, de abundar discursivamente sobre esas razones” (Giddens, 2011, p. 41). Reflexividad es entonces, conciencia tanto práctica como discursiva e implica siempre un darse cuenta de los hechos de la realidad, la necesidad de transformarlos en el pensamiento e igualmente, conciencia para ponerlos de modo diferente a actuar en la realidad.

Por su parte, Deleuze y Guattari lo explicitan en *Mil Mesetas* cuando plantean los conceptos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización. Para ellos, particularmente la desterritorialización se da a través de *líneas fuga* que el individuo realiza al distanciarse creativamente de la realidad y generar mediante procesos de creación nuevas oportunidades de comprensión y de transformación que le implican esencialmente, volver de un modo otro a la realidad y de manera rizomática girar en torno a sus intereses y deseos para vivirlos intensamente (Deleuze & Guattari, 2002).

*En esta perspectiva, la agencia es entonces una capacidad del ser humano para transformar proactivamente su entorno y por ende transformarse a sí mismo. En la agencia, no es necesario romper con las estructuras, pues se parte de que ellas pueden mutar, cambiar con el concurso del ser humano, que está en relación con ellas y que gracias a su propio potencial de transformación, puede suscitar los cambios que requiere el sistema en el cual está inserto.*

Este proceso de transformación implica siempre una intervención. Giddens quizá es contundente al manifestar: “Obrar es capacidad de hacer cosas, concierne a sucesos de los que un individuo es el autor, en el sentido de que el individuo pudo, en cada fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado diferentemente” (Giddens, 2011, p. 46).

Asimismo, enfatiza en que lo intencional es propio de un acto, donde el autor sabe o cree que tendrá una particular cualidad y resultado y donde existe el propósito de alcanzarlo “ser capaz de obrar de “otro modo” significa ser

capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específico” (Giddens, 2011, p. 51).

Por su parte, Hannah Arendt al distinguir y relacionar discurso y acción muestra una intencionalidad política que implica capacidad, intervención y transformación que permiten por una parte, la apuesta por la constitución del sí mismo y por otra, la posibilidad de actuar en la pluralidad y transformar la realidad. En este sentido, la autora concibe la pluralidad como un elemento constitutivo de la condición humana, mostrando la coherencia entre discurso y acción (Arendt, 1997).

En cuanto a la categoría de resistencia se puede desplegar el abanico de los autores que ya se han mencionado. Hagamos un breve paneo de las diversas posturas acerca del concepto de resistencia.

Por ejemplo, Paulo Freire precisa desde una postura estructural la resistencia como la capacidad de los sujetos de crear historia, de construir realidades sociales diferentes a las impuestas en el imperio único del capital y que garantizan constituirse en una fuerza necesaria para cambiar el modelo de opresión del cual han sido víctimas (Escobar, 1985).

Por su parte, Henry Giroux manifiesta que la resistencia es fundamentalmente una posición de lucha de los sujetos sociales en el ámbito de la cultura (como genuina transformadora de la opresión), comprometiendo su responsabilidad individual y colectiva tanto en el orden teórico como en sus actuaciones, constituyéndose en activistas, políticos y sociales (Giroux, 1985).

Reinaldo Giraldo concibe “la resistencia como fuerza que emerge de las profundidades de la vida, es una fuerza vital, voluble y tensa que permite al hombre desplegar su libertad y encontrar el grado cero en el que se convierte en impulso transgresivo, instintivo y deseante” (Giraldo 2008 citado por Morales, 2012, p. 170). Se trata por tanto de una resistencia que para fragmentar ese poder negativo y represivo, funciona positivamente, como fuerza vital que viola, rompe y transgrede.



Desde una postura posestructural, Michel De Certeau comprende que la resistencia es la máxima táctica del débil que se contrapone a la estrategia como fuerza hegemónica. “Son eficaces en sus operaciones sobre el tiempo: la táctica debe actuar sobre el instante, asegurar desplazamientos rápidos e inesperados, crear sorpresas, escabullirse. La resistencia se ejercita por la astucia del débil en sus intromisiones sobre el tiempo” (De Certeau, 1979). Igualmente, este autor es enfático al señalar:

Llamo táctica a la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. Por tanto ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de autonomía. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña [...] es movimiento “en el interior del campo de visión del enemigo” [...] No cuenta con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo (Certeau, 1996, p. 43).

Por su parte, Michel Foucault propone la siguiente concepción de resistencia:

Como creación, como práctica de libertad, como estilo de vida, como capacidad instituyente mediante la cual los sujetos sean capaces de inventar nuevas posibilidades de vida, nuevos modos de existencia “debemos promover nuevas formas de subjetividad por medio del rechazo de este tipo de individualidad que nos ha sido impuesto durante siglos” (Morales, 2012, p. 173).

Así el panorama, se puede comprender que existe un *continuum* de posturas que van desde las estructuralistas hasta las posestructuralistas, lo cual implica una observación pormenorizada de las condiciones y de las prácticas en las cuales se expresan las resistencias y que dan cuenta de unas apuestas de vida y de realización de lo humano que buscan cambiar el espíritu hegemónico de un sistema y de una época.

En el campo de los estructuralistas, es bien sabido, que su apuesta fundamental está precisamente en analizar de un modo muy explícito, las relaciones de poder existentes en el campo educativo y específicamente, en cuestionar de manera acérrima la reproducción del sistema, considerando que

la tarea fundamental de la resistencia es, por una parte, desentrañar el estado de dominación al que son sometidos los sujetos dentro del sistema, y por otra, plantearse una lucha frontal contra dichos estados de dominación. En este sentido, la lucha es eminentemente hegemónica e implica la toma de conciencia por parte de los sujetos para que ellos por sí mismos se constituyan en los desencadenadores de los cambios estructurales necesarios.

Por el lado de los posestructuralistas, es quizá Michel Foucault uno de los más insignes representantes de esta corriente. La teoría de Foucault sobre el poder no ha sido otra cosa que develar los modos en que los sujetos se constituyen como tales; bien recuerda el profesor Morales cuando señala: “teóricamente los planteamientos de Foucault sobre el poder y la subjetividad son al mismo tiempo consideraciones sobre la resistencia” (Morales, 2012, p. 169) y el mismo Foucault plantea:

Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa. Produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos: es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir (Foucault, 1980, p. 182).

La resistencia en Foucault es una fuerza positiva en cuanto su pretensión es vitalista, dado que procura trasgredir los factores que impiden que la vida se evidencie, se haga presente, sea presencia; por eso mismo, la resistencia es fuerza creadora, que rompe las ataduras que la hacen imposible de expresarse, de manifestarse. En este sentido, la resistencia es poder, pues se trata de superar el enfoque sustancialista que ha marcado al poder para constituirse en prácticas de vida y por tanto en prácticas de resistencia. Es así, como ya no se pregunta de dónde emana el poder, quién lo posee, quién lo determina, sino esencialmente se pregunta por cómo se ejerce el poder.

Asimismo, en el entendido de que la política representa los discursos, el lenguaje, los símbolos y las actuaciones que se expresan en el terreno público, el concepto de *infrapolítica* “designa una gran variedad de formas de resistencia muy discretas que recurren a formas indirectas de expresión”

(Scott, 2000, p. 44), generalmente son actos de disidencia y guardan una estrecha relación con el discurso oculto, es decir aquel que está constituido por las manifestaciones lingüísticas, gestuales y prácticas que confirman, contradicen o tergiversan lo que aparece en el discurso público. Éste último es fundamentalmente el discurso de la dominación; es público en tanto se hace visible para todos los implicados y se contempla como la “obediencia concreta a órdenes que pueden ser desagradables o humillantes” y describe de manera abreviada las relaciones explícitas entre los subordinados y los detentadores del poder (Scott, 2000, p. 24, 28).

De acuerdo con lo anterior, la infrapolítica es un hecho eminentemente contracultural que se alimenta del discurso oculto y se convierte en una condición para la resistencia práctica. De este modo, una de sus tareas fundamentales es subvertir el orden político.

En síntesis, para el objeto de esta investigación la resistencia es concebida entonces como los actos y expresiones de fuerza creativa, visibles e invisibles (modos otros), que los seres humanos (individual o colectivamente) realizan al margen de un modelo o un paradigma al que están vinculados y que pretenden constituirse en actos de transformación para el ejercicio de la libertad como estética de su existencia, es decir como oportunidad de ser lo mejor que pueden esperar y alcanzar de sí mismos y del entorno en el cual desarrollan su vida.

Para finalizar este apartado se requiere de un acercamiento sucinto al concepto de práctica, que tiene como referente principal algunas de las reflexiones planteadas por el profesor Milton Morales (2012) quien realiza una distinción entre los conceptos de praxis y practice, así:

Praxis, un hacer rutinario pero al mismo tiempo donde se resalta el carácter no estático ni lineal de la acción social, ya que al ser una producción humana es susceptible de cambio y transformación, dependiendo de las características de los contextos y situaciones donde se lleve a cabo, y desde lo que resulta adecuado y conveniente para los sujetos. Es decir, el sentido común o el conocimiento cotidiano (Morales, 2012, p. 153).

Practice, es “acto y modo de hacer”, “el camino que guía el actuar en el mundo”, direcciona y genera percepción, de la forma que a partir de ella, los seres humanos dicen y actúan su existencia. Construyen, se apropian del mundo social, lo representan, y lo renuevan, trascendiendo parámetros establecidos que permiten la creación de nuevos sentidos con respecto a la acción social (Morales, 2012, p. 154).

La práctica es “un conjunto de procedimientos, de esquemas de operaciones que dan sentido a las acciones, son hechos singulares repletos de imaginación creadora” (Campos y Restrepo, 2002, p. 23).

En definitiva, se puede considerar a la práctica *como la forma concreta en que se manifiesta el pensamiento, la idiosincrasia, las emociones, la vocación, el compromiso que en definitiva caracteriza la experiencia vital de los seres humanos, tanto individual como colectiva y cuya intencionalidad la imprime el propio sujeto con base en su postura ante la vida y ante su realización.*

## **5.2. El maestro rural**

Muchos imaginarios se ciernen sobre la concepción de maestro actualmente. Unos, lo conciben como uno de los sujetos de la acción pedagógica que reproduce a carta cabal las políticas educativas a ultranza, en una acción ceñida más a su papel laboral, al cual escasamente le imprime un sello profesional o personal. Otros por el contrario, solo lo ven como el sujeto que desempeña su labor y se limita en forma restringida a las exigencias del mismo. Para los demás, es aquel cuya impronta se centra en la reivindicación política *per se*, aduciendo un compromiso eminentemente sindical que supuestamente favorece los derechos de todos los actores del sistema educativo en su totalidad, pero que tiende simplemente a las exigencias salariales y a las mejoras de las condiciones de trabajo de los educadores y deja de lado su compromiso profesional.

Quizá el más proactivo es el imaginario que comprende al maestro como aquel sujeto del quehacer educativo que siente como propio el compromiso con la realidad y los sujetos de su acción educativa, y que en la cotidianidad de su accionar, ejerce un papel adicional a su esmero por superar las

condiciones de limitación del aprendizaje que encuentra entre sus educandos. Tiene como perspectiva una mirada más holística de las relaciones que producen tales condiciones de limitación y de vulnerabilidad y se propone transformarlas.

Así los imaginarios, es dable tomar partido acreditando o desacreditando su labor pero es necesario ir con mayor profundidad al asunto y comprender que un hecho es ser y otro muy diferente parecer. Sin duda, esta investigación apuesta por una mirada menos apasionada y mucho más compleja de lo que significa el maestro y en este caso específico el maestro rural. Quizá detrás de la ligera faceta que a primera vista puede marcar nuestra mirada acerca del maestro, se encuentren infinidad de aristas poco exploradas y que permiten comprender a un ser y a un sujeto que lidia con varios retos simultáneamente: su responsabilidad laboral, su compromiso profesional y su vida personal, en una amalgama de posibilidades que es necesario dilucidar para comprender su potencial y el papel en el que ha devenido histórica, social y políticamente.

La mayoría de los teóricos (Giroux, Díaz, Zuluaga, Panqueva) proponen al maestro como un intelectual reflexivo y transformativo que no ha sido posible visibilizar de forma notoria, pues tal como describe Garcés, al referirse al campo conceptual de la pedagogía, éste es tal vez el ámbito por excelencia del docente que no discurre de arriba hacia abajo como ocurre con el campo intelectual de la educación, desde donde los teóricos de otras disciplinas configuran cuál deber ser el sentido y abordaje de la educación. Por el contrario, el campo conceptual de la pedagogía es el ejercicio desde abajo, desde el accionar cotidiano del maestro en aquellos retos que surgen como un continuum que van del aula, en la interacción con sus estudiantes, hasta el compromiso por la transformación de las condiciones socioculturales y políticas que advierte como adversas y con urgente necesidad de ser transformadas.

En esta óptica, el maestro se configura en la legitimidad que adquiere históricamente su accionar, día tras día, en el incesante ajeteo de las demandas pedagógicas, que no solo debe cumplir, sino también con todas

aquellas que su relación con los estudiantes, padres de familia, colegas, directivos y autoridades le proponen.

En este sentido entonces, puede decirse que el maestro como intelectual es un transformador de la realidad, en tanto es interpelado por ella de manera reiterativa e incisiva, situación que le implica una responsabilidad tanto política, filosófica, ética y pedagógica. Puede señalarse tal como lo refieren Foucault con su intelectual específico, Bourdieu con su intelectual colectivo o Gramsci con su intelectual orgánico, que siempre ser intelectual no es un estado del sujeto que se distancia de la realidad para teorizar acerca de ella, sino por el contrario le implica un compromiso ineludiblemente político en cuanto se incorpora de manera potencial con quienes se ven al margen de toda posibilidad y requieren de un horizonte de sentido que concretamente les puede brindar en este caso, el maestro (Valente, Diab y Nothstein, 2012).

De este modo, se puede comprender entonces al maestro como un sujeto político toda vez que como señala María Cristina Martínez (2006, p. 245) se puede recuperar desde una perspectiva constituyente tres huellas del accionar sociopolítico del maestro:

a. *Historicidad y reconocimiento de sí*, que ha facilitado que pueda comprenderse así mismo en su ejercicio pedagógico como individuo en este proceso de subjetivación.

b. *Potenciación de una voluntad de acción social*, en cuanto se asume como actor social con la fuerza necesaria para reaccionar y accionar ante las situaciones que considera desventajosas en el marco de su labor y que lo comprometen políticamente.

c. *Potenciación de la capacidad de acción colectiva*, asumiéndose como “*trabajador de la cultura*” estatus que lo pone en un directo ejercicio de confrontación con el orden establecido y con la creatividad necesaria para configurar otros mundos posibles.

Tal como se presentó en la descripción del problema existen una serie de retos que los maestros rurales deben enfrentar en su accionar educativo y pedagógico, dichos retos son los que permiten entender cómo a través de las

prácticas de agencia y resistencia los maestros pueden subvertir los lineamientos de la política de formación docente. A continuación se presenta una breve descripción de los retos.

***Manejo del aula multigrado y su relación con los procesos de formación continua.*** Desde la formación continua no se brindan herramientas suficientes para asumir la complejidad que reviste para un maestro la atención de varios grados y áreas del conocimiento de manera simultánea en un mismo grupo. Esto sumado, a las condiciones de extraedad que se presentan en el área rural que implican el respeto por los ritmos de aprendizaje y el abordaje de prácticas de inclusión.

***Liderazgo comunitario que debe ejercer en su contexto por el estatus que representa su condición docente.*** Indudablemente el rol del maestro se constituye en un referente de dirigencia dentro de la comunidad donde ejerce su labor, en tanto es consultado por los padres de familia, estudiantes y comunidad en general en la perspectiva del mejoramiento y calidad de sus vidas frente a las problemáticas del entorno y a su vez, asediado por los grupos y organizaciones ilegales que exigen restringir su papel más allá de la escuela y mitigar su incidencia política en temas sensibles del territorio.

***Aislamiento del maestro rural.*** La vida personal y profesional del maestro rural se ve afectada en la medida en que el espacio geográfico de su trabajo limite su interacción con otras personas diferentes a sus estudiantes o personas de la comunidad. De allí que la construcción de comunidades de aprendizaje o círculos de estudio o la formación docente a docente se convierte en un reto para incluir en la formación continua, en tanto las problemáticas y necesidades de aprendizaje individuales tienen la posibilidad de ser compartidas y comprendidas de manera colectiva.

**Problemas de aprendizaje de los niños.** Las políticas de formación docente no hacen referencia explícita a las problemáticas de la ruralidad que inciden en el aprendizaje de los estudiantes, de allí que los contenidos y metodologías de trabajo estén a espaldas de temas como la desnutrición infantil, los bajos niveles de escolaridad de los padres, las extensas distancias que recorren los estudiantes para llegar a la escuela, el fenómeno de la extraedad, entre otros. Si bien, con la aplicación de los modelos flexibles se ha avanzado, aún quedan desafíos por asumir al respecto.

**Un giro discursivo de problemas a situaciones problemáticas.** La complejidad de la realidad social en la que el maestro se desempeña implica una mayor agudeza en la comprensión de los factores asociados a las problemáticas, cuyo origen de tipo económico, social, político y cultural suponen retos del que no se puede sustraer su labor y que hacen parte de su visión y de su práctica educativa. Estos problemas no sólo atraviesan a la educación y a las instituciones educativas, sino que ponen a los maestros en el centro de la solución de los mismos, sin que se haya analizado las posibilidades reales que éstos tienen para incidir en ellos, a partir de sus propias prácticas educativas y de los modos como entienden dicha realidad.

**La producción cultural como reto misional de la docencia.** Tal como lo plantea Giroux (1985) el papel del docente trasciende la reproducción del conocimiento y asume como reto su construcción, pues en él estriban las nuevas posibilidades de transformación de la realidad, en lo que se denomina “producción cultural”. Esto invita a la realización de nuevos valores, nuevas prácticas de vida y nuevo reconocimiento acerca de la existencia humana y ambiental, que en síntesis se traduce en resistencias.

### **5.3. La política de formación docente**

Tal como se ha mencionado en apartados anteriores la presente investigación parte de reconocer la voz de los maestros rurales respecto a la



implementación de la política pública. En tal sentido, se pretende dar una mirada de contraste al marco normativo actual que determina prescriptivamente el accionar del maestro y las prácticas alternas y emergentes que estos realizan durante su implementación.

Bajo esta perspectiva es clave comprender que la política entendida “como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas, como actividad de organización y lucha por el control del poder y como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas” (Roth, 2002, p. 25), se constituye en una condición *sine qua non* de la dinámica de los seres humanos y de sus relaciones para configurar las alternativas de existencia colectivas, que buscan beneficiar de manera equitativa a todos y cada uno de los ciudadanos.

El mismo autor define la política pública como

un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática” (Roth, 2002, p. 27).

De este modo, queda claro que el origen de toda política pública es un problema o más exactamente una situación insatisfactoria que los ciudadanos en general, consideran que debe ser cambiada o transformada para responder a los retos que la vida les propone.

Sin embargo, otros autores consideran que la emergencia de una política pública lleva consigo una carga sorprendente de incoherencia, precisamente porque se trata de una construcción humana y como tal implica diversas formas y contenidos dependiendo de los actores que la generan, la interpretan y la ponen en marcha (Álvarez, 2014). Tal incoherencia no hace a la política pública menos política, sencillamente muestra que es hija de su tiempo y de las condiciones que la hacen posible, situación que los mismos actores pueden revertir cuando lo estimen conveniente.

Esto lo que advierte es que invariablemente habrá un mejor camino para modificar, anular o crear una nueva política. Es decir, que existe un margen de

maniobrabilidad que está en la base de lo que es la política: buscar siempre lo mejor.

El **gráfico 2** muestra el ciclo de la política pública propuesta por Jones (1970) en el que a partir de cinco fases o etapas se permite el análisis de las políticas públicas desde una visión global, que aunque con limitaciones y críticas se ha utilizado en las ciencias políticas y sociales de manera generalizada.

**Gráfico 2. El ciclo de la política según Jones (1970)**

<b>FASE I Identificación de un problema</b>	<b>FASE II Formulación de soluciones o acciones</b>	<b>FASE III Toma de decisión</b>	<b>FASE IV Implementación</b>	<b>FASE V Evaluación</b>
Apreciación de los acontecimientos.  Definición de un problema.  Agregado de intereses.  Organización de las demandas. Representación y acceso ante las autoridades públicas	Elaboración de respuestas.  Estudio de soluciones.  Adecuación a los criterios.	Creación de una coalición.  Legitimación de la Política elegida.	Ejecución.  Gestión y administración.  Producción de efectos.	Reacciones a la acción.  Juicio sobre los efectos.  Expresión.
<b>Demanda de la acción pública</b>	<b>Propuesta de una respuesta</b>	<b>Política efectiva de acción</b>	<b>Impacto sobre el terreno</b>	<b>Acción política o reajuste</b>

Fuente: Roth, 2002

De acuerdo con el ciclo de la política, la presente investigación se centra específicamente en la Fase IV correspondiente a la implementación, toda vez que en ésta donde se traduce la decisión en hechos concretos y en donde el maestro cumple un rol protagónico desde su accionar educativo y pedagógico para agenciarse o resistirse a la política pública. Esta postura es ratificada por Roth con la siguiente afirmación “en realidad los problemas son resueltos por los actores sociales mediante la implementación de sus estrategias, la gestión de sus conflictos y sobre todo mediante procesos de aprendizaje” (Roth, 2002, p. 54).

A continuación se presenta una breve reseña del marco normativo actual en el que se inscribe la política pública de formación docente, así como las posturas de algunos autores al respecto que dilucidan aspectos relevantes para este proceso investigativo.

A nivel del país el Programa Nacional de Formación de Educadores ha orientado sus esfuerzos a dos focos principales, por un lado la cualificación de la formación inicial de los profesionales futuros docentes y por el otro, la cualificación, actualización y perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, que han dado vida a los dos subsistemas de formación inicial y continua que hoy se adelantan (Plan sectorial 2011- 2014). Para efectos de la investigación interesa el subsistema de formación continua, que incluye todas aquellas acciones formativas desde el inicio del ejercicio profesional que pueden ser de carácter formal- conducentes a títulos- o no formal que tienen incidencia en el desarrollo profesional del maestro.

Desde el marco de la política pública la formación docente es un proceso de aprendizaje, que involucra las acciones de “aprender a enseñar” y “enseñar a aprender”, a través del cual se desarrollan las competencias profesionales y personales para incidir exitosamente en los contextos educativos y orientar los aprendizajes escolares. Dichos procesos de formación deben incidir no solo en el desempeño profesional del maestro sino también en el ámbito de la práctica pedagógica que incluye tanto el desarrollo curricular, como la gestión institucional y la proyección a la comunidad, adecuando su accionar al contexto, a la diversidad poblacional del país, a la acelerada generación del conocimiento y al avance en las tecnologías de la información y la comunicación. (MEN, 2008, p. 86).

En tal sentido, uno de los hitos históricos de la política nacional de formación docente fue la promulgación de la Ley 115 de 1994, en tanto plantea las finalidades de dicho proceso, así:

- Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
- Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
- Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.

- Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

También es preciso señalar, que durante los últimos años han acaecido una serie de cambios en la política de formación docente que han traído consigo un amplio marco normativo, que a su vez han acuñado en el lenguaje conceptos como cualificación, actualización, educación continuada, perfeccionamiento docente; todos ellos se han enmarcado en el desarrollo de competencias individuales de los docentes para hacer frente al mundo globalizado, cuya principal impronta se restringe a procesos de calidad institucional que redunden en mejoramiento de aprendizajes de los estudiantes con el fin de generar condiciones de empleabilidad.

