RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO, RAE					
1. NOMENCLATURA INTERNA					
Fecha de elaboración			**Autor-a del RAE:**		
Día	**Mes**	**Año**	Velasco Robles, Angélica Sofía		
20	Octubre	2022			
2. TIPO DE DOCUMENTO					
Libro			Informe final de investigación profesional		
Artículo de revista especializada (indexada)			Trabajo de grado en la modalidad de Investigación-Creación		
Artículo de revista de miscelánea (indexada)			Tesis de maestría		X
Artículo de revista especializada (no-indexada)			Tesis de doctorado		
Artículo de revista de miscelánea (no-indexada)			Relatoría		
Documento gris			Ponencia		
Paper			Estado del arte		
Documento oficial			Otro (especifique):		
Periódico					
3. TIPO DE SOPORTE					
Texto impreso					
Publicación virtual (digital)			X		
Fotocopia					
Manuscrito					
Otro (especifique):					
4. TIPO DE EDICIÓN					
Editorial comercial		Datos específicos del referente:			
Editorial universitaria		Velasco Robles, Angélica Sofía (2022). Las concepciones de ser maestros en el contexto de la acción colectiva de las redes magisteriales en Bogotá: el caso de: Nuevos Maestros por la Educación (Trabajo de Grado en la modalidad Tesis Maestría), Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Maestría en Educación.			
Edición institucional (especifique)	X				
Publicación independiente (especifique)					
Otro (especifique):		Tipo de circulación	General (abierta)		X
			Restringida		
5. ACCESO AL DOCUMENTO					
Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, RIUD: http://repository.udistrital.edu.co/					
6. PALABRAS CLAVES (DESCRIPTORES)					
Ser maestro/maestra – Acción colectiva – Redes magisteriales					
7. DESCRIPCIÓN					
Desde mi práctica como educadora y en las diferentes reflexiones sobre el ámbito educativo y teniendo conocimiento de docentes que pertenecían a colectivos de maestros por iniciativa propia, empiezan a surgir interrogantes sobre el quehacer de los maestros y maestras, en este caso sobre mi quehacer. Me generó interés conocer la historia de la educación en Colombia y qué incidencia ha tenido en la configuración del magisterio colombiano, inquietud por esas prácticas que persisten desde hace dos siglos en las escuelas					

e interés por conocer sobre el Movimiento Pedagógico Colombiano, de manera que empecé a reflexionar sobre la importancia de la formación política y pedagógica de los maestros y querer conocer más a profundidad sobre las apuestas pedagógicas alternativas.

Por consiguiente, la motivación investigativa del presente trabajo de grado giro entorno a querer conocer las concepciones de ser maestros y maestras, específicamente en los grupos de maestros que se colectivizaban con propósitos definidos e influenciados por los procesos de emancipación.

8. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

En el marco teórico-conceptual se exponen tres conceptos, el primero es el *sujeto maestro*, en donde se realizó un estudio histórico en el cual se visibiliza la constitución del ser maestro en los siglos XIX y XX, se explican las corrientes o métodos pedagógicos utilizados en los ámbitos educativos en Colombia desde el siglo XIX y se debate sobre la configuración del maestro a partir de la aparición de la escuela y la discusión alrededor de la pedagogía. En el segundo apartado del marco conceptual se presentan las teorías relacionados con *la acción colectiva*, de manera que se conceptualiza sobre los movimientos sociales, los marcos y las formas de acción colectiva que podrían fundamentar las prácticas colectivas de la red Magisterial NME. Por último, se estudia el concepto de *redes magisteriales* constituidas por maestros y maestros.

9. REFERENCIAS

Álvarez, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. Revista Colombiana de Educación, (22-23). https://doi.org/10.17227/01203916.5196

Baronnet, B. (2015). El movimiento zapatista y la educación para la autonomía. En P. Medina (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (1ra ed., pp.49-72). Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.847

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios.* Editorial LOM.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación.* Aique.

Castro, J. & Noguera, C. (2012). La educación en la Santa Fe colonial. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 19-32). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Cottet, P. (2006). Diseños y estrategias de investigación social: el caso de la ISCUAL. En M. Canales (Coord.), Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios (1ra ed., pp. 185-217) Lom Ediciones.

Delgado, R. (2012). Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía. *Universitas Humanística, 64*(64),41-66.

Echeverri, J. (2012). Surgimiento de la instrucción pública en Santa Fe de Bogotá entre 1819 y 1842. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 33-70). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Fecode. (2012). *El Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, PEPA, documento en construcción, presentado en la conmemoración de los 30 años del movimiento pedagógico*. Centro de estudios e investigaciones CEID.

Fernández, J. (2002). Paulo Freire y la educación liberadora. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (1ra ed., pp.313-342) Editorial Graó, de IRIF, S.L.

García, B. (2006). Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos. *Revista Científica*, (9), 69-113. https://doi.org/10.14483/23448350.353

García, J. (2015) Educación propia, educación liberadora o pedagogía de la desobediencia en las comunidades afro del pacífico sur colombiano. En P. Medina (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (1ra ed., pp.73-91). Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.847

González, J. (2012). La Reforma Instruccionista de 1870 en Bogotá. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá*

(2da ed., pp. 167-184). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Ibarra, P. (2000). ¿Qué son los movimientos sociales? En: E. Grau & P. Ibarra (Coord.), *Una mirada sobre la red. anuario movimientos sociales.* (1ra ed., pp. 9-26). Icaria, Tercera Prensa.

Jaime, J. (2018) La comunagogía: subjetividades alternativas en prácticas educativas de la acción colectiva de las redes magisteriales. Introducción. p.p 9-14 - Cap. 1 p.p 15-25 Tesis doctoral, Universidad de pedagógica. 2018

Jaime, J. (2021). La comunagogía ¿Una alternativa en la educación actual? Ediciones Alternativas. Bogotá p.p 3- 127.

Jiménez, A. (2017). Pensamiento pedagógico en Estanislao Zuleta: una mirada a la infancia, el maestro y la escuela. *Revista Educación y Cultura, 118,* 44-49. https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revitas_101-134/Revista%20Educación%20y%20Cultura%20No.%20118.pdf

Jiménez, A. (2018). Agustín Nieto Caballero: la irrupción de la Escuela Activa en Colombia. En A. Jiménez, *Historia del pensamiento pedagógico colombiano. Una mirada desde los maestros e intelectuales de la educación* (1ra ed., 66-95). Editorial UD.

Jiménez, C. (2007). *Acción colectiva y movimientos sociales, nuevos enfoques teóricos y metodológicos* [Presentación de escrito]. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Guadalajara, México.

Jiménez, M. & Ramírez, J. (2010). La acción colectiva y los movimientos sociales campesinos en América Latina. *Interciencia, 35*(9),704-708.

Martínez Boom, A., & Unda, M. del P. (1998). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. *Nodos y Nudos, 1*(5). https://doi.org/10.17227/01224328.980

Martínez, A. (2014). Escuela y escolarización. Del acontecimiento al dispositivo. En A. Martínez & J. Bustamante (Comp.), Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX (1ra ed., pp.33-60). Prometeo Libros, Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, A., & Unda, M. del P. (1997). Redes Pedagógicas: Otro modo de ser conjuntos. *Nodos y Nudos, 1*(3). https://doi.org/10.17227/01224328.1207

Martínez, A., Noguera, C. & Castro, O. (2013). Tecnología instruccional y tecnología educativa en Colombia. En Martínez, A., Noguera, C. & Castro, O., Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia (2da ed., pp.117-227). Editorial Magisterio.

Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere, 10*(33),243-250.

Martínez, M. (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. *Revista de Ciencia y Tecnología, (18),* 5-11.

Medina, P. Verdejo, R. & Calvo, M. (2015). A manera de introducción... Pedagogías otras/insumisas... Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina. En P. Medina (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (1ra ed., pp.29-40). Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.847

Mejía, J. 2008. Epistemología de la investigación social en América Latina. Desarrollos en el siglo XXI. *Cinta Moebio* 31: 1-13. doi: 10.4067/S0717-554X2008000100001

NME (2018). Cartilla Nuevos Maestros por la Educación. Nuestra propuesta. pp 1-20

Ocampo, J. (2012). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista historia de la educación latinoamericana*, (10), 57-72.

Olson, M. (1992). *La lógica de la acción colectiva: bienes públicos y la teoría de grupos.* Editorial Limusa S.A. De C.V.

Osorio, D. (2012). La reforma de Ospina Rodríguez. 1842-1945. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 71-90). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Pineda, R. (1994). El caso de la escuela normal superior. Revista Colombiana de Educación, (28). https://doi.org/10.17227/01203916.5355

Quiceno, H. (2012). De la metáfora del centro a la metáfora de lo abierto. 1900-1903. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 241-262). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Quijano, M. & Sánchez, M. (2012). La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá. 1870-1929. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 139-166). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Restrepo, S. (2012). La Universidad Nacional: vicisitudes y enmiendas del proyecto académico: 1868-1886. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 121-138). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Ríos, R (2008). Las ciencias de la educación en Colombia 1926 -1954. Grupo de Historia de la práctica pedagógica, Editorial Magisterio p.p 57 – 163.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). La escalera del padre Pestalozzi. En J. Sáenz, O. Saldarriaga & A. Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946 Volumen 1*. (1ra ed., pp. 12-64). Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). La formación del niño entre 1890 y 1935: del arte de castigar al arte de gobernar. En J. Saénz, O. Saldarriaga & A. Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946 Volumen 1*. (1ra ed., pp. 189-277). Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Saldarriaga, O. (2003) *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagógica moderna en Colombia.* Editorial Magisterio.

Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO, CEDALC.

Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía). *Revista HISTEDBR On-line, 24*, 102 –113. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4953/art09_24.pdf

Tarrow, S (1997). El nacimiento del movimiento social nacional. En S. Tarrow, *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política* (1ra ed., pp. 33-146). Alianza Editorial.

Tarrow, S (1997). Los poderes del movimiento. En S. Tarrow, *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política* (1ra ed., pp. 147-262). Alianza Editorial.

Tezanos, A. (1986). *Maestros, artesanos intelectuales: estudio crítico sobre su formación.* Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (2004). Por una investigación desde el margen. En A. Torres & A. Jiménez (Comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (1ra ed., pp. 61-79). Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Unda, M. del P., Martínez, A. Medina, M. (2001). La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. Universidad Pedagógica Nacional.

Vahos, L. (2012). La reforma educativa de 1893: epilogo de una estrategia. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 217-235). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa.* Editorial Gedisa.

Zapata, V. (2012). La reforma de Núñez en Bogotá. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 185-221). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Zibechi, R. (2017). Movimientos sociales en América Latina. El "mundo otro" en movimiento. Ediciones Desde Abajo.