Lo anterior, ha generado tal especialización en el proceso de profesionalización docente que el país no puede sustraerse de ello, de allí que la formación continua orientada desde el Sistema de Formación y Desarrollo Profesional Docente adelante acciones de actualización y de perfeccionamiento que se limitan a garantizar las acreditaciones necesarias para que se pueda ascender en el escalafón, más que llevar al docente a constituirse en actor de primordial importancia dentro del sistema.

Tal como lo plantean algunas investigaciones, si bien las transformaciones sociales, políticas y económicas han configurado una nueva profesionalidad para los maestros; también es cierto que éstas tienen una incidencia directa en la disminución de su motivación y de su capacidad a causa de la “pérdida de autonomía, reducción de recursos, rendición de cuentas a terceros, intensificación de la vida laboral y un creciente gerencialismo” (Day, 2005, p. 20) que a su vez puede traducirse en una crisis de identidad profesional, en tanto deben responder a un sistema educativo regulado principalmente por las demandas del mercado.

Adicionalmente, las políticas públicas para la formación docente, han centrado sus esfuerzos en instrumentalizar un quehacer a través de las competencias para responder a las demandas del mundo globalizado y a la sociedad del conocimiento frente a un imperativo despliegue del aprendizaje a

lo largo de la vida. Así pues, el maestro como profesional se ve enfrentado a un proceso de masificación social que prepara a individuos que estén en la capacidad de cumplir con los estándares laborales que las empresas exigen de manera desenfrenada, generando de igual modo, un ejército de reserva que como ya se indicó, queda al margen de toda posibilidad de desempeño dentro de las exigentes condiciones de empleabilidad, hoy en boga (Manjarrés, 2008).

Sin duda, este fenómeno se agudiza en el sector rural donde los docentes se ven enfrentados con mayor rigor a las condiciones de inequidad creciente que históricamente se presentan en el país. La precariedad de condiciones hace más parsimoniosas las posibilidades de la formación continua y por tanto, de la profesionalidad y la profesionalización docente.

De allí que un gran reto para la formación docente sea el “rearme moral, intelectual y profesional del profesorado que permita volverlo un protagonista activo de su formación, combinando decisiones entre lo prescrito y lo real con el fin de aumentar su autoconcepto, su consideración y su estatus laboral y social” (Imbernón, 2007, p. 50).

A partir de esta premisa, el país en los últimos tres años ha tratado de migrar a formas menos tradicionales de formación docente y ha desarrollado algunos avances que pueden permear la política pública en esa materia, a partir del desarrollo profesional de los maestros donde son ellos el foco central de la propuesta, en la medida que se potencia su subjetividad política para buscar la transformación de las prácticas de aula. Lo anterior se consigue a través de acciones de acompañamiento *in situ* realizadas por pares que asumen el nombre de tutores y que bajo un esquema que difiere de la capacitación tradicional, se centra en la reflexión y la construcción de un diálogo intersubjetivo y en una práctica genuina de la educación rural.

El resultado del desarrollo profesional situado es una mejora concreta en las prácticas que requiere que los docentes trabajen sobre su práctica real, problematizándola, reflexionando sobre las estrategias utilizadas y buscando

evidencias de sus efectos, ensayando nuevos modos de trabajo con los alumnos y analizando sus resultados (Furman, 2013, p. 7).

La formación permanente del profesorado pasa porque éste vaya asumiendo una identidad docente, lo que supone la asunción de ser sujeto de la formación y no objeto de ella como mero instrumento maleable y manipulable en manos de otros (Imbernón, 2007, p. 89).

Respecto a la profesionalización docente Perrenoud llama la atención sobre la importancia de que los maestros tengan un rol más activo y se sientan responsables en las decisiones que se toman a nivel de la política de formación continua e intervengan en ella, de forma individual o colectiva. Para ello insta a negociar recursos, tiempos de formación, estatutos con el “alto nivel”, pero a construir una visión compartida sobre la formación a partir de las orientaciones, las prioridades, los contenidos y los métodos que deben usarse (Perrenoud, 2004).

En resumen, en el país prevalece aún un modo estatalizado de hacer política educativa, que se configura desde un marco normativo en el que la norma, el decreto, la resolución restringe la forma de actuación del maestro, que en últimas es quien vive la política desde su ejercicio cotidiano. Si a eso se suma la persistencia de la mirada centralista para configurar política de arriba hacia abajo, la brecha entre los que se piensan la educación y los que la viven, se sigue acrecentando.

## **6. Diseño metodológico**

### **6.1. Método de investigación: estudio de caso**

Con el fin de responder a los objetivos planteados desde el proyecto de investigación se optó por el estudio de caso como método de investigación, en tanto permite la construcción de teoría a partir de las prácticas de vida de los actores en un contexto real a través de múltiples fuentes de información en las que el investigador “descubre, interpreta y comprende la perspectiva de los participantes de la realidad social” (Martínez, 2006, p. 172).

En este sentido, el estudio adopta un enfoque cualitativo con corte hermenéutico, dado que el proyecto se circunscribe a hechos sociales marcados por la incertidumbre, la creatividad y el reconocimiento de saberes de dos maestros rurales que desempeñan sus labores en la Institución Educativa El Hato- sede La Victoria, ubicada en el municipio de Choachí y que han estado vinculados a múltiples procesos de formación que llegan a su institución de manera desarticulada. En síntesis, se pretendió reconocer ¿qué tipo de prácticas realizan? ¿qué significación tienen para los involucrados? ¿por qué y para qué ese tipo de prácticas?

El corte hermenéutico de la investigación incluyó ejercicios epistémicos que implicaron ir al caso y volver al marco teórico con el fin de comprender las emergencias y complejidades de las prácticas de los maestros rurales. De allí que el equipo investigador actuó como intérprete en el campo capaz de observar lo que el caso dice, como lo corrobora el autor Stake quien considera que “un buen estudio de casos es paciente, reflexivo, dispuesto a considerar otras versiones. La ética de la precaución no está reñida con la ética de la interpretación” (Stake, 1998, p. 23).

Desde esta perspectiva, fueron emergiendo atributos particulares que dan cuenta de las prácticas de agencia y resistencia que caracteriza el accionar de los maestros en el ámbito rural. Dichos atributos permitieron desentrañar la riqueza de los maestros rurales y comprender a profundidad las prácticas

educativas y pedagógicas que pocas veces han sido visibilizadas en proyectos de investigación de este orden.

Dado que el proceso investigativo enmarcado en el estudio de caso prefigura una relación sujeto (investigados) – sujeto (investigador) se consideró fundamental tener en cuenta las condicionantes políticas y éticas de ambas partes para su correcto desarrollo, de allí que la negociación entre los maestros y el equipo investigador se constituyó en un compromiso irrestricto del proceso (Grupo LACE, 1999).

Desde esta perspectiva, se optó por un ejercicio permanente de comprensión y contextualización de los datos que implicó el respeto de los criterios éticos tales como: confidencialidad (anonimato de quien brinda información), colaboración (negociación de la participación en el estudio) e imparcialidad (respeto por la opinión del otro), así como un proceso de toma de decisiones compartidas a lo largo del estudio.

Para atender el principio de negociación y de acuerdo con lo propuesto por el Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo- LACE de la Universidad de Cádiz (1999) se previeron dos procesos clave, el primero de ellos fue la negociación del acceso a la información, lo que supuso el uso de técnicas adaptadas a los maestros intervinientes que dieran cabida a las múltiples interpretaciones del fenómeno que se investiga y se compartieran y retroalimentaran los informes con dichos actores. Por su parte, el segundo hace referencia a la negociación del informe final cuyo borrador estuvo a disposición de todos los implicados en el estudio con el ánimo de su aprobación o mejora.

Dada la multidimensionalidad del objeto de estudio representada en los diferentes actores que intervienen en el proceso, en las múltiples interpretaciones que tienen sobre la formación y la complejidad de los retos que debe enfrentar el maestro en el contexto rural; el equipo investigador se propuso utilizar diversas técnicas e instrumentos para acceder a la información y verificar la relación entre los datos resultantes con el fin de comprender con



mayor profundidad el fenómeno estudiado; en otras palabras, poner en práctica el principio de triangulación.

La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno (Stake, 1994, p. 241).

Las estrategias para la producción de información en el marco del proyecto de investigación fueron las entrevistas semiestructuradas y las observaciones contextuales que se describen en un apartado posterior.

En términos de la complejidad del fenómeno estudiado se previeron las siguientes rutas de triangulación para garantizar que los actores se vean reconocidos en los resultados y que un investigador independiente pueda acercarse también a ellos.

En primer lugar se dio *triangulación entre actores* que se manifiesta a través del juicio crítico entre los investigadores y los sujetos investigados, en la medida en que los análisis y el informe final se compartieron de manera permanente con miras a su retroalimentación, tal y como se describió anteriormente. En segundo lugar se garantizó la *triangulación entre las estrategias de producción de información aplicadas* que permitieron la consistencia de la información entre las entrevistas y las observaciones adelantadas.

## **6.2. Criterios para la selección**

Dado que el método de investigación por el que se optó fue el estudio de caso, se procedió a realizar una muestra a conveniencia<sup>1</sup>, que contempló entre otros los siguientes aspectos: facilidad de acceso de los investigadores para desarrollar el trabajo de campo, interés manifiesto por parte de los directivos

---

<sup>1</sup> Muestra a conveniencia: técnica de muestreo no probabilístico donde los sujetos son seleccionados dada la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador.

docentes y maestros de la sede educativa seleccionada para participar en el proceso; la participación de los maestros en procesos de formación docente y finalmente, la condición geográfica de la sede educativa, que garantizó la aplicación de las estrategias para la producción de la información.

El procedimiento surtido para la selección de la muestra tomó como referentes diferentes fuentes de información. Inicialmente, se sostuvo una reunión virtual con el equipo de tutores de una de las iniciativas adelantada por el Ministerio de Educación Nacional en el marco del PER, denominada Estrategia de Desarrollo Profesional Situado- DPS, con el fin de identificar posibles sedes educativas en Cundinamarca para adelantar el proceso.

También se consideró el análisis de la base de datos de focalización de las sedes educativas que participan en la estrategia DPS que incluye información socio demográfica recolectada por los tutores durante las acciones in situ desarrolladas en el marco del proyecto.

A continuación se describen los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra a conveniencia:

- Sedes educativas rurales de carácter oficial
- Sedes con maestros vinculados recientemente a procesos de formación docente
- Sedes donde existía una mayor permanencia y trayectoria de los maestros en la sede educativa, en un rango de 2 a 9 años
- Sedes educativas que presentaron condiciones de asequibilidad para los investigadores, relacionada especialmente con permisos de los directivos y de los maestros para hacer la investigación
- Sedes educativas que tuvieran accesibilidad de los investigadores (gastos, distancias, condiciones de orden público y logístico)

Como resultado del ejercicio de contrastación de los anteriores criterios con las condiciones de las sedes educativas de la entidad territorial de Cundinamarca se decidió llevar a cabo el proyecto de investigación en la Sede Educativa La Victoria ubicada en el municipio de Choachí y adscrita a la Institución Educativa Departamental El Hato. La Victoria cuenta con una oferta

educativa hasta la educación básica (9° grado), actualmente tiene cuatro docentes que participan en procesos de formación continua, cuya permanencia y trayectoria en el territorio oscila entre 3 y 5 años.

Finalmente, en términos de accesibilidad la sede educativa garantizó a los investigadores las condiciones necesarias de tiempo, recursos y seguridad para el desarrollo de la investigación.

### **6.3. Desarrollo del trabajo de campo**

Para el abordaje de este proceso se llevaron a cabo las siguientes fases:

#### **Primera fase: Alistamiento interno**

##### *Acciones*

- Recopilación y análisis de información para la definición de la muestra
- Reunión con personal clave para valorar criterios de definición de la muestra
- Definición de la muestra a conveniencia con base en fuentes de información primarias y secundarias
- Diseño de los instrumentos para la producción de información
- Validación interna de los instrumentos

##### *Resultados esperados*

- Definición y determinación de la muestra a conveniencia

#### **Segunda fase. Sensibilización de la comunidad educativa**

##### *Acciones*

- Contacto con las directivas de la sede educativa
- Concertación con los directivos docentes y maestros de la sede educativa para el sentido, alcances y aplicación de la investigación
- Definición de las reglas de juego para la investigación

- Establecimiento de un plan de trabajo detallado conjunto con la sede educativa
- Ajuste de los instrumentos con base en las necesidades del contexto de investigación

#### *Resultados esperados*

- Aval de la sede educativa para adelantar la investigación
- Plan de trabajo detallado

### **Tercera fase. Producción de información**

#### *Acciones*

- Realización de entrevistas con los maestros rurales
- Observación de campo que incluye: institución, aula, comunidad
- Valoración y retroalimentación permanente de la producción de información

#### *Resultados esperados*

- Producción de la información

## **6.4. Técnicas de recolección de información**

### **6.4.1. Entrevistas semiestructuradas**

Las entrevistas fueron aplicadas a los dos maestros rurales participantes del estudio, inicialmente en el contexto de la sede rural y posteriormente en la ciudad de Bogotá.

Este instrumento parte de precisar ámbitos sobre los que interesa conocer cuestiones relacionadas con el objeto de investigación y desde las cuales se identifican preguntas y aspectos pertinentes. “No supone especificación verbal o escrita del tipo de preguntas que se formularon, ni, necesariamente, del orden de formulación” (Grupo LACE, 1999, p. 23). Sin embargo, dadas las categorías previstas desde el marco teórico el equipo investigador optó por diseñar la siguiente matriz que guió en buena medida las entrevistas con los maestros.

### Matriz orientadora de las entrevistas semiestructuradas

Categoría	Subcategorías
Devenir del maestro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Datos socio demográficos: edad, condición social, procedencia, experiencia formativa (privada o pública) experiencia laboral, status marital, género, trayectoria docente en la región</li> <li>- Intereses de vida</li> <li>- Vinculación al sistema educativo</li> <li>- Valoración de la remuneración salarial</li> <li>- Vocación docente</li> </ul>
Educación y pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento y valoración de la política educativa</li> <li>- Retos de la educación y la pedagogía en la educación rural</li> <li>- Concepción del maestro rural</li> <li>- Papel que juega el docente frente a la educación y la pedagogía</li> </ul>
Política de formación formal de docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retos pedagógicos y educativos asumidos como maestro rural</li> <li>- Acceso a la educación formal</li> <li>- Años y descripción de las experiencias en las que ha participado en la política de formación docente</li> <li>- Logros, dificultades y oportunidades de mejora a la luz de la experiencia</li> <li>- Descripción de las experiencias de autoformación</li> </ul>
Política de formación no formal de docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retos pedagógicos y educativos asumidos como maestro rural</li> <li>- Años y descripción de las experiencias en las que ha participado en la política de formación docente</li> <li>- Logros, dificultades y oportunidades de mejora a la luz de la experiencia</li> <li>- Descripción de las experiencias de autoformación</li> </ul>
Maestro como sujeto político	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepción de la política y lo político</li> <li>- Espacios de gestión política que ha generado o en los que ha participado</li> <li>- Prácticas políticas en los diferentes escenarios: aula, escuela, comunidad y otros</li> <li>- Resistencia ante la formación</li> </ul>
Prospectiva de formación del maestro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intereses formativos y acciones de gestión para alcanzarlos</li> <li>- Opciones formativas (formales y no formales)</li> <li>- Acciones alternas al ejercicio docente</li> <li>- Tensiones entre la formación no formal y la formal</li> </ul>
El maestro y su relación con el contexto y con la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemáticas sentidas y reales de la comunidad</li> <li>- Realidad rural</li> <li>- Inserción a la educación rural</li> <li>- Papel del docente en la comunidad</li> <li>- Prácticas pedagógicas formales e informales adelantadas con la comunidad</li> <li>- Logros y limitaciones encontradas en su gestión pedagógica y educativa con la comunidad</li> <li>- Formación contextual no formal</li> <li>- Formación contextual formal</li> </ul>

Las entrevistas permitieron revelar los discursos e imaginarios de los maestros rurales frente a la política de formación docente, sus necesidades, expectativas, intereses, pero también las restricciones y limitantes que hacen emerger nuevas prácticas y otros modos de hacer en su contexto, enriquecieron el análisis de la información.

#### **6.4.2. Observaciones contextuales**

Dado que la observación es “una estrategia de indagación a través de la cual el investigador vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1986, p. 31) este proceso permitió comprender cómo ocurre la cotidianidad de las prácticas de los maestros que hacen parte del estudio en el contexto de su escuela en donde se visibiliza su accionar educativo y pedagógico.

Este proceso se desarrolló al inicio de la investigación y se enmarcó especialmente en el ámbito escolar. El equipo investigador participó de un ejercicio de facilitación de clases por parte de ambos maestros en el aula y posteriormente interactuó con los estudiantes y maestros en espacios extracurriculares como el descanso, el almuerzo, entre otros.

#### **6.4.3. Los sujetos de investigación**

Previas conversaciones con directivos, docentes y tutor encargado de acompañar la estrategia de Desarrollo Profesional Situado en la sede educativa, así como el contraste con los criterios enunciados y la disposición manifiesta de dos de los maestros permitió concretar el proceso de producción de la información.

A continuación se presenta la caracterización de los dos maestros que para efectos de la confidencialidad del estudio de caso, toman las denominaciones de maestro 1 y maestro 2.

**Maestro 1:** Licenciado en Biología- Especialista en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación. Vinculado en propiedad, oriundo del municipio de Fόμεque. Orienta aula multigrado de básica primaria, con atención de los grados de 2°, 3° y 5° con un total de 27 estudiantes. Cuenta con 10 años de experiencia como maestro rural. Amplia trayectoria en temas de investigación en el sector educativo, ambiental y rural. Recientemente fue aceptado en la Maestría de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional inscrito en la línea de educación rural dentro del Programa de Becas de la Gobernación de Cundinamarca. Su edad es 35 años y pertenece al Decreto 1278.

**Maestro 2:** Ingeniero Agrónomo. Vinculado en propiedad, oriundo del municipio de Villavicencio. Tiene a cargo las áreas de matemáticas y educación física en el nivel de básica secundaria desde 6° a 9°. Amplia experiencia en el sector agropecuario y se resalta su interés por acceder a un programa de maestría que responda a sus intereses y a la vez sea reconocido para ascender en el escalafón docente. También se inscribe en el nuevo régimen docente del Decreto 1278 y tiene 47 años.

### **6.5. Procedimiento para el análisis de información**

Dado que el ejercicio de análisis es paralelo a la producción de información éste implicó una interpretación permanente de los discursos de los maestros rurales por parte del equipo investigador.

De acuerdo con lo señalado por diferentes autores se tuvo especial cuidado en partir de los códigos in vivo de los actores intervinientes, en este caso de los maestros rurales para desarrollar la codificación abierta. Asimismo se trató de garantizar un ejercicio de comunicación y construcción de sentido del análisis de la información con los dos maestros participantes del ejercicio investigativo.

Para el procesamiento de la información se recurrió al software de análisis cualitativo Atlas.ti, que permitió construir vínculos entre códigos y familias para

dar paso a las redes de enlace que facilitaron una depuración inicial de los componentes centrales de cada categoría de indagación.

Seguidamente, se realizó la codificación axial que tomó como referente las redes inicialmente construidas para ponerlas en diálogo con los objetivos y el marco teórico. Dicho procedimiento facilitó la consolidación de los resultados que se describen en el siguiente apartado.



## **7. Análisis de resultados**

### **7.1. Formación, autoformación, infraformación y orfandad formativa**

En la implementación de la política pública de formación docente se da un *continuum* definido por dos extremos: uno, marcado por una ausencia de procesos de formación ligados a la práctica del maestro rural, y otro, en donde se presenta saturación de propuestas del Estado, que actualmente están definiendo la dinámica de formación. En este *continuum*, las propuestas de formación, se aproximan ambiguamente a los diversos intereses de los maestros y en consecuencia ambivalentes en relación con el contexto al que se quieren aproximar.

Sin duda, tanto la ausencia como la sobresaturación, muestran una fractura con el horizonte educativo y pedagógico de las instituciones, pues al desconocer sustancialmente el contexto de partida, estas iniciativas formativas, más que potenciar, terminan por limitar e incluso inhibir notoriamente las iniciativas de los propios maestros, hecho que se constituye en una barrera que estanca la finalidad del proceso de formación.

Uno de los profesores enfatiza:

*Frente a la formación por parte del Estado, a veces los proyectos no están muy bien enfocados hacia la realidad social y económica del sitio donde se pretenden realizar. Parte de ese proceso, es que muchas de las capacitaciones, muchas de las formaciones, vienen descontextualizadas, no vienen encadenadas; al no venir encadenadas, hace como que se trabajó y no tienen una dinámica de continuidad.*

Incontestablemente, la institución, tal como lo señala la narración anterior, se somete a la proliferación de ofertas que a través de diversas fuentes, en especial por procesos de tercerización, el Estado hace llegar a las instituciones educativas y específicamente a los maestros, sin que medie un diagnóstico y una adecuación a las condiciones endógenas que definen qué tan pertinente o no es para las finalidades educativas y pedagógicas de la institución.

No solo se presentan ofertas del Ministerio de Educación, sino también de otras entidades del sector público: la Gobernación, el ICBF, el Ministerio del Interior y hasta el Hospital Municipal, asumiendo a las instituciones educativas

y en particular a los maestros como vías expeditas para el alcance de sus intereses misionales. En este sentido, el maestro es asumido no como sujeto de la formación sino como objeto transmisor de la misma.

*Muchas de esas formaciones, nosotros, desde este ámbito, las vemos como una manera, por parte del directivo, de llenar requisitos frente al docente: viene la capacitación de tal lado, hagámosla, viene otra de tal lado, hagámosla.*

Desde esta mirada, son clave las afirmaciones de Imbernón y Perrenoud al indicar, que el profesorado ha de ir asumiendo una identidad docente que lo defina como sujeto y no únicamente como objeto de la formación, lo cual comprende esencialmente, un ejercicio de toma de decisiones que involucre una visión compartida, unas prioridades, unos contenidos y unos métodos que serán coherentes y congruentes con un proceso integral de formación de los maestros (Imbernon, 2007 y Perrenoud, 2004).

Este distanciamiento se configura en lo que se puede denominar como “*fatiga del maestro*”, marcada por un estado de insatisfacción que aumenta gradualmente, toda vez que fuera de ser utilizado como medio, también le implica un exceso de responsabilidades en cuanto al proceso formativo en sí mismo; además de los compromisos que tiene cotidianamente en la gestión y la administración del accionar educativo y pedagógico.

Quejarse de la saturación de propuestas que los bombardea de manera indiscriminada, se constituye, aquí, en una muestra clara de un estadio que conduce hacia la resistencia, que como veremos, se desdobra en otras iniciativas que a lo largo de este análisis vamos a contemplar referidas a los procesos de autoformación y hacia unas prácticas consistentes con la realidad en la que laboran.

Ciertamente, esta dicotomía entre el Estado y la realidad es una constante en la que se debate la implementación de la política pública, precisamente porque la política no es tan versátil para insertarse en la complejidad cambiante de la realidad a la que dice responder. Generalmente, sus mediaciones suelen ser directrices verticales que deben aplicarse con la mayor diligencia y en el menor tiempo posible, para dar cuenta de las metas, que a la política como tal se le traza.

En este orden de ideas, se puede deducir entonces, que el gerencialismo del rector, tal como lo expresan los maestros y como se sustenta en el marco teórico, responde más a las exigencias exógenas que propone la política pública de formación y menos a las necesidades, intereses y expectativas tanto de la institución educativa como de los maestros en su conjunto.