Zuluaga, O. (2012). Instituciones educativas y libertad de enseñanza 1845-1868. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 91-120). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Zuluaga, O. (2012). Introducción. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 13-18). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

10. CONTENIDOS

Capítulo primero

1. Aspectos conceptuales

1.1 Sujeto maestro

1.1.1 Configuración de la escuela y el maestro siglos XVIII, XIX y XX

1.1.2 Componente pedagógico

1.1.3 Configuración del ser maestro desde los siglos XVIII, XIX y XX

1.2 La acción colectiva

1.3 Redes Magisteriales

2.Aspectos metodológicos

2.1 Perspectiva crítico social

2.2 Enfoque cualitativo

2.3 La epistemología del sujeto conocido una propuesta investigativa

2.4 Maestros y Maestras participes en el acto investigativo

Capítulo tercero

3. Análisis de la propuesta investigativa

3.1 Los sujetos de la investigación: contexto y caracterización

3.2Contexto de la política pública educativa que incide en el ejercicio del magisterio colombiano

3.3 Las concepciones de ser maestros y maestras en el contexto de la acción colectiva de la red magisterial NME

Conclusiones

Anexos

Referencias

11. METODOLOGÍA

El marco metodológico se sitúo desde la *perspectiva crítico social* que posibilito identificar los sujetos que intervienen en la investigación, sus contextos, sus acciones e intereses; por otro parte, se trabajó desde el *enfoque cualitativo* que permitió valorar las interacciones y sentires de los miembros del colectivo; además se empleó la *epistemología del sujeto conocido* para que los sujetos de la investigación fueran personas participes en el acto investigativo y contribuyeran en la materialización del proyecto.

Como instrumentos metodológicos se implementó el formato de caracterización del colectivo NME, se entrevistó a 11 miembros del colectivo de maestros y se hizo un análisis de los documentos escritos por sus integrantes.

12. CONCLUSIONES

En la propuesta investigativa se pretendió conocer las concepciones de ser maestros y maestras en el contexto de la acción colectiva de la red magisterial Nuevos Maestros por la Educación, logrando percibir desde las prácticas y discursos de sus miembros sus formas de ser maestro.

Es evidente que los miembros que tuvieron la motivación de vincularse al colectivo de NME se cuestionaron sobre su rol como maestro, preguntándose sobre su posición como funcionario/asalariado y reflexionando sobre la imagen pastoral de su labor, de igual manera han debatido sobre los modelos pedagógicos que hacen parte de las prácticas de la escuela, el por qué se siguen implementando corrientes conductistas o con herencia Lancasterianas y por qué en la escuela no se habla de pedagogía, siendo la disciplina fundante del quehacer del maestro.

Todos estos cuestionamientos han conllevado a maestros y maestras del país a ser parte de un colectivo con la intención de ser sujetos de saber y sujetos políticos que trascienden el ámbito escolar (Jaimes, 2018).

Es evidente que el colectivo NME ha constituido una identidad a partir de una propuesta pedagógica y política, donde sus bases ideológicas se sitúan en corrientes contra hegemónicas y apuestas emancipadoras, que pretenden consolidar discursos y prácticas alternativas y enriquecedoras para las comunidades educativas. Sumado a esto se refleja la fraternidad en el equipo de trabajo y la posibilidad de seguir tejiendo la apuesta de NME.

Para los colectivos es importante establecer una identidad que se refleja en la confianza, en compartir valores, símbolos y horizontes, que fija una determinada manera de ver el mundo. Con el propósito de reivindicar en conjunto los intereses que se han visto vulnerados. (Ibarra, 2000).

Tenido en cuenta que el ser maestro es el resultado de procesos históricos y legados pedagógicos, el colectivo NME ha ido tejiendo una identidad que ha incidido en cómo los maestros y maestras de la red magisterial se identifican. Dentro de estos procesos identitarios NME ha tenido una gran influencia de los aportes del Movimiento Pedagógico colombiano y uno de sus propósitos de trabajo es rescatar sus contribuciones y hacerlos parte de su propuesta colectiva; un maestro trabajador de la cultura, un intelectual y un defensor de los derechos sociales.

Uno de los legados del Movimiento pedagógico es la importancia de la formación política del magisterio en el país, teniendo presente que un gran porcentaje de los maestros y maestras no están politizados, lo que ha generado que respondan al orden político y económico dominante, que no sean críticos de su contexto y se limiten a ser funcionarios de las Secretarías de educación. De lo argumentado el colectivo NME tiene como propósito contribuir en la formación política de los maestros, teniendo en claro la constitución de un ser crítico, politizado, creativo, reflexivo de su quehacer, contestatario, alternativo y que contribuye a los procesos de emancipación social.

El colectivo NME tiene una propuesta pedagógica alternativa que le apuesta a trabajar con las comunidades, desde las comunidades y para las comunidades, que tiene como objetivo reconocer los contextos, promover relaciones de cuidado con los entornos, fortalecer los vínculos comunitarios y construir territorio.

Considerando que no es fácil consolidar procesos colectivos, reconociendo que estamos ante un sistema político y económico perverso que ha perpetuado el individualismo y ha reducido a su mínima expresión la importancia de vivir en comunidad, es de valorar el esfuerzo de maestros y maestras que forjan ideas para construir un mejor país desde su labor diaria y que no se limitan a los designios de la políticas públicas, por el contrario luchan a diario por fundar otras formas de ser y existir, y que influyen en los procesos de cambio y transformación de muchas comunidades en el país.

13. OTROS ASPECTOS RELEVANTES

Es necesario ampliar las reflexiones sobre el sujeto maestro/maestra en los ámbitos académicos, institucionales, sindicatos, FECODE y escuelas, de manera que se reconozca la importancia de la formación política y pedagógica del magisterio colombiano para consolidar debates sobre el quehacer del maestro, la pedagogía en el maestro, las políticas públicas, entre otros; logrando incidir en la creación y materialización de propuestas pedagógicas alternativas que conlleven a procesos de emancipación social.

LAS CONCEPCIONES DE SER MAESTROS
EN EL CONTEXTO DE LA ACCIÓN COLECTIVA DE LAS REDES MAGISTERIALES EN BOGOTÁ:
EL CASO DE: NUEVOS MAESTROS POR LA EDUCACIÓN

ANGÉLICA SOFÍA VELASCO ROBLES

Código: 20172484003

Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en Educación

YURY FERRER FRANCO

Director

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, D.C., Octubre 2022

TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos 14
Introducción 8

Objetivo general 11
Objetivo específico 11

Capítulo primero 20
1. Aspectos conceptuales 20
1.1 Sujeto maestro 20
1.1.1 Configuración de la escuela y el maestro siglos XVIII, XIX y XX 20
- La educación en la colonia 21
- La aparición de la escuela pública en el proceso independista 23
- Creación de la Universidad Nacional 26
- El surgimiento de la escuela Normal 27
- Educación centrada en la población masculina. 29
- Reforma instruccionista 1870 30
- Reforma de Rafael Núñez 32
- Plan Zerda 33
- La instrucción pública a comienzos del siglo XX 34
1.1.2 Componente pedagógico 36
Métodos o corrientes de enseñanza en los siglos XVIII, XIX y XX en Colombia 36
- Método Lancasteriano 37
- La escalera de Pestalozzi 39
- Escuela Nueva 42
- Tecnología Educativa 45
- El constructivismo 48
- La educación como práctica de la libertad 50
- El movimiento pedagógico en Colombia 52
1.1.3 Configuración del ser maestro desde los siglos XVIII, XIX y XX 54
- La aparición de la escuela 55
- La configuración del maestro 58
1.2 Acción colectiva 61

1.2.1 Movimientos sociales 62
1.2.2 Nuevos movimientos sociales 64
1.2.3 La acción colectiva 68
1.2.4 Marcos de la acción colectiva 72
1.2.5 Formas de acción colectiva 74
1.3 Redes magisteriales 75
1.3.1 Redes pedagógicas 76
1.3.2 Maestros y maestras desde lo colectivo 78
Capítulo segundo 80
2. Aspectos metodológicos 80
2.1 Perspectiva crítico social 80
2.2 Enfoque cualitativo 83
2.3 La epistemología del sujeto conocido una propuesta investigativa 85
2.4 Maestros y Maestras participes en el acto investigativo 87
Capítulo tercero 92
3. Análisis de la propuesta investigativa 92
3.1 Los sujetos de la investigación: contexto y caracterización 92
3.1.1 Surgimiento del colectivo Nuevos Maestros por la Educación 85
3.1.2 Miembros del colectivo NME 93
3.1.3 Propósitos del trabajo colectivo de NME 94
3.1.4 Propuesta de trabajo de NME 96
- Política y democrática 96
- Defensa del derecho a la educación 97
NME reconoce la importancia de la defensa del derecho a la educación y el fortalecimiento de FECODE. A continuación, se exponen los pilares de su propuesta: 97
- Dignificación de la carrera docente 98
3.1.5 Propuesta educativa y pedagógica alternativa 99
3.1.6 Estrategias de trabajo NME 101
3.1.7 Ejes de trabajo 102
3.1.8 Acciones pedagógicas, políticas y gremiales implementadas el colectivo NME 103
3.2 Contexto de la política pública educativa que incide en el ejercicio del magisterio colombiano 104

- El Movimiento Pedagógico como una expresión social 107

3.3 Las concepciones de ser maestros y maestras en el contexto de la acción colectiva de la red magisterial NME..... 108

- La concepción de ser maestro en el colectivo Nuevos Maestro por la Educación…… 110

- Reflexiones de los maestros y maestras del colectivo NME..... 113

- El ser maestros en el contexto de la acción colectiva de las redes magisteriales: NME 119

- El ser maestro/maestra desde acciones emancipatorias – NME 123

Conclusiones……119

Anexos 129
Referencias 142

Índice de tablas

Tabla 1. Integrantes NME – Participación en la entrevista

Tabla 2. Área de conocimiento de los maestros y maestras de NME Bogotá

Índice de gráficas

Gráfica 1. La caracterización – Instrumento metodológico. Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2. Ítems de la entrevista – Instrumento metodológico. Fuente: Elaboración propia

Gráfica 3. Análisis de documentos – Instrumento metodológico. Fuente: Elaboración propia

Gráfica 4. Espacios de participación de NME

Gráfica 5. Propósitos de trabajo MNE

Gráfica 6. Horcones de la comunagogía

Gráfica 7. Estrategias de trabajo NME

Gráfica 8. Ejes de trabajo NME

Gráfica 9. Acciones NME

Gráfica 10. Concepciones de ser maestro/maestra del colectivo NME

Gráfica 11. Concepciones de educación del colectivo NME

Gráfica 12. Impacto de las acciones del colectivo de NME en la comunidad educativa

Gráfica 13. Ser Maestro/Maestra – Prácticas, discursos y experiencias – NME

Gráfica 14. Redes Magisteriales – Prácticas, discursos y experiencias - NME

Gráfica 15. Acción colectiva – Prácticas, discursos y experiencias - NME

Agradecimientos

Agradezco a mi director Yury Ferrer Franco por su apoyo y guía en el proceso investigativo, que con sus recomendaciones contribuyó a la finalización del documento y a rescatar los aportes más significativos de la investigación.

Gratitud al colectivo *Nuevos Maestros por la Educación* por permitirme conocerlos e indagar sobre sus percepciones de ser maestros y maestras, por brindarme la oportunidad de aprender sobre el rol del maestro en la sociedad colombiana y por compartirme sus documentos y permitirme escuchar sus voces. Agradezco la guía académica e investigativa del maestro Juan Carlos Jaime y de la maestra Andrea Sandino, que durante la construcción del documento me guiaron conceptual y metodológicamente para poder culminar la investigación y formarme como una maestra crítica, politizada, contestataria y reflexiva de mi quehacer.

Reconocimiento a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que, además de formarme como maestra, me abrió las puertas para continuar con mi formación posgradual. De igual forma, destaco la importancia de los aportes del profesor Absalón Jiménez que con su cátedra de *Historia de la pedagogía* me dio luces para la construcción del marco conceptual y el proceso de análisis investigativo.