*Yo creo que hay un problema grande y es que los rectores son muy administrativos y también las funciones que les ponen hacer, porque uno ve: llene cuadros, reporte las horas de las ausencias y ¡no! El rector debe ser una persona más académica en el sentido de su gestión. Los rectores son muy secretarias, son gerentes, no son académicos, entonces pues un gerente hace funcionar la empresa y un académico hace pensar a los que necesitan pensar. Yo creo que hay un problema en eso de la matriz de la educación en el país, del enfoque gerencial, de ver la educación como una empresa.*

En esta misma línea reflexiva, Christopher Day citando a Stronach y Maclure recuerda “Los críticos dicen que las nuevas estructuras gerencialistas sirven más para desprofesionalizar que para potenciar y que de ninguna manera pueden situarse en los contextos institucionales o derivarse de ellos todas las necesidades del profesorado” (Day, 2005, p. 23).

Así las cosas, la “*fatiga de los maestros*”, termina por traducirse en “*fatiga institucional*”, con las obvias consecuencias de estancamiento, repetición y desgano por la labor docente y en consecuencia en detrimento de la misionalidad institucional y de los retos que tanto sus estudiantes como el contexto requieren.

Pese a ello, existe entre los maestros una valoración significativa del paulatino acercamiento del Estado a la educación rural. Reconocen que llega de todo y que algunas cosas están más próximas a las necesidades, intereses y expectativas de los maestros y de la realidad institucional, y otras por el contrario, parecen no articularse, generan, en cambio, demasiados compromisos que pueden obstaculizar en definitiva el accionar pedagógico de los maestros.

*En el anterior gobierno no llegaron muchas cosas a la educación rural. Ahora con el boom de Santos sí. Algo que llegue a la escuela en medio de la pobreza es maravilloso, así sea un libro... Todos esos libros que trajeron con el Programa Todos a Aprender. Es importante que la escuela haya sido objeto de algo; que sean cuestionables o no es otro asunto, pero han llegado y han permeado la vida institucional. Hay programas más exitosos que otros y se ve como una intencionalidad por mejorar la educación, pero creo que el Gobierno no tiene como el valor de afrontar la realidad, porque digamos, si usted asistiera a todos los cursos que se ofrecen, no se hace clase. Digamos que eso es nuevo, porque antes no había nada.*

Tanto la tercerización como el gerencialismo han planteado una forma exógena en extremo de la dinámica de las instituciones educativas y por ende del proceso formativo de los maestros. Es tal la distancia generada por estos procesos exógenos respecto a la dinámica intrainstitucional, que aunque los esfuerzos de la política pública de formación por insertarse en la dinámica de las instituciones educativas, aun no logra permear de manera sustancial todo su entramado y su cultura escolar; ni siquiera se percatan de la urgencia que tienen los maestros y el contexto, porque esto ocurra.

Es decir, es consistente la concordancia de la manera moderna como se estructura el conocimiento, en particular el de la educación. Sus discursos, sus juegos de verdad, se vuelven omniabarcantes, sus metarrelatos pretenden un proceso de homogenización que impide toda emergencia de las especificidades que conforman las realidades contextuales e institucionales. Los maestros fuera de afrontar los retos que la realidad les dispensa, también deben superar las talanqueras que el conocimiento fragmentado les coloca.

Pese al bombardeo de propuestas de formación que los presiona desde afuera, prevalece entre los maestros el interés por una formación más contextual, que parte de comprender las particularidades de una realidad rural muy compleja y sumamente cambiante; solo el Programa Todos a Aprender, según los maestros, logra comenzar a ser consistente con sus necesidades, sus intereses y las problemáticas que la realidad de la educación rural les exige.

*Voy a hablar de lo que ha ocurrido acá, hay muchas cosas en simultánea, los rectores no saben ni que hacer. Se presentan ante los doctores y ellos les hacen unas exposiciones allá en la Gobernación en Bogotá, y luego el rector viene y dice: “Vaya usted”. Entonces, todo el mundo deja trabajos y todo el mundo corre por allá. Unos están en cátedra haciendo lo de la violencia escolar, otros, están haciendo lo de la Cámara de Comercio en el Proyecto Hermes, que es para ser personero; otros, están haciendo un curso de inglés gratis que dio la Gobernación, se inscribieron en él y luego se quieren suicidar porque eso es muy difícil; otro, es el profesional situado que fue el que llegó hace poquito acá que es el que nosotros hicimos; otro, es el “Todos a Aprender” que es el programa más fuerte. “Todos a Aprender” es el programa que si el Estado le metiera más dinero, más trabajo, permearía la práctica de todo el país.*

Se deduce de este relato, el creciente interés de los maestros por la formación, pero fundamentalmente por aquella que responde a las necesidades de sus educandos, del contexto, de la institución y de sí mismos; que se vincula a su accionar a través de procesos y no únicamente como actividades puntuales que ellos mismos denominan *cursos*, y cuya incidencia es considerablemente reducida, quitándoles tiempo para los compromisos que son más congruentes con su ejercicio profesional.

Esta valoración de la formación viene introyectada dentro de su historia de formación profesional, pues destacan fuertemente la distancia entre la formación disciplinar y la formación pedagógica que recibieron en el pregrado: *yo me formé en la universidad en un currículo muy centrado en la disciplina, no centrado en lo pedagógico.*

Observan de este modo, que los cambios son tan escasos, que aún en el ejercicio profesional, las oportunidades de formación que el Estado les ofrece, sigue esta misma fisura: entre las disciplinas y la pedagogía, que en vez de agilizar su accionar, se los complica significativamente.

Se percibe, por la apreciación anterior del maestro, que haber ingresado a la Universidad Pedagógica Nacional a formarse como pedagogo, no le brindó la formación necesaria a este respecto. Demostrando así, que el conocimiento pedagógico se halla al margen de la formación y se centra esencialmente en las disciplinas.

Resalta a la vista, el paradigma moderno de compartimentación del conocimiento en disciplinas, mostrando así, cómo lo pedagógico no es considerado como una disciplina, sino como un conocimiento *sui generis*, que no puede asirse como disciplina, quizá porque tiene que ver más con un conocimiento que hilvana, teje la filigrana con la cual se configura el sentido de lo humano, de la cultura, de la realidad y del sentido para vivir. Tal vez por ello, la preocupación tan sentida, entre los maestros, por el *cómo hacer*, que más adelante se va profundizar.

Se puede considerar entonces, que lo pedagógico es un proceso que el maestro asume como autoformación y que se transforma en uno de los retos más acuciantes de los maestros, cuando se enfrenta a la realidad educativa del contexto de la escuela y la comunidad a donde llega, corroborando, que lo pedagógico, es el mayor de los vacíos de la política pública de formación docente.

La crítica del profesor 1 hacia los formadores de formadores es fuerte:

*En las Facultades de Educación, ni siquiera el 10% de los maestros hacen campo con sus estudiantes, y todos, la mayoría, son doctores. A nadie le importa saber de la escuela y hacen los artículos y hacen el libro, la ponencia, el pasaje para ir a pasear, todo el turismo científico, pero nada de conocer el quehacer pedagógico en la escuela.*

Es decir, unos son los que se piensan la escuela, la educación y la pedagogía y otros son los que deben enfrentarse al reto cotidiano del quehacer pedagógico en la escuela. Así pues, el problema de la formación pedagógica, es un problema del maestro.

Las políticas públicas de formación docente prescriben, plantean un deber ser. En muy contadas ocasiones involucran de manera directa los diversos contextos, que interpelan a los maestros y que implican prácticas integradoras, reticulares, que sortean de manera más decisiva, la complejidad de los estudiantes, de la institucionalidad, de la vida comunitaria y en definitiva, de los mismos maestros.

Sin embargo, en este sentido el profesor 1 destaca un caso:

*Hubo un viejito de la Pedagógica que se pensionó hace poquito. Él sacaba a los chinos como de paseo por allá a La Palma, y luego llegaba a Bogotá con los chinos todos embarrados. Era todo un ejemplo pedagógico. Ese viejito ya se pensionó. Eso no lo hacen las Facultades de Educación, ese es el compromiso de un maestro como él.*

Paradójicamente, siendo tan pocos los casos donde se muestra una manera más comprometida de hacer educación, estas experiencias se constituyen para los maestros en referentes clave para su compromiso profesional y personal, situación, que en vez de disminuir con el tiempo, se convierte en un estímulo para afianzarse como maestros y proyectarse como tales.

Así el panorama, se puede identificar que los casos excepcionales de los que han sido sus maestros son los que mayor incidencia tienen en su propia vida como maestros, pues en sí mismos, poseen una carga de agencia y de resistencia tan marcada, que se convierten en paradigmas de realización personal, profesional y laboral.

El peso de la política pública de formación docente en el ámbito de las instituciones educativas es tal, que toda práctica de agencia y resistencia que los maestros se proponen, ya sea individual o colectiva, se establece de manera marginal, oculta. En este sentido se puede parodiar tal como lo señala James Scott, 2000 que se constituye en una práctica *infrapolítica*.

Simultáneamente, en el escenario de la escuela, han ido apareciendo los profesionales disciplinares que han ingresado al Magisterio como maestros y que únicamente han tomado un curso corto de pedagogía y se enfrentan a los retos formativos en el aula. Para ellos, la situación, sin bien es compleja, también significa una oportunidad. Para el profesor 2 por ejemplo, fue la forma de reconocer su vocación de maestro. Él como ingeniero agrónomo, lo ilustra del siguiente modo:

*Yo lo que veo y es que eso si lo discutía con un profesor de matemáticas alguna vez, un compañero que ya está en otra zona. Yo le decía: bueno usted vio pedagogía en la universidad, en cambio yo estudié un año de pedagogía para ver que era esa vaina. En mi caso, que soy ingeniero, yo puedo aplicar mucho más la*

*matemática con este cultivo, que un licenciado en matemáticas. Yo le puedo decir a usted: midamos la distancia de tal punto a tal punto, eso es matemática, cuántas plantas me pueden caer ahí, eso es matemática. Mientras que el licenciado en matemáticas, él no va a coger y se va a meter allá, anda por el lado, esa parte es la que de pronto nosotros aprovechamos, pese a que nos falta mucha formación. Sí, claro.*

Sin darse cuenta, sus preguntas pedagógicas, dibujan un entramado en el que vincula su conocimiento disciplinar con la lectura de la realidad que lo circunda, lo cual hace que sus prácticas posean un fuerte componente pedagógico, al articular el conocimiento disciplinar, los retos del contexto específico y las necesidades de construcción de conocimiento de sus estudiantes.

Además, el profesor 2 pone en tela de juicio el hecho de que un maestro que haya sido formado como pedagogo en un área disciplinar, brinde necesariamente las garantías para que el conocimiento pueda ser contextual, con lo cual cuestiona el verdadero sentido de lo pedagógico, dado que para él, lo pedagógico es resolver problemas concretos.

Categorícamente, existe entonces, una disonancia entre la teoría y la práctica, entre la academia y la realidad, entre el paradigma normativo de la modernidad, que viene de arriba hacia abajo y otro que se distancia de esta postura y pretende estar en mayor consonancia con las necesidades, los intereses y las expectativas tanto de los maestros como de las comunidades con las cuales se comprometen por años e incluso décadas.

Los maestros reconocen que así como la universidad no va a la escuela, los maestros tampoco se relacionan de manera dinámica con la realidad. Las recomendaciones surgen desde ellos mismos, ante esta disonancia: plantean una universidad más comprometida e igualmente una escuela y unos maestros más responsables frente a los retos actuales:

*La pedagogía es una formación muy valiosa. Lo que yo he visto es que muchos de nosotros nos hemos encasillado en quedarnos ahí quietos, aparte de que salimos de la universidad y no vamos más allá, porque de pronto la seguridad está acá siendo repetitivos. Yo creo que las universidades, hoy en día, deben abrir más el campo*



*hacia que el docente no sea el del aula, sino un docente manejando la parte de un proyecto ambiental o un docente manejando un proyecto de otro tipo, aplicando sus conocimientos a necesidades concretas de la comunidad.... qué se yo, midiendo el desempleo aquí de la región, de esta zona, eso es matemática, saliéndonos del aula y haciendo matemáticas, pero bajo otro concepto.*

Tal compromiso con la realidad efectivamente permitirá incorporar muchos de los conocimientos que la gente ha configurado en la realidad.

*En el caso de las matemáticas no se ha planteado una propuesta educativa hacia el reconocimiento de esos elementos, porque la mayoría de matemáticos fueron formados en otro ambiente, nunca fueron llevados a esta realidad. Si se vinculan con la realidad van a encontrar nuevos conocimientos, empezando desde las unidades, si yo digo un kilometro, un kilogramo, aquí hablan de fanegadas, de la tarea, del cuarto.*

Este ejemplo de agenciamiento refuerza un cambio en el paradigma de los maestros, lo cual implica un reconocimiento de la otredad e igualmente afianza el papel del maestro como mediador y lo potencia como un actor necesario e importante en la construcción del conocimiento existente en las comunidades.

Esta construcción del conocimiento amerita ser comprendida y valorada como un conocimiento que contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes y del mismo maestro con la vida de la comunidad.

Por el contrario, ante las formaciones descontextualizadas, se profundiza cada vez más la distancia de los docentes con la realidad. En síntesis, estos conocimientos no logran permear a unos maestros afincados en prácticas asumidas como repetitivas, y mucho menos logran ofrecer alternativas para que ellos se comprometan de manera más ajustada con la realidad.

Una vía que los mismos maestros proponen y de la cual hoy se hace mucho énfasis en las universidades es la investigación:

*Si yo tuviera que formar a docentes, lo primero que les diría sería: bueno su proyecto enmárquelo en otro ambiente fuera de lo tradicional en Bogotá, trabaje en otras zonas. No haga el proyecto tradicional sobre ¿Cómo enseñar matemáticas? Sino más hacia la investigación. Lo que he visto en docencia es que no hay investigación. Porque en pregrado la indicación es más hacia la matemática como disciplina y no en relación con la realidad.*

Estos procesos investigativos, se constituirían en otras alternativas de quehacer pedagógico y asumirían como reto las problemáticas existentes en los contextos del quehacer educativo, abrirían a las instituciones educativas a las comunidades y vincularían de forma contundente a las universidades, garantizando de este modo la articulación entre academia y realidad.

Este reconocido distanciamiento entre la academia y la realidad, ha puesto a los maestros rurales en una situación de ostracismo y de sobrevivencia profesional, que con el paso de los años se va convirtiendo en un aletargamiento y una espera por salir del sistema para poder disfrutar de las prerrogativas del pensionado y a los que se quedan, acceder a las universidades para lograr los títulos que le permitan ascender en el escalafón.

El profesor 1 es enfático al afirmar que buena parte de los maestros, no participa en los procesos formativos porque no ven representados ni sus intereses, ni sus necesidades, ni sus expectativas; de hecho, ante propuestas de formación que les proponen son muy pocos los que se involucran:

*Otra cosa es la categoría de la especificidad, es algo muy importante porque así como sus estudiantes son específicos, usted también es un ser muy específico y su formación debe ser así. ¿Por qué de tres mil personas, se presentaron ciento veintidós? Porque la gente ya no le come a eso.*

Hablar de lo específico implica que se tenga en cuenta que la dinámica de cada maestro es producto de múltiples factores, constituidos a lo largo de su vida y ellos ameritan ser comprendidos con la suficiente claridad. En este sentido, cada maestro en su propio devenir, va configurando una manera particular de asumir su construcción como maestro, situación que requiere un reconocimiento importante.

Uno de los aspectos que más llamó la atención en esta investigación es cómo los maestros, especialmente los más antiguos, formados como normalistas, tienden a ser más comprometidos con lo concreto. Ellos son a los que el profesor 1, les reconoce un compromiso muy significativo con las acciones clave en las clases con los estudiantes, resuelven el *cómo hacer* de manera muy práctica.

*Yo me he dado cuenta cómo las profes normalistas son de creativas y le enseñan a uno. Yo soy más académico, pero en cambio ellas no. Cuentan: "En la Normal teníamos que hacer cosas para que los niños aprendieran". O sea, la formación de la Normal es una cosa importante. Pero ser normalista es lo peor porque le pagan nada, y entonces si no estudia pues graves. Pero ellas son muy buenas, desde el punto de la didáctica, en el acto de enseñar. Ellas se inventan vainas: pintan los chinos, hacen máscaras, como que tienen otras herramientas que la gente formada en la universidad, de licenciatura, no tienen.*

Sin embargo, son estas mismas maestras a las que se les dificulta el acceso a los nuevos conocimientos, por ejemplo: el aprendizaje de lo virtual y lo digital, que no leen, que no escriben, pero que reconocen en los compañeros nuevos un potencial enorme en estos sentidos y buscan apoyarse en ellos para resolver los compromisos de formación que la institución y en particular el rector les presiona para asumir.

Podría decirse entonces, que son parte de los maestros que ven las propuestas de formación para docentes como una carga a la que es bueno esquivar, evitar, resolver de maneras nada ortodoxas. Por ello, buscan alianzas con los compañeros nuevos, a quienes consideran más aptos para responder a los retos que la formación les plantea y por tanto continuar desempeñándose sin conflictos, para garantizarse prebendas como la pensión, que tienen como última aspiración.

Por su parte, los maestros nuevos son quienes consideran que la implementación de la formación docente a través de los proyectos y los cursos que llegan por diversas fuentes y que con frecuencia invaden a la institución y a los maestros, tal como ya se señaló, no son la mejor alternativa para ellos, pues comprenden que nos les permitirá el ascenso en el escalafón y sus condiciones salariales no van a mejorar.

El profesor 2 considera que sus intereses de formación no necesariamente son coincidentes con las exigencias que tiene el Estado para el campo de su desempeño:

*Si voy a estudiar matemática pura o matemática como una maestría, pues no me cabe por mi título, pero responde a mi cargo. Pero si uno hace algo como estadística*

*o economía, algo que tenga que ver con los números y que me guste, pues no me lo valorarían y por tanto no podría ascender en el escalafón y no me mejoraría la parte económica.*

Finalmente, llama la atención que desde los discursos de los maestros la escuela no es un espacio intencional de formación. Contrario a lo que podría pensarse, existe una marcada *orfandad formativa* a su interior y esto se exagera tal como ya se señaló cuando el rector no posee liderazgo académico y se convierte en un propulsor de las propuestas de formación que llegan descontextualizadas al ámbito de la escuela y del aula.

En este sentido, es ilógico que la escuela propenda por promover la formación de sus estudiantes a costa de *la infraformación* de los maestros. Queda claro que la formación de los maestros en la escuela, es una responsabilidad que implica de manera consciente y directa a sus directivos, pues ser dirigente educativo involucra un compromiso como formador y como estrategia pedagógico y no únicamente como transmisor de las exigencias de la implementación de la política pública de formación.

Tal y como lo plantea Cifali (1993) citado por Perrenoud la palabra coordinar sugiere una tarea de organización, una sinergia. Esto podría esconder un componente más simbólico y relacional: trabajar, por ejemplo, en la construcción de una identidad colectiva o en el reconocimiento recíproco del trabajo y competencias de unos y otros. En consecuencia, los directivos docentes como constructores de sinergia deben estar más atentos a las exigencias endógenas con el fin de responder en mayor medida a las necesidades, intereses y expectativas de los maestros rurales en términos de su formación docente.

## **7.2. Devenir maestro rural**

Esta es una de las categorías que adquiere mayor relevancia para los maestros. Entre los aspectos que sobresalen en este asunto se encuentran los intereses y las motivaciones del maestro, la experiencia de vida, las experiencias intelectuales o relacionadas con la formación, los trabajos paralelos a la labor docente y la vida familiar.

En general, se evidencia que las vivencias personales, en especial las acaecidas durante la infancia, han marcado el ejercicio en la docencia de estos maestros, así como la decisión misma de devenir profesor. Como señala el profesor 1 *esa individualidad, la historia de vida, la infancia que tuvo el maestro, ... la infancia de él antes de ser profesor y como es ahora con estos niños, ¿por qué llega a ser maestro?*

Al respecto, los maestros señalan que durante su infancia tuvieron la oportunidad de conocer a un docente que les marcó la vida, alguien que tienen como referencia sobre lo que significa realmente ser maestro y que los inspira a la hora de interactuar con sus estudiantes y su comunidad. Un ejemplo claro de ello lo expone el profesor 2 cuando recuerda lo siguiente:

*Yo era una persona que no pronunciaba ni una palabra, una persona muy tímida, a mí me falta un oído, a mí me la montaban mucho en el colegio y muchos de los muchachos que me la montaban eran como los lindos del colegio, por los que las chicas daban todo. Yo no pronunciaba ni la f ni pronunciaba nada. En mi escuela tuve una profe que quiero mucho y que cada vez que voy a Villavicencio la visito, la saludo, voy a la casa, todavía está, se llama la profe Eulalia. Ella me vio a mí y sin saber de terapia de lenguaje ni nada me dijo: “venga mijo, trabaje conmigo venga”, me dedicó más tiempo del que me debía dedicar, me comenzó a hacer terapias de lenguaje y hoy en día todavía me queda dificultad pero me ayudó a sacar muchas cosas que yo no pensé que podía.*

La relación que este docente estableció con la maestra Eulalia recuerda la premisa señalada sobre la función del maestro como un agente liberador que, en ese sentido, es capaz de producir cambios en el otro. Así, la experiencia del maestro con Eulalia le permitió liberarse de muchas ataduras que tenía por sus limitaciones auditivas y por las difíciles relaciones que mantenía con varios compañeros de la escuela.

Esa ayuda, esa dedicación extra recibida por parte de Eulalia, él la denomina “la humanidad”. Esa humanidad, que cree que se ha perdido, esa sinceridad en la preocupación por el otro es la que lleva al maestro a dedicar más tiempo del exigido por su trabajo, a comprometerse más, y es allí donde encuentra las más grandes satisfacciones profesionales y los mayores logros

que desembocan en una transformación personal y le imprimen mayor importancia a su ser como pedagogo y como líder de una comunidad rural.

Desde este punto de vista, el profesor 2 experimentó un proceso de agencia, dado que transformó la configuración de su subjetividad gracias a la relación que estableció con Eulalia. En este punto, se observa cómo la maestra se constituye en una fuerza elicitadora, incitadora de ese proceso de agenciamiento en el profesor cuando es niño. Eulalia seguramente también vivió un proceso de agencia al hacer cambios para transformar la realidad del profesor 2, cambios que se realizaron de manera intencionada para mejorar la calidad de vida de ese niño, lo cual podría llevar a pensar que se trataría de una agencia explícita, con una intencionalidad clara por parte de la maestra.

Este tipo de experiencias de vida son determinantes en la definición de los intereses y las motivaciones de los maestros. Por este motivo, el profesor 2 señala lo siguiente: “me parece que lo que uno haga por un chino en primaria y que el chino entienda, eso le marca su vida” y es en este sentido, donde se refleja la importancia del ejercer la pedagogía con esa intención liberadora y cómo el lograr ese efecto en los estudiantes también repercute en la propia transformación.

Así lo expresa el profesor 1:

*Yo creo que todos los que trabajamos con niños, buscamos también unas cosas afectivas, ¿no? Yo creo que nadie habla de eso, pero cuando el chino le dice alguna vaina o usted ve, usted siente una cosa por dentro que se siente. Eso se pone el corazón a mil, se levanta la autoestima de una y que le da sentido a la vida de uno.*

*Si uno tiene un chino que ya es un hombre como Andrés, que se baña, consiguió novia y está en octavo, que tenía dislexia y ya yo lo veo grande. Pero digo: ese es Andrés y consiguió novia y se compró unas zapatillas verdes, es una búsqueda también de sentido.*

Esta búsqueda cambia al maestro mismo a lo largo de los años y se va constituyendo en un proceso de agencia implícito que adquiere sentido con las reflexiones posteriores que se hace, al ver el proceso que se ha logrado en el estudiante. En ese otro que se ha transformado por la acción del docente pero

que, gracias a esa transformación, logra modificar la vida misma y las percepciones del mismo maestro que originó tales cambios.