Gratitud a mi familia por su apoyo permanente y fraterno, gracias a mi madre por sus consejos que me alentaron y me dieron la fortaleza para poder culminar este gran logro profesional y personal. Gracias infinitas a mi compañero de vida David Barrera que fue acertado con sus palabras de apoyo y reflexión personal, para tener la valentía de concretar este proyecto investigativo. Por último, reconocimiento a todos los maestros y maestras trabajadores de la cultura, intelectuales y revolucionarios que están siendo ejemplo de vida para sus comunidades y a pesar que el panorama en ocasiones es desesperanzador no pierden la esperanza de construir una mejor sociedad.

Introducción

Desde mi práctica como educadora y en las diferentes reflexiones sobre el ámbito educativo y teniendo conocimiento de docentes que pertenecían a colectivos de maestros por iniciativa propia, empiezan a surgir interrogantes sobre el quehacer de los maestros y maestras, en este caso sobre mi quehacer. Me generó interés conocer la historia de la educación en Colombia y qué incidencia ha tenido en la configuración del magisterio colombiano, inquietud por esas prácticas que persisten desde hace dos siglos en las escuelas e interés por conocer sobre el Movimiento Pedagógico Colombiano, de manera que empecé a reflexionar sobre la importancia de la formación política y pedagógica de los maestros y querer conocer más a profundidad sobre las apuestas pedagógicas alternativas.

Por consiguiente, la motivación investigativa del presente trabajo de grado giro entorno a querer conocer las concepciones de ser maestros y maestras, específicamente en los grupos de maestros que se colectivizaban con propósitos definidos e influenciados por los procesos de emancipación. De esta forma pensar en una apuesta investigativa, relacionada con el ser maestro y maestra, conllevó a plantearme varios interrogantes ¿Cómo se configuró el ser maestro en la historia colombiana? ¿Qué prácticas pedagógicas del pasado continúan influenciando las acciones de los maestros en el presente? ¿Cuáles fueron los aportes del movimiento pedagógico al magisterio colombiano?, ¿Qué motivaciones tiene un maestro para vincularse a una red magisterial?, ¿Qué importancia tiene la formación política y pedagógica en los maestros y maestras?, ¿Qué concepciones tienen los maestros y maestras sobre educación, pedagogía, escuela y maestro?, ¿Por qué son importantes las apuestas pedagógicas alternativas?, ¿Por qué los maestros se vinculan procesos de emancipación?

A partir de estos cuestionamientos se genera la pregunta reguladora ¿Cuáles son las concepciones de ser maestros y maestras que se configuran en la acción colectiva de la red magisterial *Nuevos maestros por la educación* en Bogotá? de la propuesta investigativa que se desarrollará en el presente texto.

La red magisterial de Nuevos Maestros por la educación NME son los sujetos de la investigación y se caracterizan por ser una apuesta ideológica contra hegemónica y una propuesta pedagógica alternativa que promueve acciones emancipatorias, que buscan forjar otras formas de relacionarse con el entorno y rescatar la importancia de vivir en comunidad.

Reconociendo que el modelo político y económico imperante incide en que los maestros estén regulados por políticas educativas que los direccionan a cumplir con estándares de calidad y con requerimientos internacionales, como los de la OCDE, alejándolos del reconocimiento de los contextos escolares y de los intereses de la pedagogía. Esta realidad ha motivado a que los maestros y maestras se instalen en apuestas organizativas que promueven prácticas desde otros saberes y formas de existir; así, reconocen la importancia de ser coherentes en las relaciones con sus entornos sociales y ambientales, asimismo fortalecer los vínculos comunitarios y la construcción de los territorios.

Resaltando que desde décadas anteriores se han manifestado pedagogías de la resistencia que promovieron la creación del Movimiento Pedagógico, el fortalecimiento de FECODE y la experiencia de la *Expedición Pedagógica Nacional*, sin dejar de nombrar las diversas movilizaciones sociales de grupos afrodescendientes, poblaciones indígenas, organizaciones de mujeres, ambientalistas y trabajadores que persisten en la lucha de sus derechos.

Santos (2003) afirma que a la vez que la dominación tiene múltiples caras, la resistencia de igual manera las manifiesta, por tanto, se expresa la importancia que los colectivos conversen sobre las situaciones que los motivan a luchar.

Esta propuesta investigativa pretende reconocer a los maestros y maestras del colectivo NME que se resisten a continuar bajo los mismos parámetros de dominación; y, parte de su resistencia es crear posturas emergentes frente a su labor en la escuela. Además, visibilizar el surgimiento de nuevos saberes y prácticas en la educación (Santos, 2008) desde los maestros y las maestras quienes crean, innovan, cuestionan y se enfrentan a las políticas neoliberales, que mercantilizan la educación mediante las competencias y estándares, convirtiendo a los estudiantes y maestros en estadísticas, promedios y pruebas por superar. Lo anterior, desconoce los contextos escolares y las diversas maneras de aprender y enseñar.

Este informe investigativo se presenta en tres capítulos. En el capítulo conceptual se estudian tres nociones; la primera, es el *sujeto maestro*, en donde se realizó un estudio histórico en el cual se visibiliza la constitución del ser maestro en los siglos XIX y XX; se exponen las corrientes o métodos pedagógicos utilizados en los ámbitos educativos en Colombia desde el siglo XIX. Y, para concluir, se debate sobre la configuración del maestro a partir de la aparición de la escuela y la discusión alrededor de la pedagogía.

En la segunda noción del marco conceptual se presentan las teorías relacionados con la acción colectiva, de manera que se expone la conceptualización de los movimientos sociales, los marcos y las formas de acción colectiva que podrían fundamentar las prácticas colectivas de la red Magisterial NME. Por último, se estudia el concepto de redes magisteriales constituidas por maestros y maestros, desde lo colectivo, explicando cómo se organizan en redes pedagógicas.