Otro ejemplo de cómo las experiencias vitales se relacionan con los intereses de los maestros en su ejercicio profesional, se evidencia en el origen de cada uno de ellos. Por ejemplo el profesor 1 comenta: *“yo soy de acá de Fómez, yo soy campesino, yo no quiero trabajar en Bogotá, eso no me interesa. Entonces me presenté al departamento y pasé, entonces mi imaginario se hizo total realidad”*. En este fragmento se manifiesta la razón por la cual el profesor desea trabajar en el campo.

El caso del profesor 2 es parecido, él indica: *“mi familia cuenta con un poquito de condiciones sociales buenas, pero nosotros somos de estrato campesino, digamos así, que trabajan en empresas pero su procedencia es campesina y trabajaron el campo. Fueron agricultores y son agricultores todavía, entonces pues a mí siempre me ha gustado esa parte”*. Este origen campesino lo motivó a estudiar ingeniería agronómica y es lo que lo motivó a trabajar como maestro en el área rural.

Entre las motivaciones principales que se encuentran para ser docente sobresale la intención de trabajar con y por los demás. Muchas veces esta motivación es tan fuerte y se observa que puede materializarse en el rol de maestro que hace que el ejercicio de esta labor se constituya en un proceso mismo de resistencia. Para explicar mejor esta cuestión es pertinente retomar las palabras del profesor 2 cuando menciona:

*Me gusta estar metido en todo eso, en la parte ambiental, en la parte de la problemática social, todo eso, tengo una formación política obviamente y esa formación política fue de muchos años que también me condujo a la parte de las clases desfavorecidas. ¿Por qué no estoy ejerciendo la ingeniería?, yo no soy el único ingeniero agrónomo de la familia, pero de estos ingenieros uno es vendedor de agroquímicos en una multinacional. Entonces ¿por qué no seguí vendiendo insumos agropecuarios? Simplemente porque me tracé nuevas metas. Me decían: “usted tiene que vender tantos millones de pesos en el mes, entonces yo dije no, aparte de eso, me decían usted tiene que vender este producto”, entonces yo dije: esta vaina no es para mí, prefiero la asistencia técnica, en eso me puedo mover más*

*fácil. A veces me preguntaban: “¿Qué hace un profesional acá?” Y yo decía es que cuando uno empieza a amar la profesión y le gusta algo ¡hombre! hace las cosas con amor. Una vez le decía al profesor 1: “yo esta vaina no”, pero vea que aquí estamos, vamos a ver cómo le hacemos, cómo le trabajamos”.*

En estas palabras se refleja por qué la profesión docente puede convertirse en una forma de resistencia en la vida de personas que se han formado en otras áreas disciplinares ajenas a la pedagogía. Esta resistencia se convierte en vital al promover cambios significativos en la vida del docente y en las personas con las cuales tiene contacto gracias a su acción. Se trata de un proceso de resistencia porque, como se ha observado en el caso del profesor 2, el ejercer su profesión podría ser mucho más lucrativo, pero la satisfacción no está en el dinero y menos si el trabajo está alejado de los valores con los que se ha formado su subjetividad.

Además, la formación política que él menciona agudiza la preocupación por lo social y el interés por hacer parte de la solución de los problemas que aquejan a las comunidades, por buscar el bien del otro. En este sentido, la docencia se constituye para el profesor en resistencia vital, en tanto se opone a aquello que establece el sistema, el campo de acción propio de su profesión agronómica y los valores que en sus dinámicas se proclaman. En este proceso la vida adquiere otro sentido, otra razón de ser.

Sin embargo, el hecho de resistirse ante la ruta que impone el sistema, no hace que docentes como el profesor 2 abandonen por completo su profesión. En el caso del profesor 1, por ejemplo, adelanta consultorías en tiempos extra y así logra obtener otros ingresos que mejoran sus condiciones de vida y las de su familia.

En este punto, comienzan a emerger los trabajos paralelos que realizan los maestros, ya sea para poder continuar con su profesión de base, o para aumentar los ingresos, dado que este tipo de actividades económicas adicionales también son frecuentemente realizadas por los docentes cuya formación de base se inscribe en las ciencias de la educación.



Muchas veces, los maestros venden productos, ya sean golosinas, onces, ropa, productos de belleza, libros, entre otros; lo cual, muchas veces se realiza al interior de las instituciones educativas. Estas actividades económicas pueden ser leídas, ya sea desde la dimensión de la agencia o bien desde la dimensión de la resistencia.

La venta de productos y otras actividades con fines lucrativos que se realizan de forma paralela a la labor como maestro, puede entenderse como un proceso de agencia en el sentido en que se emplean estrategias dentro de las mismas dinámicas institucionales para alcanzar logros individuales, lo cual termina generando transformaciones en el contexto en el que se presentan.

Desde este mismo punto de vista, dichas actividades pueden ser comprendidas como resistencias, porque hay transgresión de la política y de las reglas de la institución, tal transgresión no se encuentra referida exclusivamente a la política de formación, sino también con otro tipo de políticas que prescriben el comportamiento del docente en la institución.

Podría entenderse que estas actividades manifiestan una reacción abierta contra la política de formación docente, cuando se presentan en escenarios destinados a la formación de una forma evidente, muchas veces, sin el ánimo de disimular. Un ejemplo claro se observa cuando los maestros venden productos por catálogo durante los espacios de capacitación.

Las actividades lucrativas paralelas pueden constituirse en resistencias bloqueadoras o en vitales, según el aprovechamiento que haga el maestro de las mismas y la actitud que asuma frente a éstas. En ocasiones, los maestros aprovechan estas actividades para comunicarse más con sus estudiantes y acercarse más a ellos y a sus problemáticas, simultáneamente beneficiándose con los ingresos extra. Tal y como lo relata el profesor 2:

*Yo vendo revistas y toda esa cuestión, o sea la misma necesidad de lo que yo le decía a usted. Yo puedo ganar 4.000.000 afuera, pero uno dice: "eso es a costillas de algo, en docencia uno se gana menos y en el campo uno necesita recursos". Entonces los recursos uno los busca por otro lado: "hago aquí, hago allá, vendo aquello, vendo revistas de ropa". Aquí hay un compañero que le decimos "el literato" porque ya ha escrito como cuatro libros y también vendo los libros de él. O sea me*

*muevo en cosas de esas que no sean de enriquecimiento pero no me quedo marcado ahí y me sirve para decirle al muchacho: “vea, si usted se queda callado pues nadie le va a dar trabajo, usted tiene que hablar, tiene que tener dinamismo para esa parte. Aquí estoy yo, llamemos a tal persona para ver qué podemos hacer. ¿Usted solo piensa manejar una turbo y nada más? pero hay muchas cosas que hacer” Yo vendo hasta mentas, mercancía, en ese mundo uno conoce mucha gente que lo va llenando de experiencias y que uno puede replicar en los estudiantes: “vea, no vayan a cometer esto, piensen antes de” y está uno en clase de matemáticas, no se centra uno tanto en la cátedra.*

En este relato se observa cómo el docente mejora sus ingresos pero también aprovecha el acercamiento informal a los estudiantes, que le permite la venta de productos para interactuar con ellos desde otra perspectiva y establecer una relación de mayor confianza que le facilita conocerlos a ellos y a sus familias y, por esta vía, crear vínculos más cercanos que promueven su accionar e influyen en sus existencias.

Con base en lo anterior, puede comprenderse cómo la venta se constituye en una vía de entrada para convertirse en elicitador de procesos de agencia en el otro, a partir de la confianza y la camaradería.

Sin embargo, la lectura de estas actividades como resistencias puede entenderse como bloqueadora, debido a que se emplea tiempo y energías en la venta de productos para el lucro propio que deberían usarse en acciones dirigidas a la labor docente, tales como: la preparación de actividades de aprendizaje, la comunicación con los niños y con otros docentes, entre otras. Resultan entonces, siendo resistencias improductivas que no arrojan transformaciones positivas para la educación integral de los niños y las niñas.

Un ejemplo de ello es mencionado por el profesor 1 asegurar lo siguiente:

*He visto en la cooperativa que hay unas compañeras que se la pasan vendiendo y eso es un negocio y una renta. Unas son súper honradas y usted ve lo que hacen para los estudiantes con los tres pesos que se ganan. Otras que venden dulces, tienen el negociazo y eso que no pueden hacerlo. Pero ellas venden papas, sándwiches porque toca para las actividades, se llevan la mitad de la plata para la casa, ponen a las niñas más pilas para que les ayuden a vender dulces que eso es*

*una cosa tenazmente degradante y eso es muy generalizado porque es fácil, además es plata que llega en el día.*

### **7.3. El peso de la evaluación entre lo antiguo y lo nuevo...**

Un aspecto que atraviesa de manera transversal esta categoría y que estuvo presente en las narraciones de los maestros fue su diferenciación a partir de los dos estatutos docentes presentes en la política pública (Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002), que imponen claramente dos formas diferentes de asumirse como maestro y guardan estrecha relación con el peso de la formación docente.

Desde esta perspectiva, se evidencia que los docentes del antiguo decreto presentan resistencias frente al proceso formativo, toda vez que ésta no tiene relación con incentivos o mayores reconocimientos frente a su labor. Esta condición se explicita en mayor medida cuando el maestro se acerca a la jubilación tal y como lo afirma el profesor 1:

*Y digamos que esas viejitas son muy prácticas. Como no manejan el computador y no se quieren modernizar, ellas le pagan a una más joven que es la amiga del otro régimen, para que les pase las notas en computador y así ellas cumplen con todo. Le traen regalos de los paseos, le dan ropa, muñecas, presentes y ellas se sostienen así.*

Se puede afirmar que la resistencia presente es de tipo bloqueador en tanto no se percibe un acto creativo del maestro, pero se cumple con lo prescrito desde la política, es decir ni cambia la estructura ni se compromete el individuo. En este caso específico las docentes se resisten a responder a la acelerada generación del conocimiento y a la adopción de las tecnologías de la información y la comunicación para incorporarse en el circuito de la calidad educativa, por la que aboga el marco normativo del país y en la que incurren varios de los procesos de formación docente. Cabe señalar que estos imperativos postulados adscritos a la política pública de formación docente que buscan mejorar la calidad educativa a través de la profesionalización, muestran aun sesgos de carácter exógeno y homogeneizante, tal como lo plantea Manjarrés (2008) se busca convertir al maestro en sujeto de las tecnologías, de los intereses del mercado y los controles del Estado; sujeto al

control fiscal, al gasto público, las demandas de las nuevas ocupaciones y los nuevos oficios.

Por su parte, los docentes pertenecientes al nuevo decreto se sienten presionados a participar en los procesos de formación, dado que allí se juegan su permanencia en el sector y su mejoramiento de calidad de vida asociado a una mayor retribución salarial. Lo anterior, ocurre en la medida que la formación tenga reconocimiento formal frente a la estructura actual del escalafón docente. Como prueba de ello se incluye el siguiente apartado de una de las entrevistas con el profesor 1:

*¿De qué me sirve hacer 50 diplomados si eso no me ayuda a mejorar? El rector le dice a uno que se anote a un curso de tres días, que vaya allí y allá. Entonces ¿yo pienso eso es lo que uno necesita? Nooo, lo que se necesita es que le suban el sueldo, que le den maestrías gratis y un doctorado. Lo que uno necesita es la posibilidad de ascender. Nosotros los del nuevo estatuto tenemos que ascender de alguna manera, así que usted es quien debe buscar las capacitaciones o lo que haya que hacer para mejorar. No es que los del antiguo estatuto no quieran formarse, sino que ya no lo necesitan. Si usted alcanzó la 14 pues ya no le van a pagar un peso más, así haga cinco doctorados.*

Así pues, los maestros del nuevo decreto se ven abocados a procesos de agenciamiento entendidos estos como “una capacidad del ser humano para transformar proactivamente su entorno y por ende transformarse a sí mismo”, en tanto se encuentran inmersos en una permanente búsqueda de procesos de formación articulados a sus intereses profesionales, las necesidades de su institución educativa y las de sus estudiantes.

Dicha formación docente se convierte en un medio para permanecer en el sistema y para migrar de la profesionalización impuesta desde afuera a una profesionalidad que implica una mirada endógena del maestro a partir de un ejercicio liberador y de auto reflexión que tiene en cuenta sus demandas personales y humanas, aunque de alguna manera medie también un interés profesionalizante asociado a una mejora salarial.

En el testimonio del profesor 1 se advierte de manera simultánea que los maestros del nuevo decreto además de agenciamientos pueden presentar

prácticas de resistencia frente a la amplia y desarticulada oferta formativa de la que son objeto, pero que no se traduce en mejoras sustanciales de su desarrollo profesional, laboral y humano en la medida que no responde a sus necesidades, expectativas e intereses.

Su afirmación “*¿De qué me sirve hacer 50 diplomados si eso no me ayuda a mejorar?*” Pone en evidencia que la avasallante oferta formativa de los últimos años por parte del sector oficial y privado genera una constante tensión entre los maestros quienes se ven enfrentados a cumplir las órdenes de las autoridades educativas para participar en la feria de cursos, diplomados, programas y proyectos que llegan a su institución pero que esto de ninguna manera refleja cambios sustanciales en su prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la práctica de resistencia se visibiliza como un ocultamiento desde el discurso público, toda vez que busca fundamentalmente “preservar la apariencia ocultando la pérdida de poder que a su vez enmascara la autoridad con signos de perpetuación” (Scott, 2000). Los maestros asisten a la formación para ser complacientes con los mandatos del directivo o de las autoridades educativas, pero su participación no se traduce en cambios sustanciales de su práctica y sí en actos creativos expresados en evitación, fingimiento, hipocresía, conformismo, todos ellos denotan una capacidad de enfrentamiento ante la dominación.

Adicionalmente, pone de relieve la necesidad de que el maestro se constituya en un actor fundamental dentro del ciclo de la política pública de formación docente y que ésta no perpetúe las fuerzas de poder y control en su diseño que hasta ahora imperan y que en buena medida están a espaldas de los intereses y necesidades de quienes la viven: los maestros.

En la implementación de la política pública de formación docente, llama la atención el peso preponderante que los maestros rurales le otorgan a la evaluación del desempeño, toda vez que su aplicación por parte de los directivos docentes plantea una permanente tensión en los maestros que se traduce en prácticas de agencia y resistencia, o simplemente en ejercicios de

adaptación pues deben asumirla con el fin de garantizar su permanencia en el sistema.

Dicha evaluación pone en entredicho la autoridad del maestro tanto en términos de sus competencias profesionales y laborales, así como de su calidad humana, en tanto se evidencia una marcada incoherencia del poder en dicho proceso porque prima el ejercicio de la subjetividad de quien evalúa, representado para este caso en el rector.

De allí, que los maestros organizados como bloque apuesten a desarrollar mecanismos de adaptación frente al poder de la aplicación de la evaluación por parte de los directivos con el fin de subvertir la práctica de dominación que se genera. Tal y como lo aborda Scott “las relaciones de poder que se generan en los grupos subordinados son muchas veces el único poder que contrarresta la determinación de las conductas desde arriba lo que puede producir una tiranía tan brutal y explotadora como la de los dominadores” (Scott, 2000, p. 53).

Bajo esta óptica si bien los directivos son quienes ostentan el poder de la aplicación de la evaluación del desempeño, algunos docentes ejercen ciertos tipos de presión sobre sus compañeros que pueden equipararse o hasta superar la dominación ejercida por el rector. En alguna medida las diferencias entre los dos estatutos pueden dar cuenta de este ejercicio de dominación dentro de la dominación, toda vez que los maestros pertenecientes al antiguo estatuto no son objeto de la evaluación del desempeño y en ese orden de ideas los docentes del nuevo estatuto tienen que medir sus palabras y sus comportamientos frente al colectivo.

El siguiente testimonio del profesor 2 pone de manifiesto el poder que ejerce el rector en el proceso de evaluación del desempeño

*No estoy de acuerdo con la evaluación de desempeño que nos hacen a los maestros, porque es sancionatoria y depende del rector en muchos casos; qué tanto le cae uno bien o mal al rector. Hay rectores que en eso han sido imparciales, hay otros que ni tienen en cuenta eso, sino que cumplen el requisito. No ven si uno es bueno o es malo. No hay un equilibrio, porque ese rector no conoce los desempeños*

*del aula sino lo que le cuentan. En todas esas cosas no hay una equidad en términos de valorar a las personas por lo que hacen, por lo que tienen, por lo que desarrollan.*

Estos ejercicios de poder que ejercen los directivos docentes que evalúan desde una mirada coercitiva y sancionatoria pueden desencadenar prácticas de resistencia en los maestros afincadas en el concepto de infrapolítica propuesto por Scott (2000) que como parte del discurso oculto, se constituyen en actos de disidencia frente al discurso público y se representan en acciones de fingimiento, rumor, chisme, evitación o complacencia. El caso de las puertas abiertas del aula mientras orienta sus clases por parte del profesor 2 es una táctica que se inscribe en prácticas de resistencia, así:

*Para muchos docentes es molesto que les observen su clase y yo sé que les da duro. A mí me gusta mantener las puertas abiertas, para que se vea que yo no estoy haciendo nada malo. Con la puerta abierta me pueden controlar, que si estoy de mal genio que me vean todos, si me ven contento que me vean todos, si estoy contando chistes pues que me vean todos, yo no tengo nada que ocultar. Porque algo que tiene de bueno ser maestro es que hay cosas que uno monta sin necesidad de tenerlas preparadas, se crean en el momento y ya.*

La práctica de las puertas abiertas se constituye en una práctica de resistencia, en la medida en que el maestro se distancia del temor generalizado que como gremio enfrentan a ser observados, desde el planteamiento de De Certau esta táctica permite movimiento “en el interior del campo de visión del enemigo” en tanto la subjetividad del maestro no se ve restringida por las posibles acciones de dominación a la que se puede enfrentar por sus mismos pares o por los directivos docentes.

El mismo profesor aboga por una evaluación de desempeño diferente que tenga en cuenta una mirada más humanizante por parte de los directivos docentes que detentan un poder dominador sobre este proceso.

*Me gustaría más esa evaluación donde el rector está acompañándolo a uno en el aula, pero no a sentarse a fisgonear, sino que entra al aula y participa de manera activa en el proceso. Que diga: “bueno muchachos, vengan y nos colaboramos”. O sea que haya más contacto con el docente, en un ambiente de menor tensión.*

La postura planteada por el profesor 2 reclama un ejercicio más comprometido del rector en términos del acompañamiento académico en el aula, que mitigue su visión gerencialista de la evaluación sustentada en indicadores de desempeño y desarrolle un verdadero ejercicio de mentoría o *coaching* que fomente un diálogo permanente entre pares y permita desarrollar y mantener la motivación para aprender por parte de los maestros.

En contraposición a la resistencia, algunos maestros acuden a procesos de agenciamiento que permiten que el proceso de evaluación del desempeño se constituya en una oportunidad de transformarse a sí mismo y desarrollar nuevos aprendizajes que pueden traducirse en mejoras de sus prácticas educativas y pedagógicas, tal como lo expone el profesor 2:

*En el caso mío me preparo para el examen leyendo mucho sobre lineamientos curriculares, ahorita voy a leer todo lo que tiene que ver con la nueva metodología del Ministerio para la parte de la producción de secuencias didácticas, los decretos. Toda esa parte es la que estoy leyendo pero no para aprendérmelo de memoria, sino como más de lectura. Porque yo comprendo que en un examen la tranquilidad es valiosa, porque yo puedo aprenderme muchas cosas pero llego al examen y me bloqueo. Entonces lo que yo digo es leamos, leamos, leamos y con tranquilidad entramos.*

En el anterior testimonio el profesor denota que leer es agenciarse, toda vez que este acto le sirve para poder llegar tranquilo al proceso evaluativo y conseguir los propósitos que se ha trazado.

Finalmente, aunque ausentes en los discursos de los maestros aparecen los ejercicios de adaptación o conformismo en el que los maestros deben subsumirse al proceso de evaluación del desempeño con el fin de garantizar su continuidad en el sistema, sin que ello implique, la transformación del entorno o de sí mismo (agencia), o romper el *status quo* y mucho menos una oposición abierta a dicho proceso en contra de las fuerzas de poder y dominación que allí se inscriben (resistencia).

En tal sentido, el miedo aparece como un minimizador de las posibles agencias y resistencias que puedan presentarse, así mismo se inscribe como un mecanismo de adaptación frente al poder de la evaluación del desempeño, ya que desde la condición individual al maestro se le facilita más ir en contra



del otro, que ser objeto de evaluación de su propio par. Un claro ejemplo de ello lo cita el profesor 1 en una de sus entrevistas, así:

*Hay un problema del reconocimiento de la persona y como no hay reconocimiento de la individualidad, menos de la profesión y menos de lo que yo hago bueno. Entonces hay un problema de los maestros y es como a juzgarse entre ellos mismos. Les preguntan a los demás ¿y ese si es bien?- “¡No, él deja que los chinos se queden por fuera!”. Pues todo mundo es a proteger su nombre, nadie se va a exponer a decirle al otro: “venga ayúdeme a tal cosa”. Entonces de pronto esa falta de actitud no permite que esas cosas cooperen y produzcan, que sería muy chévere, pues siempre hay un escudo para defenderse.*

En contraste con lo anterior, los maestros señalan que cuando existe un intercambio de experiencias entre pares –bien entre los mismos compañeros docentes o bien con los tutores que acompañan procesos formativos- se diluye el temor de ser observado frente al poder de la aplicación de la evaluación. Lo anterior, puede constituirse como un campo de potenciación del maestro como sujeto político, ya que a través de estrategias de construcción colectiva de conocimiento los maestros desarrollan su capacidad reflexiva y de cambio de las condiciones adversas en las que ejerce su práctica pedagógica (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas- CPEIP de Chile, 2006). Este postulado se refuerza desde la narración del profesor 1

*Pues cada uno como que se comparte y le cuenta al otro si le funciona, pero es un ejercicio más personal, como de emociones: mire hágales esto... Porque entre los profesores hay unos problemas muy grandes de competencia profesional, porque nadie quiere ser evaluado como mal maestro, hay un miedo tenaz a que le cuestionen su práctica.*

El que el maestro se asuma como intelectual reflexivo dentro de un trabajo colaborativo (redes, círculos, microcentros, entre otros) le implica al docente un proceso metacognitivo en el que pueda identificar sus fortalezas y oportunidades de mejora a nivel emocional, actitudinal, cognitivo situándolas en el contexto en el que suceden sus prácticas.

En la medida que el maestro desarrolle estos procesos metacognitivos y propicie espacios colectivos con sus colegas para compartir y reflexionar de

manera cooperativa se logrará un mayor aprendizaje, para ello es clave generar una relación de confianza que permita trascender el marco sancionatorio y punitivo impuesto por la cultura evaluativa de la institución.

Desde esta perspectiva, el ejercicio de formación entre pares puede constituirse en una práctica de agencia explícita, en el entendido que el maestro parte de un proceso de autoformación a partir de la referenciación con sus compañeros que le permite problematizar sus experiencias concretas de enseñanza, articularlas con el contexto, buscar nuevas alternativas para mejorar sus desempeños en el aula, su proyección comunitaria, la articulación educativa territorial, entre otras.

Asimismo en sus testimonios, los maestros llaman la atención sobre algunas inconsistencias sobre la evaluación del desempeño docente, en tanto desconoce los otros modos de hacer que de manera emocional y cognitiva los vincula con sus estudiantes y que en buena medida hacen parte de su desarrollo profesional de carácter contextual en el territorio, dada su marcada deslocalización del aula de clases o de la escuela. El profesor 2 comparte el siguiente testimonio que relaciona la historia de su esposa frente a la evaluación.

*Entonces ahí se quedó, en 2B con especialización y no pudo avanzar porque en los exámenes sacó 79.8. Es una docente que yo respeto mucho, me ha enseñado muchas cosas, trabaja en el municipio de Mosquera la quieren mucho porque es entregada a los chinos, incluso a ese muchacho que no hace nada, al que está allí y aquí... Es colaboradora, trabaja hasta en la casa, creo que más allá que en colegio para llevarle a los muchachos cosas nuevas. La quieren tanto, que los muchachos llegan y dicen ay profe que chévere ¿Cuándo va a volver a darnos clase?*

En este ejemplo concreto se explicita un proceso de agenciamiento, dado que pese a que la maestra no ha pasado el concurso docente genera otro modo de subjetividad para hacer frente a su realidad y pone en juego su emocionalidad para comprometerse con el proceso educativo que le impone el ser maestra. Adicionalmente, dicho compromiso cuenta con un claro reconocimiento de su labor por parte de sus estudiantes.

Lo anterior, puede equipararse a las zonas grises “entendidas estas como situaciones de alta incertidumbre, de singularidad o de toma de decisiones en contextos sumamente complejos, en las cuales no aplica la idea de que los problemas se pueden resolver aplicando una solución técnicamente predefinida” (MEN, 2013, p. 4). Es allí donde el maestro como profesional reflexivo pone en juego su creatividad para permitir la emergencia de su profesionalidad, representada bien en prácticas de agencia o de resistencia.

En síntesis, los maestros no cuestionan el marco normativo sobre la evaluación del desempeño, sino su aplicación por parte de los directivos docentes que denota una insoslayable carga de poder donde prima el ejercicio de la subjetividad. De acuerdo con lo anterior, se evidencia un profundo desconocimiento de la política pública por parte de los maestros que en consonancia con Roth (2002) tiene como finalidad orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática.

En tal sentido, el ostracismo de los maestros como agentes activos de la política pública de formación docente perpetúa la mirada centralista y desarticulada que impera actualmente y que profundiza la brecha entre los que se piensan la educación y los que la viven.

Finalmente, en esta categoría se percibe que los límites divisorios entre las prácticas de agencia y resistencia frente a la política de formación por parte de los maestros son tan sutiles que en algunos casos se traslapan o se presentan de manera simultánea tal y como se exhibió en algunos de los discursos de los profesores.

#### **7.4. La práctica pedagógica**

Otra categoría que aparece con fuerza en este proceso investigativo es la correspondiente a las prácticas pedagógicas que desde el marco teórico están definidas como las formas concretas en las que se manifiesta el pensamiento, la idiosincrasia, las emociones, la vocación y el compromiso, que en definitiva caracteriza la experiencia vital de los maestros.

Dichas prácticas se inscriben en el campo conceptual de la pedagogía en tanto muestran la interrelación entre sujeto- saber- institución como un ejercicio desde abajo, desde el accionar cotidiano del maestro, en aquellos retos que surgen como un *continuum* que va desde el aula en la interacción con sus estudiantes, hasta el compromiso por la transformación de las condiciones socioculturales y políticas del entorno que advierte como adversas y con urgente necesidad de ser transformadas.

Dado que las prácticas pedagógicas involucran la complejidad de los sujetos, éstas no pueden sustraerse a la realidad enfrentada por los maestros en la educación rural marcada por el mestizaje en lo social, cultural, político, religioso y étnico que abre un abanico de posibilidades para abordar las diferencias desde las prácticas educativas y que indiscutiblemente marcan su devenir como maestro. De allí que emerjan prácticas pedagógicas alternas que posibilitan actos creativos que pueden tomar la forma de agencias y resistencias.

La vinculación a otros proyectos, la potenciación de la investigación, el quehacer del maestro rural para con sus estudiantes y con la comunidad, los logros pedagógicos y el diagnóstico de la formación, son los aspectos asociados a esta categoría desde los discursos de los maestros.

Escuchar la voz de los maestros se constituye en un cambio de paradigma que puede comprenderlos como profesionales reflexivos tal como lo demuestra la concepción de maestro que la presente investigación enfatiza. Innegablemente, buena parte de las oportunidades que tiene la educación, precisamente se hallan en la experiencia que durante tantos años los maestros han acumulado y han debatido siempre alrededor de la pregunta del “cómo hacer”, pues es precisamente ella, la que mejor da cuenta de los retos que de manera coyuntural y estructural los interpela.

Este “cómo hacer” se constituye evidentemente en agencia tal como se ha definido, pues refleja “una capacidad del ser humano para transformar proactivamente su entorno y por ende transformarse a sí mismo”, hecho que no es muy visible en la vida institucional de los maestros, pero que ocurre de

una manera exuberante y tan cotidiana, que quizá por ello, no es observable a los ojos poco preparados para percibirla.

Es tal la preponderancia de la formación en contexto, que el quehacer pedagógico de los maestros genera un espíritu indagador incluso entre sus propios estudiantes. Un ejemplo es la generación de un proyecto de investigación que surgió a partir del interés de los estudiantes respecto de sus observaciones y preguntas acerca de la vida de las truchas. El profesor 1 logró configurar una propuesta que terminó siendo financiada por el programa Ondas de Colciencias:

*Los chinos se fueron por allá y encontraron una trucha en la quebrada, algo que se movía, que era como un fantasma, como un delfín; y la limpiamos y le hicimos una alberca, porque la trucha iba a poner huevos. Luego, nos tocó congelarla, y después le hicimos la disección, le sacamos los huevos, tenía otro pescado por dentro, y yo cogí todas esas preguntas, armé ese proyecto y ganamos. Ahora estamos en el Programa Ondas.*

Se advierte un proceso de agenciamiento, ya que el maestro promueve el espíritu investigativo de sus estudiantes a través de la reflexión de un tema cotidiano y del contexto que compromete su aprendizaje con posibles impactos en la comunidad, la vereda y el territorio. Al trascender el currículo impuesto desde la escuela con el fin de “potenciar investigadores de la educación y la pedagogía, le permite al maestro en conjunto con sus estudiantes plantear y desarrollar proyectos innovadores desde la investigación como estrategia pedagógica” (Manjarrés, 2008, p. 299).

Asimismo, en este proceso de agenciamiento, es el contexto el que invita al docente a comprometer a los estudiantes con su realidad y su mundo, de manera que se constituya en parte de su formación y de su vida. Esta manera de entender la formación es quizá la exigencia más notoria que tienen los maestros respecto a cómo deben ser formados ellos mismos como maestros, pues en su práctica educativa y pedagógica también lo hacen del mismo modo con sus estudiantes, en el entendido, de que no hay mejor manera de comprender el mundo, que estando vinculado a él. El profesor 2 en esta narración muestra de manera clara estas apuestas:

*Al chico hay que decirle que ese árbol es un ser vivo y que hace parte de la biología. Y bueno, todo el cuento que armamos con el otro profe una vez. El chico necesita conocer toda esa parte, su entorno y ahí entra la matemática, la física, la química, la biología, está todo. Entonces, de qué parte es: él es de una región que tiene muchas cosas por desarrollar. En Ubaque, donde yo trabajaba, hicimos una vez una salida y decían ¿por qué los profes de matemáticas se van al bosque? ¿Qué hace un profesor de matemáticas, un ingeniero químico, un matemático y un ingeniero agrónomo? ¿Qué hacen en el bosque enseñando matemáticas? Entonces cogimos un GPS y nos fuimos, vimos alturas, distancias, todo lo que hay que ver acá con ese aparato. Vamos a tomar la fauna. Invitamos a todos los profesores a salir a caminar.*

Este caso concreto del accionar de los maestros en el contexto rural, puede advertirse a simple vista como una agencia, pero de igual modo como una resistencia, en el sentido en que se contrapone a una práctica de la educación y la pedagogía que se ha quedado inmersa únicamente en el aula, en el mundo de la ideas y no trasciende al mundo de la vida. Es resistencia en cuanto genera formas alternas al margen de lo establecido, que como diría De Certau, se constituyen en tácticas que se distancian de la estrategia, con el propósito de hacer posible lo imposible, es decir permitir que puedan fluir y emerger nuevas formas de relación.

En este caso es claro que surge un microrrelato que da cuenta de otro relacionamiento, de otro modo de subjetividad, de otra formación que permite nuevos juegos de verdad y por tanto nuevas posibilidades de existencia y de posicionamiento ante la realidad.

Amplía esta perspectiva el profesor 2 del siguiente modo:

*Ir por allá por la loma, por allá por los caños, ir a ver caudales. A que se mojen los muchachos. Hacer una dinámica diferente a la clase- clase. No hacer la volada de cometas acá, sino irnos todos a caminar, a volar cometas y decir: bueno ¿Esta cosa por qué se eleva? El viento, la presión, todas esas cosas que hay que comenzar a rebuscar ahí; el hilo ¿cuánto tiene de largo? Que los chicos puedan construir su pensamiento, su conocimiento, más que todo.*

Hacer una dinámica diferente a la clase- clase, es quizá lo que impulsa a los maestros a experimentar, a arriesgarse, porque afortunadamente, es a

través de estos riesgos donde, no solo se pone en juego su condición de maestros, sino fundamentalmente su condición de seres humanos.

Por otra parte, el maestro se pregunta todo el tiempo, acerca de cómo construir el conocimiento con sus estudiantes. Sus preguntas entretejen el contexto, la realidad individual y colectiva de sus estudiantes, su conocimiento disciplinar pero también las perspectivas, el horizonte hacia donde quiere que el conocimiento se constituya en oportunidad de realización humana y social.

Así es como surge un rasgo notorio de la resistencia de los maestros y es que parten de otra manera de pensar, de otro sentido de concebir las relaciones y la existencia. Ellos generan formas alternas respecto a la tendencia que busca encasillarlos, conducirlos. El profesor 2, en este sentido, cuestiona el énfasis del PEI del colegio cuando señala:

*Se ha metido el concepto de que el colegio tiene que ser productivo y productivo también es enseñar, productivo también es ver una mata cuando tiene un poco de enfermedades y da tomates de mejor calidad. Ver que una planta de tomate es algo más que un producto. Esa parte de enseñar a ser productivos ha estado desenfocada. La sede central del colegio tiene instalaciones, pero siempre enfocadas hacia el sector productivo, como si ser productivo solo fuera sacar productos.*

Dado el carácter problematizador de la práctica educativa, la investigación se constituye en una fuerza movilizadora para los maestros que permite la emergencia de otros modos de hacer y pese a que prescriptivamente está vinculada a los procesos de formación inicial y continua, los maestros rurales desde sus discursos no lo dejan ver así. Por el contrario, el espíritu investigativo lo atribuyen en buena medida a experiencias laborales previas para el caso del profesor 1 y para el profesor 2 por el peso preponderante que tuvo la investigación en su formación de pregrado como Ingeniero Agrónomo. Lo anterior, se reafirma con los siguientes testimonios.

*El Programa Ondas no le llega a usted a la escuela, usted tiene que presentarse, tener la actitud, escribir, documentar. A mí me quedó fácil porque yo lo viví en el doctorado de la Universidad Distrital, mientras yo trabajaba en investigación yo iba de aquí para allá, escribía, hacía, todos esos señores me enseñaban. Yo trabajé dos años y medio de secretario de Adela Molina, yo decía ¿esto cuándo se va a acabar?*

*los informes, las fichas del CV LAC. Eso era un camello, cargue esas fichas para los grupos de investigación, yo decía no, no, no me puedo quedar acá. Es diferente lo que llega a lo que uno busca, por eso la investigación me parece importante porque me permite priorizar, es decir qué me interesa a mí como maestro y yo a qué accedo. En cambio los otros programas y proyectos que llegan a ofrecer en la escuela los siento como ventas ambulantes, que tengo que dejar meter.*

En el microrrelato del profesor 1 se vuelve a poner en evidencia que las prácticas de agencia y resistencia se dan casi de manera simultánea, toda vez que el usar su experiencia laboral previa en el campo de la investigación le permite generar nuevas formas de aproximarse al conocimiento y atraviesa su práctica pedagógica para “obrar de manera transformadora en la realidad” (Giddens, 2011) de sus estudiantes y de su entorno escolar. Al mismo tiempo, se explicita una resistencia en la medida que se opone a la sobreoferta desarticulada de programas y proyectos que llegan a su institución y que no son de su interés. En este caso se advierte la necesidad de que las apuestas formativas que llegan a la escuela sean conciliadas con los intereses, demandas y expectativas de los maestros para que estos a su vez se asuman como sujetos de formación y no como objetos de la misma como suele presentarse de manera reiterada en la actualidad.

Por su parte, el profesor 2 manifiesta la necesidad de que los maestros asuman la investigación desde una mirada menos instrumentalista con la que se ha abordado desde la política de formación docente que aboga por “fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico” (Ley 115 de 1994) como requerimiento *sine qua non* para alcanzar la calidad educativa. Por el contrario, el maestro insta a recobrar la significación humana y social que puede dársele a la investigación en la medida que se retomen prácticas cotidianas de la escuela, así:

*En la educación se ha ido perdiendo esa parte de investigación y los docentes por el tiempo que llevan trabajando, por su cansancio, entre otras cosas, se han vuelto repetitivos y no exploran nuevas cosas. El docente debe tener ese principio de investigación, una investigación que de pronto sea ¿Cómo le digo yo? Que nazca, que se pregunte por lo que pasa en la escuela, en el entorno. ¿Qué propuestas hay?*



*y ¿Cómo involucramos a los muchachos en ese ambiente? Por ejemplo cosas propias de su contexto familiar, de los sitios en donde viven ellos, de sus amistades. Afortunadamente con los chicos del campo he vivido cosas diferentes a los de la ciudad, uno observa que acá ellos todavía tienen posibilidades o sueños, sueños, de pronto inalcanzables para ellos, pero uno puede ayudarlos a que no los pierdan. Porque en el campo, donde trabajamos los muchachos dicen “yo soy pobre llegar a la ciudad es complicado, mejor me quedo trabajando acá”, pero hay que decirles que hay muchas formas de llegar y el maestro se tiene que meter en su cerebro esa parte de decir vea hagámoslo por acá, profundicemos allí, veamos a ver qué pasa.*

De esta forma, los maestros rurales realizan mediaciones pedagógicas a través de la investigación de prácticas concretas y cotidianas en las que están comprometidos los sujetos que se afectan o benefician, el contexto en el que suceden y sobre todo su rol como maestro en donde verdaderamente pone en juego su saber pedagógico. Lo anterior, se reafirma con el siguiente postulado de Orozco (1998) citado por Manjarrés “en la investigación se construyen sujetos históricos y sociales; la construcción de sentidos incide en la transformación cultural de su contexto”.

Otro ejemplo que ilustra la importancia de la investigación desde lo humano la comparte el profesor 1.

*Digamos que en la primera escuela que estuve, donde había un contexto diferente al de acá, porque eso sí no todas son iguales. La pobreza, el hambre, el abandono, lo hacen a uno salir a mirar qué ocurre, usted también puede hacerse el indiferente pero viendo esa realidad tan dura, no se puede. ¿Y uno qué hace? pues mirar a ver cómo ayuda a encontrar soluciones, en esa intencionalidad uno descubre, uno recibe también una cantidad de cosas. Esta es la hora que tantos años después, el día de mi cumpleaños todavía recibo llamadas de la gente de esa vereda.*

Bajo esta perspectiva, mediante la investigación se pueden identificar todas las redes de significación que se construyen en la escuela y en su entorno inmediato, cómo estas redes son experimentadas por cada uno de los miembros de la comunidad educativa, cuál es el rol que allí juega cada uno de ellos y cuál es el significado que las relaciones intersubjetivas y la interacción con el entorno tiene para cada quien. El relato del profesor 2 muestra otro claro ejemplo de la anterior cita.

*La educación no se puede puntualizar en términos de que es así, ella debe ir cambiando día a día. Porque si cambia la economía, la tecnología, la forma de vivir, la forma de la gente, pues cada día tenemos que estar preparándonos, así como nos preparamos para producir comida. La educación tiene algo y es que yo no la puedo encasillar, aquí la tengo, así van a ser los chinos del mañana...falso, no porque hay muchos contextos, los países son diferentes, yo no puedo pensar lo mismo para Israel o para Palestina con el conflicto que hay, no puedo educar lo mismo que en Colombia que en Ecuador. Lo último, la panacea en Ecuador no lo puedo aplicar aquí en Colombia entonces por eso digo que un docente investigador es muy bueno. Me gustaría tener la plata para ponerme a investigar porque estoy seguro que la educación requiere de más docentes investigadores.*

Así la importancia que tiene la investigación como práctica de reconfiguración del territorio en el que se inscribe la escuela no puede estar ajena a los procesos de formación de docentes.

De otro lado, los maestros también producen agenciamiento a través de la interacción y el compartir con sus pares, que les posibilita adelantar prácticas alternas que van en contravía de la reproducción y que adicionalmente se traducen en nuevos conocimientos que buscan el desplazamiento de posiciones individuales a un “nosotros” en la medida que se reconocen como válidos los aportes de sus compañeros.

Bajo esta lógica, el trabajo colaborativo entre los maestros mitiga en gran medida uno de los retos que plantea la ruralidad y que fue expuesto en el marco teórico como el aislamiento del maestro rural, en tanto el encuentro con el otro promueve la potenciación del maestro como sujeto político en tanto tengan “voluntad de acción y de construir proyectos alternativos, capaces de reflexividad -expresada en auto-reflexiones y reflexiones colectivas sobre sí mismos, sobre los otros y lo otro-“ (Martínez, 2006).

Una sencilla estrategia empleada por el profesor 1 es la que se describe a continuación: “Entonces yo llamaba a la señora del frente que era mi amiga y me daba todos los *tips* para poder controlar a los niños”. Esta acción está posibilitada por los fuertes vínculos previos que se generan con la comunidad y que redundan, posteriormente, en la labor docente.

Lo anterior ejemplifica una forma de agencia explícita, dado que se presenta una búsqueda de estrategias para enfrentar la labor de ser docente a través de una manera poco convencional de formarse a sí mismo en un tipo de estrategias que se basan en la experiencia del otro, en la interacción directa con los niños. En este sentido, esta práctica de autoformación es coherente con la premisa de la política relacionada con la intención de generar conocimientos y reflexiones que enriquezcan la labor docente.

Asimismo, la sencilla experiencia de la amiga que ofrece tips al maestro demuestra su capacidad como agente que se vuelve protagonista en su proceso de aprendizaje y de formación, lo cual se ha mencionado como uno de los retos del docente rural (Martínez, 2006). De la misma manera, es un claro ejemplo de desarrollo profesional situado en tanto genera reflexión y problematiza sobre la realidad del contexto en la búsqueda de soluciones a situaciones concretas (Furman, 2013).

De otro lado, los profesores señalan que una buena práctica para mitigar la externalidad de sus procesos formativos puede ser la elaboración de diagnósticos participativos que procuren una mirada interna de sus necesidades, demandas y expectativas individuales y a partir de sus resultados se prioricen los intereses formativos. Así lo denota el testimonio del profesor 1.

*Digamos que con un diagnóstico de necesidades los maestros serían súper felices, resolverían muchas dudas esenciales y muchas necesidades importantes que tienen. Pues usted puede coger una hoja, cuántos años tiene, de qué régimen es y en qué letra van... encontraría que hay muchos normalistas y hay menos magíster. Ya lo otro sería una cosa de pensarse más pues un trabajo etnográfico y un trabajo de investigación- acción. Donde el externo pueda interrelacionarse con ellos, de vivir la vida de la escuela como los grandes investigadores. Digamos que yo leí un libro de Annie Osborne una investigadora que trabajó con los indígenas Uwa que habitan la Sierra del Cocuy, pues ella es súper guao en Inglaterra y vino y duró cuatro años viviendo con ellos, durmiendo, corriendo, bueno... de ahí escribió un libro maravilloso que nadie más lo ha hecho, se llama Las Cuatro Estaciones. Digamos que si tú*

*quisieras hacer un trabajo etnográfico de la escuela algo como eso sería una maravilla.*

Si bien los docentes señalan la importancia de que un externo facilite y acompañe el proceso de diagnóstico, la mirada del docente es imprescindible en el proceso de planear y priorizar las temáticas dado que su historicidad, intereses personales y profesionales y el mismo contexto marcan su devenir como maestro y por tanto permiten una mayor aproximación a las formas diversas de construcción del conocimiento, que posteriormente son replicadas con sus estudiantes y que están ancladas a los procesos de formación continua.

Llama la atención en el testimonio del profesor 1 el símil que hace con el proceso etnográfico de la inglesa en la comunidad indígena. Su discurso refleja un imperativo llamado a mitigar la proliferación de externos que llegan a la escuela para levantar diagnósticos y caracterizaciones a fin de vender de manera desenfrenada procesos formativos, afincados en la tercerización que el Ministerio de Educación adelanta desde hace varios años.

Su reclamo muestra la necesidad apremiante de que estos actores externos logren internalizar lo que es ser maestro a partir de interrogantes como ¿Quién es? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? ¿Para qué lo hace? ¿Cuándo lo hace? solo al comprenderlos se revela la diversidad y heterogeneidad de lo humano en la que está inserta la vida del maestro rural en la escuela y fuera de ella.

*“Se aprende a ser maestro, siendo maestro”*, quizá esta frase puede resumir en parte esa demanda que hacen los profesores a los externos que acompañan sus procesos formativos, en tanto la práctica reflexiva a la que se ven abocados, vincula otros componentes más allá de lo intelectual y permiten la emergencia de lo comunitario, lo pedagógico, lo didáctico, lo sociológico, tal como lo plantea el profesor 1:

*Cuando trabajé en el Grupo de Investigación de la Universidad Distrital eran quince doctores entre hombres y mujeres y solamente una había ido a la escuela, fue profesora de niños durante veinte años y ella hablaba del patio de recreo, de la sala de profesores, del mundo escolar. Los otros no tenían ni idea de la escuela y han*

*gastado su vida aprendiendo y leyendo de ella. Creo que cinco habían estudiado licenciatura, los otros estudiaron carreras que no eran de la educación pero sus maestrías y sus doctorados sí tenían que ver con la educación, pero digamos que vivir la experiencia de la escuela y todo eso a ninguno se le notaba. Más allá de esas categorías de ser intelectual o no, es tenerle amor al conocimiento y contar con la vivencia de ser maestro.*

Si bien el marco normativo actual para el sector educativo posibilita que cualquier profesional ejerza la docencia, el maestro rural desde sus discursos pone de relieve la brecha existente entre la academia y la escuela, ya que la pedagogía dejó de ser el saber fundante en los procesos de formación y pasó a ser solo un instrumento de corte didáctico, lo que desencadenó la despedagogización del maestro (Manjarrés, 2008). Dicha despedagogización trae consigo una brecha significativa frente a la profesionalización del maestro, que hoy lo coloca en una situación de precariedad y de limitaciones que se ven reflejadas en la crisis cada vez más pronunciada en que se debate el quehacer educativo en Colombia.

Bajo esta mirada, la presencia de agencias explícitas de los maestros formados en ese campo del conocimiento (la pedagogía) puede constituirse en un factor diferenciador y altamente valorado por sus compañeros a nivel institucional.