En relación con los aspectos metodológicos de la propuesta investigativa, en el segundo capítulo se presenta la *perspectiva crítico social* que posibilito identificar los sujetos que intervienen en la investigación, sus contextos, sus acciones e intereses; por otro parte, se trabajó desde el *enfoque cualitativo* que permitió valorar las interacciones y sentires de los miembros del colectivo; además se empleó la *epistemología del sujeto conocido* para que los sujetos de la investigación fueran personas participes en el acto investigativo y contribuyeran en la materialización del proyecto.

En el último capítulo se expone el análisis de la propuesta investigativa; se inicia con la caracterización del colectivo *Nuevos Maestros por la Educación*, se hace una breve contextualización de la política pública educativa, se visibilizan algunas reflexiones sobre ser maestros y se plantea que ser maestro se configura en el contexto de la acción colectiva. Y, para concluir se sugiere la posibilidad de ser un maestro desde acciones emancipatorias.

Objetivo general

Reconocer las concepciones de ser maestros y maestras que se configuran en la acción colectiva de la red magisterial *Nuevos maestros por la educación* en Bogotá.

Objetivos específicos

- Caracterizar la acción colectiva de la red magisterial *Nuevos maestros por la educación*, teniendo como punto de partida los propósitos constitutivos de esta organización de maestros.
- Revisar, tanto en los documentos fundacionales de las organizaciones como en los discursos de sus integrantes, los enunciados académicos y políticos que movilizaron la creación del colectivo *Nuevos maestros por la educación* e identificar las finalidades que animan sus acciones actuales.
- Reconocer las acciones colectivas de la red magisterial *Nuevos maestros por la educación* con el fin de establecer cuáles son las concepciones del ser maestro que se perciben en ésta.
- Identificar las *concepciones de ser maestros* que se generaron en el colectivo de maestros con la intención de propiciar una discusión alrededor del *sujeto maestro*.

Capítulo primero

1. Aspectos conceptuales

Para hacer un acercamiento a las concepciones de ser maestros y maestras en el contexto de la acción colectiva de la red magisterial ***Nuevos Maestros por la Educación***, se hizo una revisión conceptual que permitió conocer planteamientos históricos y teóricos de la constitución del ser maestro. Al mismo tiempo se estudiaron los conceptos de acción colectiva y redes magisteriales para orientar la investigación.

1.1 Sujeto maestro

En esta investigación se hace una revisión histórica mediante fuentes bibliográficas para reconocer cómo se configuraron las nociones de maestro, escuela y escolarización en los siglos XVIII, XIX y XX, que fueron claves para comprender las concepciones que los maestros y maestras han ido constituyendo en sus prácticas pedagógicas. Con la aparición de lo alternativo, organizativo e innovador a finales del siglo XX se generaron posturas mediante los aportes críticos contemporáneos[1], que cuestionan los modelos hegemónicos y apelan a procesos de emancipación desde lo pedagógico y educativo.

1.1.1 Componente histórico y político

Configuración de la escuela y el maestro siglos XVIII, XIX y XX

La historicidad de la pedagogía es la que nos permitirá conocer los diferentes discursos que se han generado en el ámbito disciplinar, del saber, como práctica y en el campo conceptual sobre el maestro y la escuela.

[1] Como los aportes de Paulo Freire (2002) y Boaventura de Sousa Santos (2019) que se inscriben en la mejor de las tradiciones del pensamiento social y crítico.

El grupo de la historia de la práctica pedagógica[2] en su trayectoria investigativa hace un recorrido por los acontecimientos que fueron conformando los matices de la educación en la ciudad de Bogotá, desde la Colonia hasta el siglo XX, siendo la ciudad de Bogotá el centro de las discusiones políticas y culturales de la época.

- **La educación en la colonia**

Las primeras formas de instrucción superior en la colonia se centraban exclusivamente en los clérigos y seglares que eran instruidos en gramática y lectura. Respecto a la instrucción primaria en el siglo XVIII era encargada al clero, a los jesuitas, quienes dirigían la mayoría de las escuelas secundarias durante la Colonia. La educación universitaria en época era un privilegio exclusivo para los españoles americanos, que pretendían mantener su estatus social y económico, siendo conocedores del latín y centrando su saber en la teología y el derecho (Noguera y Castro, 2012).

En el siglo XVII surgen los primeros colegios y universidades que empiezan a otorgar los títulos de licenciados y doctores. Noguera y Castro (2012) mencionan que:

Entre las instituciones más importantes se encuentran el Colegio-Seminario de San Bartolomé, fundado en 1605 y el Colegio de Nuestra Señora del Rosario, fundado en 1654; sin embargo, existieron además de estas dos instituciones, la Universidad Javeriana, fundada por los jesuitas en 1623 y la Universidad Tomística que, aunque fundada en 1626, comenzó a funcionar sólo a partir de 1636. (p. 20)

Los investigadores Noguera y Castro (2012) referenciaron cuatro modalidades de instrucción en el siglo XVIII:

[2] El grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia se ha dedicado por más de 40 años por investigar los elementos arqueológicos y genealógicos de la pedagogía, la escuela y el maestro en Colombia. Está conformado por investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad Javeriana, la Universidad del Valle y la Universidad Nacional.

1. *Estudios generales* para formar en jurisprudencia y sacerdocio, exclusivo para los españoles americanos.

2. *La educación hogareña* dirigida a los hijos de la burocracia virreinal e impartida por bachilleres que hacían parte de la servidumbre y le enseñaban a leer y escribir a los niños.

3. *La enseñanza conventual* estaba dirigida a individuos que se iban a convertir en curas.

4. *Las escuelas pías* surgen en el siglo XVI, son administradas por órdenes religiosas y financiadas por los dineros donados. Tenían como propósito enseñar a los niños españoles pobres. (p.23)

En los años 1700 en España las *Reformas Borbónicas*[3] tuvieron como propósito separar a la iglesia y a las comunidades religiosas del dominio de la educación y enseñanza. De esta forma se declara la educación como objeto de pública utilidad y la instrucción como un instrumento valioso para el progreso de las naciones. *La escuela pública* de las primeras letras en la colonia surge a mediados del siglo XVIII y se distancia de *la escuela doctrinaria* que enseñaba a leer y escribir a los indígenas (Noguera y Castro, 2012).

A finales del siglo XVIII la educación secundaria sufre un colapso debido a que los Jesuitas[4] fueron expulsados de los dominios españoles por disposición del Rey Carlos III en los dominios americanos. En las investigaciones de Zuluaga (2012) se registra que, a comienzos del siglo XIX con las aspiraciones de los procesos de independencia, las diferentes esferas culturales y sociales de la colonia española se desestabilizan, incluyendo la educación. Por consiguiente, los colegios del Rosario y San Bartolomé fueron usados como cuarteles de guerra por los españoles.

Los hechos históricos en la colonia evidencian tres aspectos relevantes frente a cómo empezó a ser asumida la educación; el primer aspecto, demostró que la educación era dominio de

[3] Los borbones españoles durante el siglo XVIII proponen modificaciones políticas, administrativas, religiosas, culturales, religiosas y económicas que se aplicaron en España y especialmente en los dominios americanos.

[4] En 1767 se expulsa a los jesuitas de todo el reino de España.

la iglesia y que las comunidades religiosas tenían una gran influencia frente a los conocimientos que se impartían. El segundo aspecto, refleja que la educación en este periodo histórico se focalizó en la élite española americana, quien era la que podía acceder a la enseñanza de la escritura y lectura. El último aspecto, convirtió a la educación en un objetivo clave para los dirigentes de la colonia, como método de control de la población.

- **La aparición de la escuela pública en el proceso independista**

La ciudad de Santa fe de Bogotá fue el lugar central donde se desarrollaron todas las dinámicas políticas, culturales y sociales del siglo XIX, siendo el epicentro de las acciones y propuestas de los líderes independistas. Dentro de estas propuestas surge la instrucción pública y las gestiones directas al campo educativo de la época (Echeverri, 2012).

Zuluaga (2012) señala en sus investigaciones que Santander y Bolívar, líderes del proceso independista, cuando lograron la emancipación de los dominios españoles fundamentaron un Sistema Nacional de Instrucción Pública. Para lograr este propósito, las edificaciones de los conventos menores y los colegios del Rosario y San Bartolomé sirvieron para materializar la instrucción primaria, secundaria y profesional.

El fundador del Sistema de Instrucción pública fue Francisco de Paula Santander, quien seleccionó a la educación como eje del proceso de modernización de la sociedad en 1826. Se instaura el modelo lancasteriano para orientar la conducta de los ciudadanos y enseñar los contenidos de lectura y escritura. Se enfatiza en apartar a la iglesia del campo de la instrucción pública y se genera la necesidad de ampliar el número de personas dedicadas al oficio de maestros (Echeverri, 2012).

Zuluaga (2012) documenta que la Universidad central fue el primer campo universitario de la República y por órdenes del plan Santander los edificios del Colegio San Bartolomé y el Rosario fueron la sede principal de la universidad. Estos dos colegios fueron de gran influencia e importancia

en los inicios de la educación superior en Colombia, siendo el Colegio San Bartolomé la primera sede de la Universidad Nacional.

El autor Echeverri (2012) encuentra tres sucesos notables en el sistema de instrucción pública independista; el primero, se propone crear escuelas públicas en todo el territorio para enseñar a leer, escribir, los principios de aritmética, religión y la moral cristiana. El segundo suceso, se propone abrir escuelas para niñas, que además de enseñarles lectura, escritura, ortografía, aritmética, religión y moral, deberán aprender a bordar y coser. El último suceso, se propone capacitar a los maestros de las provincias y se les enseña el modelo de Enseñanza Mutua[5], con la intención que el método lancasteriano sea implementado en todas las escuelas públicas del país.

Ospina (2012) data que, en la década de los treinta del siglo XIX, la instrucción pública se restructura con la reforma al plan Santander que propone Mariano Ospina Rodríguez después de la guerra de los conventos[6]. Para Mariano Ospina Rodríguez el plan Santander se centraba en la formación de la jurisprudencia, medicina y teología, dejando de un lado otros campos del saber humano. Insistía en darle un giro a la instrucción pública y posibilitar la educación de saberes útiles para el individuo y para el progreso de la industria y del comercio.

La libertad de enseñanza fue proclamada en la presidencia de José Hilario López (1849-1853) y con el ideario liberal de la época. La Ley mayo 15 de 1850[7] sobre Instrucción Pública aspiraba a descentralizar la educación en sus diferentes niveles, esto implicó el desmonte de la estructura

[5] El *método de enseñanza* mutua es denominado *método Lancasteriano* en honor a la persona que lo divulgó en varios continentes del mundo. El método de enseñanza mutua llegó América, se situó en New York a comienzos del siglo XIX y posteriormente se expandió a Chile, Perú, Brasil y Colombia (García, 2007).

[6] Con el gobierno de José Antonio Márquez se ordena el cierre de los conventos para abrir escuelas públicas, lo que propició el primer conflicto interno en la Nueva Granada (1839-1842), que con el descontento del sector conservador y la iglesia se generó una confrontación de tres años.