### **7.5. Interacciones con otros agentes sociales**

Otra categoría que surge como relevante en el discurso de los maestros es la correspondiente a las interacciones con otros agentes sociales, la cual tiene que ver con la relación del maestro con la comunidad y el quehacer del maestro rural, las relaciones que se establecen entre los maestros y el reconocimiento a la labor docente. En estos aspectos pueden observarse varios ejemplos de prácticas de agencia ejercidas por los maestros al margen de sus actividades laborales, así como formas de resistencia en el medio laboral.

En este sentido, resulta interesante observar cómo el quehacer del maestro adquiere dimensiones ajenas a su actividad pedagógica, o en

aparición ajena a ésta, debido a que este quehacer trasciende los muros de la escuela para impactar en las vidas de las familias y de la comunidad de sus estudiantes. Un claro ejemplo de este trascender se evidencia en palabras del profesor 1, cuando narra la siguiente experiencia relacionada con la vida de un niño de padres separados, en cuya familia se presentaban muchas dificultades que lo afectaban notoriamente:

*Empecé a acercarme al niño. El papá nunca pasaba ni por la escuela y el niño le tenía pavor. Me dijo que la mamá cumplía años y le quería hacer un ponqué como el de la televisión. Le hicimos una tarjeta. Yo le compré un ponqué, él lo decoró y lo mandé a llevárselo y volvía. Ya al final de la jornada vino y la mamá dijo que si la esperaba porque estaba ocupada. A la media hora llegó la señora con el regalo, el queso y todo... y bueno la llorada, psicoterapia. Entonces ya la conocí, comencé a acercarme y ya llegó el papá a poner la cara. Pero eso es muy duro, eso es muy complejo. Digamos que si usted por dentro no tiene algo en su alma se va, se traslada, porque eso no es fácil. Finalmente la mamá se llevó al niño a vivir con ella. Otro día, en una cantina me hice amigo del señor y nos tomamos una cerveza. Ahora yo soy amigo de todos ellos, entonces son como una familia más para mí. Leyder terminó viviendo con la mamá y bueno ya las cosas de otro modo.*

Este caso es un ejemplo del establecimiento de vínculos fuertes con los niños, los padres y otros agentes para generar confianza y lograr cambios en la vida de esas personas.

En este orden de ideas, se entendería este proceso como una forma de agencia explícita, dado que se hace visible la intención de generar cambios en la vida del niño. Además, esta agencia resulta permeada por las emociones, es más afectiva y se da en la convivencia cotidiana, en el marco de una cierta situación que se pretende modificar y que, de hecho, se modifica poco a poco, gracias a lo cual el maestro logra generar un proceso de agenciamiento en el otro, en una familia y de paso, en sí mismo.

Para lograr una mayor comprensión de este ejemplo como un proceso de agenciamiento, puede decirse que las estrategias del ponqué para celebrar el cumpleaños de la madre y de ir a beber cerveza con el papá pueden

constituirse en líneas de fuga, desde la perspectiva de Deleuze y Guattari (2002).

Estas estrategias se convierten en formas creativas y no convencionales de acercarse a esas familias que son distantes y que tienen muchas dificultades en sus dinámicas interiores, con el objetivo claro de generar confianza y cambios en la vida de esas personas a lo largo del tiempo.

Estas líneas de fuga le permiten al maestro desterritorializarse de la labor y la posición que se supone debe asumir según sus funciones y, a la vez, facilita la desterritorialización de la madre, del padre y del niño, por lo que todos se reterritorializan gracias a una relectura de esa realidad, la cual se modifica paulatinamente y les permite ubicarse desde otra perspectiva. Asimismo, posibilitar cambios importantes en sus vidas y, sobretodo en la vida del niño. De esta manera, el valor del maestro se pone en evidencia como líder de la comunidad, como elicitador de cadenas de agencia; sin embargo, él no es consciente de la trascendencia de su labor, sabe que se generan cambios, pero no alcanza a dimensionar su alcance.

Simultáneamente, es necesario anotar que, si bien la política contempla la gestión comunitaria, las prácticas de los maestros rurales, trascienden la política (almorzar con las familias, beber cerveza con el padre de un niño, ir de tienda en tienda para tomar tinto y conversar con los vecinos, entre otras), dado que resultan ser prácticas que desbordan la labor pedagógica y la escuela misma, por más marginales que sean tales acciones.

Además para el profesor este tipo de prácticas no convencionales trascienden el espacio escolar y lo llevan a actuar dentro de la comunidad. En este sentido, ya no cabe el “aprender a aprender o a enseñar” explicitado en la política, debido a que la elicitación de procesos de agencia propios y en el otro, implica una concepción liberadora de la pedagogía, una concepción que supone la construcción o logro de esa libertad de manera mancomunada, que si bien, a veces es percibida como una forma de “actuar para ayudar al otro o por el otro” termina transformando a quien genera esa acción.

En este orden de ideas, este proceso de agenciamiento permite la construcción conjunta del conocimiento con la comunidad, con las familias, lo cual es coherente con el reto misional del maestro relacionado con la producción cultural (señalado por Martínez, 2006), pero sin concebir la producción de conocimiento limitadamente desde una perspectiva académica, sino desde el aprendizaje para la vida. Aprendizaje que implica la resolución de los problemas y los conflictos, así como el aprender a ser, a configurarse de una manera diferente.

Estas formas de agencia se relacionan con la adaptación que debe hacer el maestro rural para convivir en la comunidad que le ha sido asignada para trabajar. El mismo profesor 1 hace referencia a ello cuando señala:

*El reto es el reto de lo sociológico, si usted no se adapta a eso se muere o se va, o lo matan. Hay muchos problemas en las comunidades. Entonces ese reto sociológico es muy importante. Digamos que hay cuestiones políticas y religiosas ¿Cómo entender eso? Si usted no hace el rosario y para ellos es lo más importante en la vida, pues toca rezarlo. Yo entendía todo eso, porque había hecho muchos proyectos y yo terminaba haciendo las clausuras hasta las cinco de la mañana con todos.*

El hecho de adaptarse a las costumbres y a la idiosincrasia de la gente de la comunidad se torna como una posibilidad de establecer vínculos estrechos y de devenir un líder natural en ese escenario, un reto más del maestro rural mencionado por Martínez (2006), en tanto permite ejercer una gran influencia en las personas y elicitar más fácilmente procesos de agenciamiento en el otro.

Todo ese proceso le permite al maestro comprender esas realidades de cada quien y ver la vida de otra manera, llegar a otras conclusiones, tener otras expectativas y generar otras estrategias para trabajar con la comunidad.

Sin embargo, es claro que no todos los docentes rurales se encuentran interesados en sumergirse en el contexto cultural de sus estudiantes, y menos aún si se trata de docentes de la ciudad. Al respecto, el profesor 1 afirma:

*A las 12:45 p.m. nadie quiere relacionarse con la comunidad, ya como que el maestro ha perdido un rol ahí porque también se desvinculó de eso por muchos*



*factores; pero cuando uno traspasa las puertas de la escuela para afuera, todo es diferente, es como un reto. Hacer ese diálogo con la comunidad y establecer unos criterios de reconocimiento para los niños, ellos lo valoran. Es maravilloso porque ahí se ve la necesidad de lo que allá ocurre, sé lo que le pasa a Leyder, lo que le pasa a Ricardo, al otro... y empiezan a ocurrir otro pocotón de cosas, otras situaciones que no ocurrirían si usted no da el paso afuera, porque usted está encerrado como en una celda. Hay en el colegio una zona de confort y eso es chévere, yo le pido la tarea y como no la trajo, anoto en el observador y pues pierde, eso es lo más fácil ¿no? Pero ya echarse el muerto encima y la responsabilidad y el reto y la aventura de salir afuera es más comprometedor.*

El anterior fragmento permite comprender la gran diferencia que existe entre la escuela rural y la urbana y, por ende, entre el maestro rural y el urbano. En el campo, el maestro tiene un conocimiento mayor de las condiciones de vida de sus estudiantes y de sus familias, y esto le permite llegar a él con estrategias pedagógicas que logran construir conocimiento con los estudiantes desde su contexto, un conocimiento que sea pertinente y útil.

Si bien éste sería el reflejo del cumplimiento de un gran objetivo de la política pública de formación, esto sucede al margen de ésta, en el sentido de que las estrategias de implementación de esta política no contempla claros abordajes de las relaciones con la comunidad. Lo anterior ocurre por el interés del maestro y la motivación que tiene para crear lazos con la comunidad y generar cambios. Es de anotar que esta relación entre el maestro y la comunidad se ve favorecida por el rol que cumple la escuela en el campo y por la representación social de líder que tiene el maestro entre sus miembros, lo cual, en la mayoría de los casos, no sucede en la ciudad.

Por otro lado, otro aspecto que resulta muy importante para los maestros con respecto a su interacción con otros agentes está asociado a la relación con otros docentes y el reconocimiento de su labor. En este sentido, es claro para los maestros que las interacciones entre los docentes pueden matizarse a través del reconocimiento de los logros del otro en su quehacer cotidiano. Este reconocimiento también se presenta con facilidad en las escasas oportunidades que tienen los maestros para reunirse entre colegas, en

espacios destinados para la formación, los cuales están prescritos por la política y facilitan la reflexión conjunta y los grupos de estudio.

El valor de estos encuentros los describe el profesor 1 en las siguientes palabras:

*Digamos, que si me reconocen, reconocen lo que yo he hecho en la vida y si de todo eso sacan algo y dicen “vean esto tan chévere, funcionó” y si este ejercicio se repite con varios sería importante. Si además miran sus necesidades específicas frente a lo que necesitan. Digamos que en un diagnóstico así los maestros serían súper felices, resolverían muchas dudas esenciales que tienen y muchas necesidades importantes.*

Esta reflexión se constituye en un aporte importante para la política, debido a que el reconocimiento de lo valioso de cada docente, de lo que le funciona y su comparación con las necesidades que tienen otros maestros puede ser la base para la formación docente.

Igualmente, resulta relevante que en estos procesos se pueden generar lazos muy fuertes entre profesores, donde no solo se reconocen los logros pedagógicos del otro, sino que también se le reconoce como persona. Sin embargo, siempre se presenta que entre algunas personas se evidencian problemas en la valoración del otro por rivalidades anteriores o situaciones de desencuentro.

No obstante, las interacciones entre los docentes muchas veces presentan dificultades. Así se reconozca la labor del otro, no se está de acuerdo con la forma en que el otro maestro hace o se acostumbra a las situaciones propias de la labor y de la escuela. Una evidencia de ello la presenta el profesor 2:

*Cuando uno dice que hay que cambiar la malla curricular, como que dicen coloquemos lo que hay ahí eso ya está lo hicimos hace como cinco años, entonces a mí me ha tocado esa parte de decir bueno pero construyamos a partir de las condiciones de este momento y de las necesidades de los estudiantes, aunque el colegio no lo avale.*

Este es un ejemplo de cómo el docente genera un proceso de resistencia frente a las dinámicas institucionales y en la relación con sus colegas por la inercia que se produce en el trabajo diario. Esto hace que muchos maestros no

se esmeren en el desarrollo de sus actividades porque observan que así no hagan nada, siguen recibiendo su salario y no obtienen ningún tipo de sanción.

Es decir, que sí se presentan resistencias contra esa estructura institucional que parece inamovible, pero, paradójicamente es un reflejo de la resistencia de los maestros ante los cambios que propone la política. En otras palabras, este ejemplo presenta dos formas de resistencia que se presentan en el personal docente: por un lado, está la resistencia bloqueadora de aquellos que no quieren hacer mucho, que no desean cambios mayores y que prefieren que continúe el status quo. Por otro lado, están aquellos que se resisten a esa pesada dinámica institucional, generada por sus colegas y que quieren generar cambios en beneficio de una educación de calidad, lo cual significa que es una resistencia vital en favor de las intencionalidades primeras de la política pública.

Otro caso de resistencia que se presenta entre el ejercicio de la profesión entre colegas es igualmente narrado por el profesor 2 de la siguiente manera:

*Por ejemplo ahorita me tocó lo de ganadería y difiero mucho del veterinario porque el veterinario está diciendo que la vaca Holstein y todo eso. Él dice que el niño tiene que conocer como es el proceso de la vaca, el estómago y toda esa vaina desde el punto de vista del veterinario. Yo no entiendo, si él es biólogo, qué saca con decirle al chico que conozca la vaca Holstein y todas sus características, pero qué pasa con la vaquita que los estudiantes tienen allá en su parcela. Ellos no pueden tener una vaca de cuatro o cinco millones pero con esa vaquita que tienen, qué pueden hacer.*

Este fragmento es otro claro ejemplo de resistencia vital de un docente ante las dinámicas pedagógicas que predominan en la escuela y que se encuentra a favor de lo buscado por la política de formación en el sentido del desarrollo de conocimientos pedagógicos que le permitan al maestro reflexionar sobre la situación real de sus estudiantes y sobre la búsqueda de estrategias didácticas que le permitan acercar el saber a esa realidad para que sea un aprendizaje con sentido para ellos.

En general, puede decirse que la política no contempla realmente todo lo que significa ser un docente rural y sus necesidades de formación. Las

relaciones con la comunidad, que desembocan en procesos de agencia y de generación de estos procesos en otros agentes sociales, van más allá de lo prescrito por la política y se constituyen en una gran fuente de motivación y de acciones autónomas.

En este sentido, la política no tiene nada que ver con estas acciones que resultan muy significativas en el ejercicio profesional docente, así no las asocian directamente con su labor. En consecuencia, estos procesos visibilizan al maestro como líder de la comunidad. Estas transformaciones se dan por su condición de maestro, se presentan en el marco de la posibilidad de ejercer su profesión; el maestro es un mediador de los vínculos y relaciones que se dan entre los muchos miembros de la comunidad por su calidad de maestro.

Por todo esto y por la forma en que se presentan estas prácticas de agenciamiento, se evidencia que el accionar que posiblemente genera mayor impacto en la vida de los estudiantes y de sus familias no se encuentra permeado por la política pública, y menos por la política de formación, lo cual le permite ejercer realmente una pedagogía liberadora que se constituye en un motor y motivación real para continuar con la labor docente en el área rural.

En cuanto a las formas de resistencia explicitadas, éstas sí se presentan más fácilmente en el ámbito escolar, dada la relación misma de la noción de resistencia con respecto a la estructura y el marco político que prescribe la acción del maestro y por tanto, las reacciones de los maestros frente a tales prescripciones. Lo interesante se evidencia en la diversidad de resistencias que pueden generarse y el carácter contradictorio que se presenta entre sí, dependiendo de las convicciones y reflexiones personales de cada quien.

#### **7.6. La ruralidad como el entramado**

Los maestros hacen un énfasis muy fuerte entre la relación: formación docente y contexto, tal como ha sido analizado acá, lo cual significa que en otros escenarios, particularmente aquellos responsables de la configuración de

la política pública, el contexto aún no termina de ser comprendido a plenitud, ni de una manera clara.

Usualmente, el contexto rural es concebido únicamente como un espacio detenido en el tiempo, en el que ocurren asuntos de muy poca trascendencia para los propósitos educativos que se propone la política pública. De hecho, se considera que los problemas y condiciones del contexto rural, ya están suficientemente diagnosticados, que los cambios que allí se suscitan demoran tiempo en ocurrir.

Sin embargo, tal como lo señala el profesor Zamora no se puede dar cuenta de una ruralidad sino de múltiples ruralidades, que se traman en una complejidad que requiere una capacidad enorme de observación y análisis para ser abordada.

Tal vez por ello, los maestros han podido, por su aproximación y su inserción en ella, desentrañar sus particularidades, situación que les permite tener el criterio suficiente para considerar que el contexto, es uno de los factores centrales a la hora de definir y determinar qué es posible hacer en él; es por eso, que lo colocan como el centro para la toma de decisiones que tan perentoriamente reclaman.

*Acá es donde nosotros estamos viviendo la situación que tenemos que afrontar, la problemática social, tanto de los estudiantes como de la comunidad, pues la misma ubicación geográfica de la zona, nos lo exige. Acá es donde se vive la realidad, donde se siente. Donde el desplazamiento del maestro hasta acá es diferente, no es igual, le implica muchos riesgos y muchas responsabilidades.*

La magnitud del espacio rural, la concepción del tiempo y las condiciones para el desempeño laboral tienen sus propias particulares: “Me tocó allá adentro, lejos. Carro no había entonces. Si no me iba por Termales, me tocaba caminar hora y media y si me iba por allá, entonces caminaba cuarenta minutos. Esas escuelas no tenían ni impresora. Esa es una realidad dura pero maravillosa”.

Definitivamente, el compromiso del maestro en el contexto rural, se inicia necesariamente asumiendo los retos de las condiciones que éste presenta. Son tales las condiciones que afronta, que hasta el propio nombramiento o su

permanencia pasa por el filtro de una idiosincrasia muy complicada, “Claro, como todas las plazas son políticas, yo llegué a una plaza donde no tenía ningún respaldo político, sino que me lo gané por meritocracia. La meritocracia es una apuesta política que los campesinos por acá no entienden”.

Asimismo, se presentan diferencias muy fuertes en las relaciones, que definen el modo de vida y lo que es viable e inviable en la ruralidad y que determinan el modo en que debe vivirse la existencia. Prevalece un marcado dominio de los que poseen con respecto a los que tienen menos.

*La ruralidad es hermosa, es bella, pero la ruralidad está llena de mierda, hay muchas rivalidades sociales entre los campesinos. En su mundo interno, en el detalle de la filigrana, son atroces. Es una cosa muy instituida como por la cultura de la iglesia. Los más ricos, son de un clasismo entre ellos muy tenaz, hay varias clases sociales en el mismo espacio.*

Así el asunto, la inserción del maestro al contexto rural implica un paulatino acomodamiento que le permite ser reconocido como tal. El profesor 1 narra cómo fue abriendo espacio dentro de la primera comunidad a la que llegó: “Dure un año y medio allá haciendo un doctorado en humanidad, porque esa gente, a pesar de lo compleja es, es súper cordial. Fuimos estableciendo unas relaciones sociales muy fraternas. Fue muy interesante”.

Indudablemente, es necesaria la inserción del maestro en el contexto rural tanto para medir el pulso de las condiciones y la trama de la idiosincrasia, de forma que pueda comenzar a realizar su misionalidad y a la vez participar activamente de los retos que el contexto le impone.

A partir de allí, inicia una lectura, una interpretación y unas prácticas que van definiendo su desempeño profesional, personal y laboral. En este sentido, se constituye en un agudo observador de la realidad que como maestro considera necesaria para su ejercicio.

Aún no se ha instalado, cuando ya tiene que afrontar el reto de la escuela y el aula. Comienza a interactuar con los niños y con sus familias y emergen casi que simultáneamente las realidades en las que se debaten: niños abandonados, familias en situación de crisis permanente y padres y madres enfrentados a unas relaciones sin salida.

La mayor preocupación de los maestros es, sin duda, la vida de sus estudiantes. Tienen a todo momento las imágenes vivas de sus realidades y pueden identificar con precisión cómo han evolucionado y también como ellos se han ido haciendo parte de los cambios que van sucediendo.

*Él era súper independiente. Estaban en campaña política y el niño se iba. El salía de la escuela y decía “me voy para Laureles que hay campaña”. Él tenía siete años y se venía caminando de Laureles, comía lechona, la gente le daba de comer. Llegaba a la casa a la una de la mañana. Si le daba mucho frío, se quedaba y la gente le daba cobijo. Realmente él vivía como un niño independiente.*

Este relato del profesor 1 muestra que los niños desde muy temprana edad en el ámbito rural tienen que aprender, a involucrarse con los eventos que allí ocurren, a resolverse la vida y a buscar las condiciones que les garanticen su supervivencia, pero también muestra que el nivel de solidaridad es un rasgo muy marcado entre los pobladores rurales, en este caso por ejemplo con los niños.

También refleja que las familias viven realidades muy especiales como el caso de la abuela de Ricardo, que él mismo profesor 1 incorporó a su ejercicio educativo:

*Ella cuida los nietos. Tiene como 95 años, pero quién la va a cuidar, si ella tiene que cuidarlos es a ellos. Ella es la que lava, la que les hace de comer...El día de la madre nosotros la trajimos y le dimos unas flores, también fue la primera el día del rosario. La persona más importante para Ricardo era su abuelita.*

También muestra que el maestro no solo desempeña su acción educativa distante del contexto rural, sino por el contrario, lo asume como parte integral de su labor pedagógica:

*Uno les resuelve la vida, porque cómo más hace: el niño desnutrido, el que se queda por la tarde, el que usted le compra el libro, el que le hace no sé qué, el que le escribe así, son mil similitudes que son allá, como de ese mundo muy privado, pero que repercuten en el trabajo de uno.*

El profesor 2 por ejemplo comprende el contexto y le preocupa cómo puede asumir pedagógicamente el reto de las expectativas de vida de sus

estudiantes, evitando que la cadena de conflictos y de adversidades pueda seguirse repitiendo:

*Uno dice: “¿Qué hago yo aquí para que todos estos muchachos, con toda esta biodiversidad que hay acá, prosperen? ¿Cómo hacer que ese campesino sea una persona educada, fortalecida en ese proceso?” Que ese muchacho diga: “Si, aquí hay mucho potencial”, y no que el muchacho diga: “mi papá echa azadón, yo voy a echar azadón”. Por el contrario, el muchacho en este contexto diga: “mi papá echa azadón, yo voy a echar mejor azadón que él. Voy a ver cómo hago para mejorar eso. Me voy a Bogotá, pero me voy a ir con algo, alguna herramienta”. Que esos muchachos lleguen ya con algo y que digan: “yo sé esto”. La región tiene muchas cosas que le pueden servir. Infortunadamente, la mayoría de los muchachos hacen lo que hace el papá y para ellos es lo mismo tener una vida normal o ir más allá y cuando pasan los años, es que viene el conflicto*

Este relato corrobora que la vida rural no es fácil para la mayoría, pues lo que el profesor 2 llama *conflicto*, es una realidad agobiante, marcada por la pobreza y la falta de oportunidades, retos que sin duda se configuran en la mayor preocupación de los maestros rurales, respecto al futuro de sus estudiantes.

De nada vale entonces, que se les pueda brindar las herramientas cognitivas disciplinares si la realidad en sí misma es el mayor reto por superar y no se cuenta con los medios para que pueda ser abordada y mejorar la calidad de sus vidas.

En definitiva, el problema no es la ruralidad como tal, son todas las condiciones que han hecho de esta realidad, un lugar de conflicto y de tensiones permanentes, en donde se debate la vida de manera reiterativa, tanto a corto como largo plazo, y que en vez de acoger, arroja a los niños, a los jóvenes, a los adultos mayores y en general a los campesinos a una existencia en permanente incertidumbre y unos desafíos que en general los colocan en estado de exclusión que en muy contadas ocasiones logran superar.



## **8. Conclusiones**

A continuación se presentan las conclusiones del presente estudio de investigación:

a. El contexto en el cual están insertos e inmersos los maestros se constituye en un factor determinante para su vida personal y su desempeño profesional. Es decir, es la máxima preocupación, interés y necesidad que los maestros observan respecto a su ejercicio profesional.

La complejidad del devenir de la vida social, económica, política y cultural del territorio, marcan de una manera muy sentida las problemáticas en las que sus estudiantes se desenvuelven y por ende se perfilan así mismo como retos para su accionar educativo y alicientes para su desempeño pedagógico.

En contraste, los maestros perciben que los agentes de la política pública de formación tienden hacia una lectura uniformada y homogeneizante del contexto, pues no logran generar estrategias de implementación que logren concebirlo como un factor fundamental a la hora de implementar la política, lo cual se aprecia como falta reconocimiento de la complejidad que el contexto tiene dentro de la labor docente.

Tal vez, por la urgencia de configurar una identidad nacional, no se conciben las particularidades de cada contexto, las características multifactoriales de los territorios, de sus pobladores, la historicidad de los mismos, las problemáticas que los atañe; en fin, las condicionantes que los definen y los determinan como sujetos y como objetos de los procesos de formación.

Ante esta realidad, los maestros se contraponen, porque saben que es precisamente ese contexto tan específico el que requiere de su comprensión juiciosa, cotidiana y responsable, pues su accionar profesional, educativo y pedagógico, depende de ella para alcanzar los objetivos y metas que implica la formación de sus estudiantes.

El contexto rural es entonces, para los maestros, no solo es el origen de su existencia como sujetos, sino también el escenario en el cual quieren concretar sus intereses y su vida tanto en el plano personal como profesional. Para el

caso particular de los dos maestros participantes del estudio de investigación, ninguno de ellos estaría interesado en distanciarse de él, por el contrario, el proceso ya recorrido los implica cada vez más y se convierte en la fuente y el fin de sus expectativas.

Existe un reconocimiento importante por parte de los maestros del Programa Todos a Aprender, precisamente porque contempla como principio el reconocimiento del accionar entre pares, entre los mismos maestros, lo cual implica necesariamente, la lectura contextual que realizan los maestros de las peculiaridades de sus necesidades, expectativas e intereses frente a la labor concreta que los interpela en el aula.

Puede afirmarse que para los maestros el contexto es un entramado de relaciones, en el que se conjugan las condicionantes del entorno, los intereses formativos que pretende la institución educativa, los intereses personales que ellos tienen respecto a su rol como educadores, la implicación de la política pública de formación que el Estado tiene la responsabilidad de implementar y el conocimiento construido cultural y socialmente por los actores sociales.

En últimas, el contexto es un tejido que se hace y rehace de manera permanente y que se va configurando en una realidad que responde de manera cada vez más precisa e integral a los estudiantes, sus familias y a los retos próximos y distales que el mundo de hoy presenta.

Así el panorama, interpelar al contexto se constituye para los maestros en un elemento de suma importancia para su accionar y en uno de los elementos cruciales que el Estado debe contemplar para la formulación de la política pública de formación docente.

b. La política pública de formación docente ya sea por su ausencia, por su intermitencia o por su saturación, es el telón de fondo en el que se debate la vida profesional y laboral de los maestros. En el mar de vaivenes en el que ella se mueve, se mueven igualmente los maestros. La política define y determina el papel que los maestros juegan tanto dentro como fuera de ella,

aunque invariablemente no hayan sido considerados de manera directa en el proceso de su formulación.

Existen dos fenómenos que la investigación logra comprender acerca de la relación de los maestros con la implementación de la política pública de formación: *infraformación* y *orfandad formativa*.

*Infraformación*, en cuanto muchas de las formaciones a las que se ven compelidos los maestros no responden a sus intereses, a sus expectativas y a sus necesidades. Hecho que los reta a generar sus propios procesos de autoformación, sin duda a espaldas de la política, subvirtiendo de esta manera las intencionalidades de la misma y garantizando así mismo mayor congruencia con los desafíos que sus propias realidades les define como imperativos.

La mayor preocupación a este respecto es lo pedagógico, pues saben que es la estrategia fundamental de su accionar, pero igualmente es la que menos desarrollos contempla la política pública de formación, tal como ellos lo manifiestan. Lo pedagógico ha quedado en manos de los docentes, dado que ni la formación preuniversitaria ni los procesos de formación formal o no formal que el Estado implementa lo considera como un factor de primer orden, pues para los maestros prevalece es lo disciplinar.

En este sentido, lo pedagógico se vive al margen de la institucionalidad, pero es la mayor preocupación cotidiana del maestro cuando se enfrenta al reto de la formación con sus estudiantes. El *cómo hacer*, que tanto les preocupa individual y colectivamente, no se circunscribe solo al ámbito de la enseñanza, sino al conjunto de todos los procesos y procedimientos que implica la formación integral de los estudiantes.

Tal como ya se señaló, buena parte de sus prácticas pedagógicas están relacionadas inevitablemente con el contexto, es decir, con el entramado de relaciones próximas y distales que implican la realidad del mundo de hoy, al cual se ve abocado el estudiante y en general las comunidades.

La *orfandad formativa*, está estrechamente imbricada con la distancia que ellos perciben como enorme entre la academia y la realidad, entre las

disciplinas y la pedagogía, entre la institucionalidad y las necesidades e intereses tanto de sus estudiantes como con ellos mismos. Finalmente, entre la implementación de la política pública y las necesidades sentidas y reales que en la cotidianidad de su labor encuentran como inconsistentes.

*Orfandad formativa*, porque aunque tienen claro que el centro de su accionar es el saber y el conocimiento, ni la política, ni las instituciones, comenzado por las instituciones de educación superior e incluso la escuela misma, tienen como centro de su interés este mismo ejercicio. Sienten que aún prevalece una actuación acumulativa de información que exactamente no sabe cómo digerir ni mucho menos cómo traducir a los retos que la realidad de la educación rural les plantea.

Donde observan con mayor crudeza esta realidad es precisamente en el proceso evaluativo. En él, los maestros perciben que prevalece más una evaluación subjetiva e instrumental, que un ejercicio de conocimiento que contribuya a tomar decisiones respecto al quehacer integral de la docencia y del carácter formativo tanto de los educadores como de la institución.

La evaluación se convierte en un modo constreñido de valoración de los desempeños laborales, más que profesionales del maestro, circunstancia que ha vuelto a la evaluación sólo como un mecanismo de control que aumenta sin duda la *orfandad formativa* a la que tanto aluden los maestros.

Obviamente, en medio de esta lógica desigual, los maestros buscan superar tales inconsistencias con prácticas formativas formales, tanto para garantizar mantenerse dentro del sistema como para potenciar sus capacidades como responsables de los procesos formativos de sus estudiantes, sin que ello necesariamente parta de un consenso construido colectivamente con las instancias de poder, de modo que se perfile como un propósito común.

c. Sí se expresan prácticas de agencia y resistencia de manera reiterada y persistente por parte de los maestros.

Ellos las practican como un tejido que se va tramando en la cotidianidad del ejercicio profesional y personal. Obviamente, no las nombran, ni las distinguen como tal, pero las manifiestan como un ejercicio concomitante a su desempeño personal y profesional.

Gracias a sus apreciaciones, se puede comprender que tanto las agencias como las resistencias se entrelazan de una manera muy significativa, incluso, una agencia puede en otro momento constituirse en resistencia y a la inversa. Quizá por las peculiaridades de los maestros investigados, se han *naturalizado* sus prácticas de agencia y resistencia, pues solo conciben su ejercicio profesional y personal relacionado con ellas.

Las agencias y resistencias que ejercen los maestros exhiben una gama importante de expresiones cognitivas, emocionales y físicas que se manifiestan en cada momento de sus desempeños. Unas más evidentes que otras, unas más radicales que otras, unas más trascendentes que otras; pero para los maestros todas ellas hacen parte de una misma intencionalidad que podría definirse como apuestas políticas a favor de sus estudiantes, de sus compañeros, de las comunidades, del país y del mundo. Así como de la institución educativa y de ellos mismos, como actores educativos y pedagógicos.

Sin lugar a dudas, se puede comprender que si bien los maestros no son considerados como actores constructores de la política pública de formación como tal, no dejan de ser actores políticos fundamentales, toda vez que sus prácticas de agencia y resistencia tienen repercusiones sustanciales para la vida de su comunidad educativa. Por consiguiente, su papel como mediadores del sentido de vida de las comunidades en las que se desempeñan continúa siendo muy importante.

La agencia y la resistencia son prácticas constituidas por antecedentes ya sea de origen familiar, educativo, cultural, político o social que impregnan el devenir del maestro como sujeto, afianzando un sentido del ser maestro; que en vez de disminuir, crece con las experiencias y el tiempo de dedicación que conlleva.

Igualmente, circulan como una savia por el entramado cotidiano del accionar de los maestros, sin que de ello nadie intencionalmente se percate, ni los que están dentro de la institución y mucho menos los que están fuera, que desconocen cómo se vive la cultura escolar en sus hilos más finos.

En definitiva, son ellos quienes con sus acciones relacionadas con las llamadas *zonas grises*, ejercen sus prácticas de agencia y resistencia, reafirmando de este modo su papel como intelectuales reflexivos y por tanto como agentes fundamentales para el entramado contextual de la ruralidad.

Valga la pena destacar, que en un proceso de conflicto y posconflicto como el que actualmente se vive en el país, son ellos, los maestros, quienes contribuyen notoriamente a generar unas condiciones más propicias para la convivencia, la superación de la inequidad y la violencia que tan fuertemente han azotado de manera reiterada al campo colombiano.

Tal vez cuando se habla de prácticas de agencia y resistencia, se esperan unas prácticas resonantes, de repercusiones públicas, visibles y portentosas, pero la investigación como tal, deja ver que son más acciones micro, casi invisibles, muy subterráneas, pero cuya impronta se va haciendo notoria con el tiempo. Por eso es loable que los maestros puedan ser tan pacientes para esperar los cambios largamente anhelados.

Así mismo, son prácticas de agencia y resistencia que se alejan de los centros de poder, que asumen como propio el sentir de los actores sociales con los que conviven cotidianamente, que reconocen saberes y conocimientos al margen de toda hegemonía, que buscan incorporar a la práctica de la vida cotidiana de sus estudiantes para que hagan parte de su idiosincrasia y de sus vidas.

Son agencias y resistencias que aun se debaten entre la institucionalidad y la contra institucionalidad, sin que ello implique una confrontación política radical con el sistema, por el contrario son ejercicios que buscan permear unas condiciones que no logran valorar los intereses, las necesidades y las expectativas de la comunidad educativa.

Es decir, las agencias y las resistencias, perviven a veces como contradicciones, como hibridaciones e incluso hasta se pueden confundir con actos de conformismo, pero es que justamente en eso estriba su importancia y su impacto, en que son acciones al margen, cuya perseverancia va configurando otros mundos posibles.

Una particularidad de las resistencias, que llamo significativamente la atención en la investigación lo que puede denominar como resistencias bloqueadoras, resistencias que se contraponen a lo establecido, pero cuyas salidas no contribuyen a generar acciones nuevas, al contrario se vuelven inhibitoras del potencial de creatividad de los maestros, especialmente entre los del Decreto 2277. No se pueden definir tampoco como prácticas conformistas, sino emitente evasoras y por tanto poco productivas para los cambios que requiere la realidad de la educación y la pedagogía rural.

d. La estrategia que los maestros proponen como vía expedita para zanjar las diferencias entre la política pública de formación docente, la vinculación del contexto, las prácticas de agencia y resistencia de los maestros mismos es la investigación.

A ella le atribuyen los maestros buena parte de sus construcciones epistémicas y metodológicas, ganadas a lo largo de sus procesos de formación en pregrado pero también a las experiencias laborales previas en diversas partes del departamento y del país.

De hecho, ese espíritu indagador es el que los pone a preguntarse acerca de las posibles prácticas pedagógicas que pueden adelantar en la institución educativa pero que la desborda cuando se sienten sumamente interpelados por el contexto, por las necesidades de sus estudiantes y en general de la comunidad.

Puede decirse que la problematización es quizá una de las herramientas que más tienen a la mano en su ejercicio cotidiano. Sus observaciones permanentes del contexto, de los problemas de sus estudiantes, de la compleja dinámica de la vida rural se constituyen en oportunidad para sentir

que su labor debe ir más allá de las cuatro paredes del aula, por ello sus recorridos dentro del contexto, sus profundas relaciones con las familias de sus estudiantes, el conocimiento histórico de la dinámica social, política, económica y cultural de la vida rural los lleva a conjeturar posibles alternativas de acción para que se abone el terreno de las oportunidades de vida para los estudiantes particularmente.

Continuar el proceso de formación formal a través de especializaciones y maestrías no solo tiene como interés el ascenso en el escalafón, tienen la plena convicción de que así podrán visualizar nuevas alternativas educativas y pedagógicas que afiancen su compromiso con la ruralidad y facilite sin duda su papel como intelectuales reflexivos sin que lo propongan de manera explícita.

Sin bien el constreñimiento de la dinámica de la cultura escolar es uno de los mayores retos que a este respecto deben superar, también es cierto que su propia práctica educativa y pedagógica los incentiva para profundizar en preguntas relacionadas que los invitan a búsquedas cognitivas y metodológicas tan urgentes para el quehacer de la institución educativa donde se desempeñan.

En este orden de ideas, las agencias y las resistencias adquieren un valor incalculable, pues se convierten en la expresión más genuina de investigación, es decir, detrás de cada práctica de agencia o resistencia que viven los maestros está una iniciativa investigativa, que si la política pública de formación docente supiera leer e interpretar se instituiría en una excelente alternativa de formación permanente para los maestros.

En este sentido por eso tienen tan buena acogida dentro de los maestros iniciativas como el Programa Ondas o el Programa Todos a Aprender, porque cuenta con los componentes motivacionales necesarios para que los maestros se comprometan de una manera más genuina con la formación.

Si bien es de perogrullo que la investigación es uno de los mejores índices del desarrollo de una sociedad, en el contexto rural es urgente desplegar iniciativas de formación que no solo vinculen de manera directa a los



maestros, sino garantice incentivos y estrategias para que puedan tener el reconocimiento académica y público tan necesario para el país.

e. Finalmente, es la voz de los maestros, sus propias palabras las que permiten comprender con profundidad la filigrana de unas relaciones profesionales y personales que muy difícilmente se pueden encontrar en otras dinámicas del tejido social.

Probablemente sean los maestros rurales, los agentes que tienen mayores vínculos con la realidad de los contextos donde se desempeñan. El largo trasegar de su ejercicio profesional los apremia a observar y comprender las particularidades y la totalidad de la vida rural, hecho que les permite una lectura y una interpretación de la misma en permanente ebullición, situación que los motiva a buscar constantemente estrategias para contribuir a hacer más humanizante la existencia de los sujetos que conviven cotidianamente con ellos.

Sus voces muestran una necesidad urgente de ser escuchadas y comprendidas, pues sienten que son percibidos como los mediadores, los que cumplen la misionalidad aséptica de ser transmisores de un ideario educativo que el Estado determina y que ellos deben inocular en los sujetos de su acción educativa y pedagógica sin transigencias.

Sin embargo, sus prácticas muestran otros vericuetos, otras vetas poco exploradas por quienes desde los centros de poder definen las políticas públicas, que para el caso de esta investigación, son comprendidas como agencias y resistencias. Estas agencias y resistencias se configuran en insumos fundamentales para que la política pública, cada vez sea más coherente con las necesidades, expectativas e intereses de los actores sociales a las que son destinadas.

Parodiando a De Sousa Santos (2006), pasar de una sociología de las ausencias a una sociología de las emergencias, en cuanto se reconozca el conocimiento largamente elaborado por los maestros rurales, respecto a sus prácticas de agencia y resistencia como otros modos de hacer educación y

pedagogía, que en vez de estar en contra de las disposiciones de las políticas públicas, buscan ser más consistentes y más contextualizadas respecto a las vida de las comunidades educativas.

De este modo, es perentoria la necesidad de movilidad de los maestros cuyo conocimiento hace más efectiva la labor formadora. Ciertamente, es la hora de que el Estado y la academia superen la brecha entre el campo intelectual de la pedagogía y el campo intelectual de la educación.

Es la hora de que los maestros accedan a espacios donde su conocimiento se fortalezca y se constituya en un referente filosófico, ético, político e incluso ideológico para la totalidad de la sociedad.

## 9. Referencias

- Arendt, Hannah. (1997) *¿Qué es política?* (R. Carbó, Trad.). Barcelona, España: PAIDÓS (Trabajo original publicado en el año 1995).
- Barragán, Diego (2012) *Subjetividad Hermenéutica. Su constitución a partir de las categorías memoria, utopía, narración y auto-comprensión*. Bogotá: CINDE.
- Cantón, V. (1998). ¡Viva la disidencia! o de cómo formar sujetos y no desfallecer en el Intento. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 10 de mayo de 2013, en <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/123456789/199/1/Viva%20la%20disidencia.%20Octubre%201998.pdf>
- Day, Christopher (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. España: NARCEA S.A.
- De Certeau, Michel. (1979). *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer* (1era Ed). Tomo I. México: Universidad Iberoamericana.
- De Sousa Santo, Boaventura (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (2002) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (J. Vásquez, Trad.). Valencia, España: TG Ripoll S.A.
- Escobar, Miguel (1985). Paulo Freire y la educación liberadora. Recuperado el 10 de octubre de 2014, en [http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/657/1/1985\\_Paulo\\_Freire\\_y\\_la\\_Educacion\\_Liberadora.pdf](http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/657/1/1985_Paulo_Freire_y_la_Educacion_Liberadora.pdf)

Foucault, Michel (1975) *Vigilar y Castigar* (17ª Ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Furman, Melina (2013). Orientaciones técnicas para la construcción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y ciencias. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Giddens, Anthony (2011). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Segunda edición. Buenos Aires: Amorrortu, 416 p.

Giroux, Henry. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Cuadernos Políticos*, (44), 36- 65.

Imbernón, Francisco (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. (1era Ed). Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.

Manjarrés, María Elena (2008). *Discursos, reformas y políticas de la formación de docentes en la década de 1990 en Colombia*. Tesis de Doctorado en Estudios del Desarrollo- CENDES. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Martínez, María Cristina (2005). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Revista Nodos y Nudos*, 2 (19) p. 4-12.

Ministerio de Educación Nacional y Universidad Nacional de Colombia (2008). Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Recuperado el 23 de mayo de 2013, en [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles312338\\_documento\\_politica.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles312338_documento_politica.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2013). Pliego definitivo de condiciones CM-MEN-07-2013. Realizar la segunda fase del proceso para la construcción del documento de política de formación de educadores acorde con la política educativa nacional. Recuperado el 23 de mayo de 2013, en [cm-men-07-13@mineducacion.gov.co](mailto:cm-men-07-13@mineducacion.gov.co)

Ministerio de Educación Nacional (2008). Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media. La Formación Docente en el Marco de la Revolución Educativa. Documento presentado al IDIE.

Medina, Paula. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel De Certeau. *Revista de Temas Sociales Kairos*, (20), 1- 11.

Morales, Milton (2012). *Prácticas de resistencia docente en la universidad orientada al mercado. Capturas y fugas académicas en el contexto colombiano*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/107904/mdmh1de1.pdf?sequence=1>.

Morin, Edgar (2011) *La Vía: para el futuro de la humanidad* (2da Ed.). Barcelona, España: PAIDÓS.

Nietzsche. (1999) *De "Shopenhauer como educador"*. (L. Moreno, Trad.). Madrid, España: Valdemar. Recuperado el 10 de mayo de 2013, en [http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca\\_digital/libros/N/Nietzsche%20-%20De%20Schopenhauer%20como%20educador.pdf](http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/N/Nietzsche%20-%20De%20Schopenhauer%20como%20educador.pdf)

Valente, Elena; Diab, Pabla y Nothstein, Susana (2012). Antología y ejercitación. Corpus: Función del intelectual. Taller de lectura y escritura. Universidad de Buenos Aires.

Perrenoud, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar* (1era Ed.). Queretaro, México: Quebecor World.

Presidencia de la República de Colombia. Artículo 38, Decreto 1278 de Junio 19 de 2002.

Quiceno, Humberto (2003). Michel Foucault ¿pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, 15, (37), p. 201- 216.

Red Académica Bogotá. Posgrados para docentes- FOFAD. Recuperado el 27 de mayo de 2013, en <http://www.redacademica.edu.co/index.php/formacion-docente/maestros-01/postgrados-docentes>

Ricoeur, Paul (1995) *Tiempo y Narración: configuración del tiempo en el relato histórico* (A. Neira, Trad.). México, México: Siglo XXI.

Roth, André- Noël (2002) *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación* (1era Ed). Colombia: Aurora.

Scott, James (2000) *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos* (1era Ed). México: Era.

Stake, Robert (1998). Investigación con estudios de casos. Morata.

Zamora, Luis; Vargas, Marco & Rincón, Alberto (2012) *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia* (1era Ed.). Bogotá, Colombia: Códice Ltda.

**Anexo 1. Investigaciones que aportaron a los antecedentes del proyecto de investigación**

<b>TÍTULO</b>	Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia
<b>AUTOR</b>	Luis Fernando Zamora Guzmán, Marco Fidel Vargas Hernández, Alberto Rincón López
<b>AÑO</b>	2012
<b>PROBLEMA</b>	La pregunta que guió la investigación fue ¿Qué es lo rural en la educación rural? Se tomó en cuenta un ejercicio investigativo previo que tuvo en cuenta las siguientes preguntas: ¿En qué consiste la especificidad del ejercicio de la educación rural? ¿Los maestros y maestras han recibido en su formación inicial o en servicio algún tipo de preparación que los cualifique para su desempeño en ambientes rurales
<b>OBJETIVO</b>	Describir los programas formativos e impactar los currículos de las instituciones formadoras de educadores tanto las Facultades de Educación como las Escuelas Normales Superiores, de forma que en ellas se le otorgue a lo rural el reconocimiento que se les ha negado por tantos años (Zamora y otros, 2012, p. 27)
<b>METODOLOGÍA</b>	Para el estudio se utilizó un enfoque de tipo cualitativo apoyado en cuestionarios diligenciados por las entidades formadoras y documentos producidos en el marco del Proyecto de Educación Rural- PER Fase I. Reseñas de las experiencias y testimonios de directivos docentes, docentes y estudiantes. Finalmente, se realizaron estudios de caso con dos escuelas normales seleccionadas.
<b>RESULTADOS</b>	<p>El balance general de los resultados de la investigación está agrupado en los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Sobre las experiencias formativas universitarias: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Son de origen muy diverso pero con un elemento en común el compromiso con lo rural y con el destino de la población campesina;</li> <li>b. Reivindicación de lo rural con un enfoque humanista y una visión política que deja ver un modelo de desarrollo dominante en perjuicio de la población rural; importancia del sector rural; diversidad de ruralidades; interdependencia entre lo urbano y lo rural y viceversa; borrosas fronteras entre lo urbano y lo rural;</li> <li>c. Distintas posiciones frente a la denominación de la educación rural, dejando de lado la perspectiva ruralista;</li> <li>d. Escasa profundización de la categoría de educación rural y sus similares;</li> <li>e. Modestos desarrollos referidos a elementos pedagógicos y didácticos concebidos específicamente para lo</li> </ul> </li> </ul>

	<p>rural;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>f. Crisis de las licenciaturas de educación rural, escaso reconocimiento de los egresados de dichas licenciaturas, incomprensión por parte de las autoridades educativas del orden nacional acerca de los procesos de acreditación de estas licenciaturas;</li> <li>g. Surgimiento de líneas de investigación en educación rural en los programas de maestría en educación;</li> <li>h. Abordaje diferencial de los modelos educativos flexibles por parte de las instituciones de educación superior;</li> <li>i. Escasa comprensión histórica de la educación rural en el desarrollo educativo nacional;</li> <li>j. Poca exploración para la especificidad del ejercicio docente rural;</li> <li>k. Formación de educadores en servicio como oportunidad para el MEN.</li> </ul> <p>B. Sobre las experiencias formativas en Escuelas Normales Superiores- ENS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Encuentro de las ENS con lo rural a través de diferentes estrategias: i) vinculación institucional a través de proyectos de desarrollo regional o local; ii) Proyecto de Educación Rural- PER; iii) prácticas estudiantiles rurales; en el marco de las políticas de atención a poblaciones y la de inclusión</li> <li>b. Sobre la comprensión de lo rural: donde se destacan los siguientes elementos: i) lo rural como algo en rápida transformación, lo urbano permea la ruralidad formando hibridaciones en la sociedad rural; ii) un nuevo despertar de la reflexión en el mundo rural; iii) lo rural relacionado con la producción agropecuaria; iv) lo rural como una potencialidad latente; v) lo rural como criterio geográfico territorial</li> <li>c. Sentido de la educación rural: el lugar de los modelos educativos flexibles y los distintos abordajes que se les brinda desde las ENS como formadoras de maestros; los proyectos pedagógicos productivos- PPP. En ambos casos con reducido desarrollo conceptual tanto en lo rural, la política educativa y la población campesina;</li> <li>d. Más propuestas que trayectorias formativas en lo rural</li> <li>e. La adopción de lo rural: un reto formativo que parece desbordar los límites del ciclo complementario;</li> <li>f. La diferencia entre involucrarse institucionalmente con lo rural regional, o dedicarse estrictamente al problema formativo;</li> </ul>
--	--



	<ul style="list-style-type: none"> <li>g. Poca relación de la etnoeducación y la educación para la población afrocolombiana con la educación rural;</li> <li>h. Escasos desarrollos pedagógicos específicos para el trabajo rural;</li> <li>i. Problema de un cuerpo docente cuya comprensión y compromiso con el énfasis rural es desigual; <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Proyección de estas experiencias formativas de las ENS</li> </ul> </li> </ul>
--	--

<b>TÍTULO</b>	Prácticas de resistencia docente en la universidad orientada al mercado: Capturas y fugas académicas en el contexto colombiano
<b>AUTOR</b>	Milton Danilo Morales Herrera
<b>AÑO</b>	2012
<b>PROBLEMA</b>	<p>Las preguntas de investigación que guiaron este trabajo fueron:</p> <p>¿Cómo interpretan los docentes los recientes cambios y transformaciones de la universidad? ¿Qué efectos psicosociales están experimentando ante dichos cambios y transformaciones? ¿Qué posicionamientos ideológicos están asumiendo? ¿Qué formas de respuesta o actuación están produciendo para hacer frente a estas transformaciones? La respuesta docente al discurso del nuevo capitalismo ¿es de adhesión completa y sin fisura o conlleva producción de prácticas de resistencia y de contrapoder?</p>
<b>OBJETIVO</b>	<i>Describir y analizar la producción de prácticas de afrontamiento y de resistencia en el lugar de trabajo por parte de un colectivo de docentes universitarios colombianos, en el contexto de las reformas y transformaciones experimentadas por la educación superior en las últimas dos décadas (Morales, 2012, p. 31)</i>
<b>METODOLOGÍA</b>	<p>El profesor Morales desarrolló un diseño de investigación integrativo, que incluye la combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo.</p> <p>Desde lo cuantitativo, optó por la realización de encuestas dentro de un modelo no experimental, en el que hizo uso de cuestionarios mediante preguntas estructuradas, permitiendo tanto identificar los problemas de los fenómenos de interés como permitir sus relaciones, "El instrumento incluyó: (a) un cuestionario de <i>Condiciones de Trabajo</i>; (b) un cuestionario de <i>Bienestar Laboral General</i>; (c) tres escalas sobre aspectos de cultura e ideología organizacionales (d) 15 preguntas</p>

	<p>abiertas sobre diversos tópicos ya tratados cuantitativamente en los apartados anteriores y (e) un apartado de información sociodemográfica.” (Morales, 2012, p. 197)</p> <p>Y desde lo cualitativo se propuso el análisis de contenido tal como cita él mismo: “El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff citado por Morales, 2012, p. 204). Realizó entrevistas a los docentes a través de las cuales dedujo inferencias a partir de la realización de una hermenéutica de los discursos, planteados por los docentes de aspectos ocultos, no dichos, potenciales, latentes y que los inquietan y los determinan notoriamente.</p>
<b>RESULTADOS</b>	<p>Respecto a las prácticas de resistencia de los docentes frente al mercado de la educación en las universidades el profesor Morales señala que se presenta fundamentalmente una resistencia discursiva en términos de James Scott. Los docentes sienten que se viene constituyendo a la universidad bajo el principio de marketing gerencial que le apuesta a la educación superior como un negocio y por ende que de manera paulatina va haciendo perder fuerza a su misión y su visión como fundamento educativo.</p> <p>De igual manera, cuestiona a sus propios colegas por caer en un “acomodamiento acrítico” que tiene como intereses el lucro propio, para lo cual se subordinan ante los superiores con el propósito de ganar mayores privilegios.</p> <p>Desde luego, fueron los docentes de instituciones públicas los más comprometidos con propuestas críticas y gremiales; participan activamente en procesos de pensamiento crítico y de resistencia colectiva. La ausencia de tales prácticas fue el común denominador en los docentes de instituciones privadas.</p> <p>Pese a que en el discurso se expresó por parte de todos los docentes su posición de resistencia, en la práctica, el común denominador era el conformismo y la subordinación precisamente buscando una zona de confort laboral. La investigación deja ver un sentido temor a perder el trabajo, una baja calidad en la formación política de los docentes y una adecuación apresurada por responder al modelo gerencial signado en los títulos, competencias y desempeños que el mercado de la educación tiene como criterio fundamental hoy,</p> <p style="padding-left: 40px;">El poder del modelo universidad-empresa es de tal magnitud que ha colonizando la subjetividad de muchos</p>

docentes, al punto que muchos de ellos definen su identidad, actuación y emocionalidad a partir de los requerimientos y valores que este les demanda. Lo cual clausura toda posibilidad de protesta y resistencia (Morales, 2012, p. 298).

Algunos de los docentes expresaron prácticas alternas que desarrollan al margen, de forma oculta que el profesor Morales denomina intrasubjetivas y que tienen como intención protestar, son muestra de ellas situaciones como evitar asistir a eventos a los que se les invita, no presentar a tiempo los informes y los requerimientos institucionales, la desobediencia e incluso en ocasiones el desacato; promueven incluso dentro de algunas de sus clases situaciones de reflexión crítica acerca de la dinámica de la universidad o asumen de igual modo el reto por la realización de actividades marginales de formación que ofrece la universidad como plataformas para fortalecer iniciativas de orden académico. También se mostró que cuando no existen alternativas dentro de la universidad, algunos hacen opciones por su vida personal tratando de generar alternativas de existencia que les reporte mayores dividendos hacia sí mismos.

Finalmente, la investigación acuña el concepto de capitalismo académico, cuyas prácticas y exigencias hacen del docente un ser escindido, que por una parte tienes exigencias y malestares objetivos y a la vez la necesidad de bienestar que requiere suplir de una manera subyugada; es decir, por una parte, existe una fuerte resistencia discursiva y por otra, una subordinación igualmente insistente.

En este sentido, tanto la universidad, los docentes, los estudiantes y en general la vida académica se debate entre ser resistente o someterse a la hegemonía del mercado.

<b>TÍTULO</b>	Formación docente como práctica política, una construcción desde la psicopedagogía
<b>AUTOR</b>	Viviana Lissete Parra Mancipe y Felipe Calderón Guinea
<b>AÑO</b>	2009
<b>PROBLEMA</b>	La participación política de los estudiantes de psicopedagogía. La preocupación central en este aspecto se centra en la pregunta por la formación ético-política de los estudiantes de psicología y pedagogía, pues se halla un vacío de formación en lo que compete a su compromiso ciudadano.
<b>OBJETIVO</b>	Proyectar una eventual línea de investigación y acción psicopedagógica en orientación política, la cual permita aglutinar los trabajos de investigación que sobre tal temática se ha adelantado y puedan llegar a adelantar los practicantes de la licenciatura en psicología y pedagogía tanto dentro de la División de Bienestar Universitario como en otras instituciones de práctica reconocidas y avaladas por la licenciatura.
<b>METODOLOGÍA</b>	Investigación cualitativa: Teoría fundamentada. Utilizaron “el método de la comparación constante y el muestreo teórico”. Esencialmente definiendo los conceptos de psicopedagogía y orientación junto a los conceptos de política y dimensión política del ser humano. Este proceso llevó igualmente a la reflexión acerca de los conceptos de ética y política. Se realizaron entrevistas abiertas con los participantes y grupos de discusión académica con especialistas en el tema.
<b>RESULTADOS</b>	<p>Se encuentra que las concepciones de ética y política corresponden más con las relaciones y sentido común que a través del proceso formativo de la carrera han encontrado los estudiantes más que con un proceso intencionalmente académico que les provee la universidad.</p> <p>De igual modo, el proceso investigativo permitió que los estudiantes comprendieran que lo político no es algo externo a ellos, sino que es inherente tanto a su proceso de formación como a su compromiso profesional, pues de lo que trata lo político es de incidir en las condiciones adversas de la realidad.</p> <p>También es un componente central en lo que dentro de la investigación se identifica como pensamiento crítico, el cual sin duda, es el que facilita la comprensión de las condiciones en las cuales se ejerce la labor docente y el papel que el docente debe llevar a cabo.</p>

<b>TÍTULO</b>	La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad
<b>AUTOR</b>	Jorge Eliécer Martínez Posada
<b>AÑO</b>	2010
<b>PROBLEMA</b>	¿Cómo funcionan los dispositivos de producción biopolítica de subjetividad en el discurso gubernamental de la educación superior en Colombia en el periodo comprendido entre 1991-2005?
<b>OBJETIVO</b>	Reconocer las prácticas de poder que subyacen en las prácticas de la educación superior en Colombia, cuando los lineamientos gubernamentales están influidos por los requerimientos productivos del modelo económico globalizador
<b>METODOLOGÍA</b>	<p>El profesor Martínez realiza acompañado de los postulados investigativos de Michel Foucault un exhaustivo ejercicio de genealogía y de arqueología aproximándose a la legislación colombiana, las políticas internacionales centradas en la tercera reforma de la educación superior presentes en América Latina centrada en la internacionalización y control de la calidad educativa, con lo cual logra desentrañar los dispositivos presentes y hacer visible el dispositivo, lo cual ha de servir para resistir la constitución de sujetos productores de la educación superior en Colombia. Al asumir la arqueología y la genealogía como propuesta metodológica, es necesario indagar lo que representa cada una de ellas en la construcción del discurso productor de sujetos.</p> <p>La arqueología le permite tener en cuenta el contexto, la época, la sociedad, con el fin de rearmar una historia de la educación y establecer a partir de estos elementos una red de relaciones significativas que permitan la construcción de discursos específicos que posibilitan estrategias para promover el emprendimiento, el liderazgo y el capital humano. Desde una subjetividad productiva, se hace perceptible la “producción de productores” en el espacio de la educación superior colombiana.</p> <p>Mientras en su ejercicio arqueológico analiza las condiciones históricas de la producción de discursos, la genealogía le permite descifrar los modos cómo funcionan aquellas prácticas en las que no sólo se construye un saber sino una subjetividad. En esencia, busca responder a la pregunta ¿Qué eventos históricos, cuáles saberes y qué técnicas han hecho posible las transformaciones sociales de las cuales hoy somos partícipes?</p>

<b>RESULTADOS</b>	<p>La investigación “hace visible la constitución de una triple subjetividad que se organiza para “producir productores”; un sujeto epistemológico (máquina cognitiva de creación capturada), un sujeto moral (autonomía efectiva) y un sujeto político (una ciudadanía completamente determinada por la relación capitalismo-democracia)” (Martínez, 2011, p. 160).</p> <p>En este orden de ideas, señala como mutan las formaciones del dispositivo de formación de la educación superior ajustándose a los requerimientos de los organismos multilaterales conectando las interacciones entre conocimiento, acción y empresa (Martínez, 2011, p. 161), que estructura en el formando, una subjetividad competente en tres sentidos: “competente al conocer, al regularse moralmente y al asociarse políticamente” (Martínez, 2011, p. 163).</p> <p>Finalmente, deja ver visible lo que aparece como invisible a los ojos y es que los sujetos formados en la educación superior sin darse cuenta son el mejor vehículo para reproducir las condiciones de dominio que el neoliberalismo ha impuesto, lo cual significa que ya no se requiere un disciplinamiento cara a cara, sino que basta con inocular un tipo de subjetividad para que se reproduzca por sí misma.</p>
-------------------	---

<b>TÍTULO</b>	Estado del arte sobre formación docente en Colombia y Latinoamérica en la década de los noventa
<b>AUTOR</b>	María Elena Manjarrés
<b>AÑO</b>	2008
<b>PROBLEMA</b>	Dado el advenimiento e influjo creciente de las exigencias de las políticas de los organismos multilaterales en las políticas públicas de los países latinoamericanos para incidir en la educación en la década de 1990 dejando de lado tanto el pensamiento teórico y conceptual que había marcado el devenir de la educación hasta entonces surge la pregunta “¿Qué sentido tenía la educación y qué nuevo sentido adquirió?” (Manjarrés, 2008, p. 10)
<b>OBJETIVOS</b>	<p>General:</p> <p>Elaborar un análisis sobre la formación de docentes de educación básica en Colombia en la década de 1990 como una de las estrategias de la educación tal y como la utilizan el Estado y los poderes públicos.</p> <p>Específicos:</p>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Describir los enunciados, modelos, fundamentos teóricos, concepciones y teorías que explican la formación de docentes y el origen de los mismos.</li> <li>2. Identificar los factores externos a Colombia y los factores internos que incidieron en la reforma de la formación de docentes de la década de 1990 en este país.</li> <li>3. Caracterizar el debate académico sobre la formación de los docentes en la década de 1990 en Colombia.</li> <li>4. Situar el marco legal de la formación de docentes de educación básica en la reforma educativa de la década de 1990 en Colombia e identificar los cambios propuestos.</li> </ol>
<b>METODOLOGÍA</b>	<p>Investigación documental partiendo de “descripciones, explicaciones y comprensiones que sobre la realidad han construido investigaciones previas” (Manjarrés, 2008, p. 20). Dependió fundamentalmente de la recolección y consulta de información en documentos como fuente o referencia sin que se altere su naturaleza o sentido y que pueden ser consultados en cualquier momento o lugar. Dichos documentos brindan información de una realidad o acontecimiento para ser analizados e incorporados dentro de la investigación.</p> <p>Se contemplaron documentos de organismos internacionales y de la política nacional sobre el tema.</p> <p>El proceso implicó “cinco fases: interpretación, compilación de evidencias, recomposición de los fenómenos, reflexión para acción crítica y la práctica social del conocimiento y naturalización de los objetos de estudio” (Manjarrés, 2008, p. 22).</p>
<b>RESULTADOS</b>	<p>Los cambios que ha sufrido de manera cada vez más acelerada el mundo en el actual proceso de globalización y de neoliberalismo han producido un fuerte efecto de homogenización generados por los organismos multilaterales de financiamiento y que a nivel nacional se reflejan en la definición de políticas públicas.</p> <p>Particularmente, en el caso de la formación docente, tienden a desconfigurar una trayectoria de pensamiento y de prácticas pedagógicas y educativas que tenían como centro la generación endógena de conocimiento, y que pasan, por efecto de la aplicación de las políticas a constituirse en parámetros exógenos que cuadriculan las prácticas docentes en la perspectiva de responder a los requerimientos urgentes de mano de obra capacitada para la economía de mercado y que requiere para tal efecto, del desarrollo de competencias en los individuos, que les permitan estar suficientemente preparados para responder a la dinámica de los procesos de producción.</p>

	<p>Es indiscutible que en este proceso participa activamente la generación de nuevos conocimientos como la teoría de flujos, las teorías de la comunicación y la información que hacen que los cambios no sólo sean sumamente sutiles sino fundamentalmente imperceptibles y a la vez cargados de una contundencia enorme para la vida individual y para las sociedades en su conjunto, hasta el punto de que se ha naturalizado un modo de ser, de saber y poder que se constituye en referente casi incuestionable de lo que deben ser las relaciones políticas, económicas, culturales y sociales.</p> <p>Los efectos especialmente para la formación de los docentes y en general para los sujetos de la educación son incalculables, pues por una parte, se genera una normatividad excesivamente deshumanizada y controladora y por otra parte, un ejercicio pedagógico y educativo que no da lugar a comprender la realidad próxima y a responder de manera contextualizada a la misma.</p> <p>Pese a este panorama que deja ver la investigación, la autora logra una aproximación interesante al borde de lo estatuido para hacer referencia a experiencias de frontera que pretenden hacer resistencia a este modelo mono-racional y que intentan ser localizados, creativos en sus apuestas e incidentes en aspectos que responden de manera más asertiva a condiciones reales y particulares de la realidad colombiana, en este caso.</p>
--	---

<b>TÍTULO</b>	Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000- 2005.
<b>AUTOR</b>	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas- CPEIP del Ministerio de Educación de Chile
<b>AÑO</b>	2006
<b>PROBLEMA</b>	<p>¿Cómo contrarrestar la reducción significativa en la asignación de recursos para la formación docentes en el año 2001, producto de la reforma educativa en Chile?</p> <p>Creciente cuestionamiento al incentivo monetario ligado al perfeccionamiento docente y al desvirtuado propósito de la formación restringido a la acumulación de certificados y no al mejoramiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.</p>



<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyar los procesos de continuidad y cambio que implica el diseño, desarrollo y evaluación de las políticas educacionales en materia de formación docente.</li> <li>- Apoyar los procesos de formación inicial y continua de docentes a partir de la reflexión de las propias prácticas.</li> <li>- Desarrollar líneas de acción más consistentes para potenciar el desarrollo profesional de los docentes.</li> </ul>
<b>METODOLOGÍA</b>	<p>Trabajo colectivo de sistematización de las experiencias vividas en el periodo 2000 - 2005 en el Área de Formación Continua de Docentes del CPEIP.</p> <p>Estudio de perspectivas sobre la formación docente a partir de estudios internos y externos y a través de experiencias directas de profesionales con los profesores.</p> <p>Testimonio de docentes de aula participantes del proceso de formación.</p>
<b>RESULTADOS</b>	<p>Documento de Orientaciones de política de desarrollo profesional docente continuo.</p> <p>Sistematización de testimonios de profesores de aula que relatan sus experiencias vividas, experiencias prácticas y decisiones a seguir en beneficio de incrementar las competencias de los docentes.</p> <p>Perspectivas teórico-prácticas y orientaciones que están a la base de los programas de formación continua que se han impulsado en el período de referencia, el aprendizaje entre pares como un eje para privilegiar la actualización pedagógica y por otra, el trabajo con universidades, que posibilita la actualización disciplinaria y didáctica. Algunos casos documentados en la investigación fueron: talleres comunales de perfeccionamiento docente, profesores y profesoras guía: docentes que asumen protagonismo en las políticas de desarrollo profesional de sus comunas, pasantías nacionales, redes pedagógicas locales, Programa Objetivos Fundamentales Transversales- OFT prensa, Programa Educación Emocional, entre otros.</p> <p>Rescate de experiencias renovadoras y efectivas que se construyen en contextos de dificultad.</p>

<b>TÍTULO</b>	Un diagnóstico de la formación docente en Colombia
<b>AUTOR</b>	Gloria Calvo, Diego Bernardo Rendón y Luis Ignacio Rojas
<b>AÑO</b>	2004
<b>PROBLEMA</b>	Falta de políticas claras sobre la formación docente con gran influencia de los partidos y tendencias políticas de la época. Las escuelas normales no se sustraen a los cambios políticos y se evidencia gran fragmentación del conocimiento pese a los esfuerzos de diseñar el currículo en torno a núcleos del saber pedagógico. Alta presencia de modelos pedagógicos tradicionalistas que se contraponen a los procesos de investigación formativa.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer el desarrollo histórico de las instituciones de formación docente en Colombia y sus tipologías.</li> <li>- Identificar el marco normativo vigente (Leyes y Normas) para la formación docente del orden nacional.</li> <li>- Definir nuevas perspectivas para la formación de profesores en el país.</li> </ul>
<b>METODOLOGÍA</b>	Elaboración de instrumentos de fuentes de recolección de información primaria para ser diligenciados de manera virtual con facultades de educación y escuelas normales. Llamadas telefónicas. Recolección de fuentes secundarias del MEN.
<b>RESULTADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de procesos formativos de profesores para la educación básica y media en el marco de las reformas.</li> <li>- Incremento en el número de programas de formación docente por parte de instituciones de educación superior a partir del año 1996, especialmente en el campo de las licenciaturas con énfasis en humanidades. Este fenómeno puede explicarse por la desaparición de las clases medias en Colombia que tuvo una incidencia en la elección de la docencia como opción profesional.</li> <li>- Existencia de brechas entre solicitudes y cupos de las IES públicas y privadas, de acuerdo con el carácter diferencial de la oferta, el reconocimiento, prestigio institucional, posibilidades laborales y calidad de la formación.</li> <li>- Los procesos de cambio frente a la formación docente han estado mediados por la reforma educativa y por la búsqueda de innovación de las instituciones formadoras.</li> <li>- La herencia del movimiento pedagógico de los 80 reivindicó la formación del docente como sujeto cultural. La pedagogía se estableció como saber fundante de la formación de maestros y se asumió como formación</li> </ul>

	<p>profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los programas de formación docente valoran cada vez más el papel de las prácticas y la reflexión sobre las mismas, sin embargo es necesario velar por la articulación entre el modelo pedagógico- los métodos de enseñanza- las prácticas de los programas y la posibilidad real que ofrece el centro de práctica para la formación del estudiante. En este sentido, las experiencias desarrolladas por colectivos docentes han ayudado a mitigar procesos como la insuficiencia de la formación inicial y el abordaje interdisciplinar de la enseñanza.</li> </ul>
--	--

<b>TÍTULO</b>	La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento
<b>AUTOR</b>	María Cristina Martínez
<b>AÑO</b>	2005
<b>PROBLEMA</b>	Las preguntas de investigación que guiaron este trabajo fueron: ¿Qué significa pensar al maestro como sujeto político? ¿Cuál es el alcance de los colectivos y redes pedagógicas en la reconfiguración de las imágenes construidas sobre el maestro en Colombia? ¿Se propicia la emergencia de otros modos de ser maestro?
<b>OBJETIVO</b>	No aplica
<b>METODOLOGÍA</b>	No aplica
<b>RESULTADOS</b>	<p>Las redes y colectivos de maestros no pueden pensarse como ‘tabla de salvación’ o como ‘panacea’ sino como una condición de posibilidad política para la construcción de lo pedagógico y lo educativo y para el agenciamiento de una subjetividad más potente.</p> <p>No todos los grupos organizados de maestros, se han asumido en perspectiva constituyente de subjetividad política, muchos grupos son funcionales al orden impuesto; adicionalmente, la mayoría, no tienen claridad de la condición de agencia de nuevas subjetividades que portan, por tanto se hace necesario ampliar y suscitar el debate en y con los mismos colectivos, no solo sobre estos.</p>

Las redes agencian resistencia y posibilidad de una utopía construida colectivamente porque en éstas sucede un tipo de interacción que crea o hace emerger “un nosotros” que sucede cuando la relación está mediada por el sentimiento de solidaridad.

Existe una demanda tanto a las instituciones formadoras como a las diferentes formas de nucleamiento de maestros, la adopción de posturas constituyentes y la decisión explícita de potenciar el desarrollo de la capacidad de acción política de los sujetos-maestros en formación –inicial-profesional o permanente–. Por tanto, el compromiso político es el de animar a estos colectivos que hoy estamos llamando ‘redes pedagógicas’, apoyarlas para que construyan formas de sostenibilidad autónomas sin capturarlas, homogeneizarlas o institucionalizarlas, ahí perderían su esencia.