[7] Con la ley mayo 15 de 1850 se impulsa la libertad de enseñanza y una de las primeras medidas fue expulsar a los jesuitas.

académica universitaria y el cierre de todas las universidades. La investigadora Zuluaga (2012) alude que con esta ley:

Los acontecimientos educativos desde 1848 hasta 1853 se pueden sintetizar así: los títulos quedaron sin valor para ejercer las profesiones, las trabas para grados desaparecieron, los colegios nacionales quedaron equiparados a los provinciales, la Instrucción Pública se puso en manos del poder municipal. (p. 96)

En 1867 reaparecen los estudios universitarios con la fundación de la Universidad Nacional y se emitió un decreto orgánico de la instrucción pública primaria, fijando las normas para organización de la instrucción pública, la implementación de métodos de enseñanza, sistema disciplinario y construcciones escolares. (Zuluaga, 2012)

Para Zuluaga (2012) el campo educativo en el siglo XIX se caracterizó por la carencia de recursos económicos para concretar los proyectos de la instrucción pública, la adecuación de los espacios y el pago de los maestros. La emancipación de la instrucción pública propagó la creación de instituciones privadas que tenían como propósito crear una empresa, y dentro de sus prioridades no tenía como objetivo principal la calidad académica. Además, las diferentes confrontaciones que se fueron presentado después de conformación de la Gran Colombia -entre estas la separación de Caracas y Quito de la Gran Colombia y la creación de la Nueva Granada- significó para el campo educativo grandes dificultades como el centralismo, incomunicación con las demás regiones y el monopolio de la educación universitaria.

Los acontecimientos históricos presentados en el proceso independista develan tres ítems de análisis con relación a la constitución de la escuela pública. El primer ítem, se refiere a cómo la instrucción pública fue una estrategia clave para escolarizar, de acuerdo con Martínez Boom y Narodowski (1996) “la Instrucción Pública fue la estrategia mediante la cual se hizo posible la

escolarización de una porción significativa de la población infantil en América Latina durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX" (p. 140).

El segundo ítem de análisis, se refiere a cómo la propuesta instruccionista plantea el propósito de regular las acciones sociales, según lo argumenta Echeverri (2012) la instrucción pública fue la forma en que los gobernantes empezaron a intervenir el campo educativo y a crear las políticas y disposiciones normativas para controlar las prácticas en la Escuela. El ultimo ítem de análisis discute la afectación que tuvo la instrucción pública en el siglo XIX, por la polarización política entre liberales y conservadores, irrumpiendo en los posibles avances y proyectos de esta propuesta. Se reconoce que, en el siglo XIX se gestaron prácticas y discursos de gran relevancia sobre la escuela pública, la escolarización y el maestro, como lo fueron el surgimiento de la Escuela Normal y la creación de la Universidad Nacional.

- **Creación de la Universidad Nacional**

En el año 1867 reaparecen los estudios universitarios con la fundación de la Universidad Nacional, otorgando títulos de bachiller, ingeniero, profesor de ciencias naturales, maestro, farmaceuta, profesor de obstetricia, doctor en jurisprudencia y doctor en medicina y cirugía (Zuluaga, 2012). El congreso federal el 22 de septiembre de 1867 fundó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, con el propósito de impulsar la cultura científica y vincular los saberes filosóficos (Restrepo, 2012).

Restrepo (2012) afirma que los liberales, promotores de la creación de la Universidad Nacional, insistieron en alejarse de las instrucciones religiosas y querían promover un campus laico desde las ideologías de Destutt de Tracy y Jeremías Bentham. Propuesta que generó controversias entre los conservadores y miembros de la iglesia que decidieron oponerse y propiciar la guerra civil de 1876 denominada la *Guerra de las Escuelas.*

Con la presidencia del conservador Rafael Núñez en 1884 se impulsa una nueva reforma a la instrucción pública y por ende a la Universidad Nacional. Se designa que la educación religiosa es primordial en todas las carreras universitarias y en 1887 los jesuitas fueron los encargados de direccionar la facultad de Facultad de Literatura y Filosofía (Restrepo, 2012).

La Universidad Nacional fue una institución que tuvo que soportar las indecisiones políticas, los bajos recursos económicos y las secuelas de las confrontaciones entre los partidos liberales y conservadores, no dejando de ser una de las instituciones de gran relevancia para la educación superior de la República. Citando a Quiceno (2012) "La Universidad Nacional como ciudad universitaria, creada en 1936, es una idea no sólo arquitectónica, es sobre todo la simbolización de un espacio político y un espacio social, de allí la popularización de escuelas y colegios nacionales" (p. 256).

- **El surgimiento de la escuela Normal**

La instrucción pública durante el proceso independista tenía la urgencia de pensar en la formación de los maestros de la época, por tanto, en 1822 se crea la primera Escuela Normal y funcionó bajo la dirección del padre Fray Sebastián de Mora implementando el modelo lancasteriano, nombre en honor de su fundador Joseph Lancaster (Echeverri, 2012).

Como lo señala Zuluaga (2012) la escuela normal en el siglo XIX sirvió para formar a los maestros que iban a ser parte de las escuelas públicas de la República, desde el método de Educación mutua y los aportes pedagógicos de Pestalozzi, una institución que tuvo que soportar las indecisiones políticas, los bajos recursos económicos y las secuelas de los conflictos de los partidos liberales y conservadores. Aunque, no dejó de ser una institución relevante para la instrucción de individuos que iban a intervenir en el campo educativo.

Otra propuesta relevante, fue la presentada por la Misión Alemana[8] de 1925 mediante un proyecto de ley para crear una Escuela Normal Superior, Normales Rurales y consolidar un consejo Nacional de Educación; en ese momento no aprobaron las propuestas de la Misión, pero sí serían tenidas en cuenta en años posteriores para las reformas en el campo educativo en el país (Quiceno, 2012).

También, instruir a las personas que iban a enseñar en las escuelas fue un tema de discusión durante todo el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, por consiguiente, empiezan a surgir instituciones que atienden esta demanda como lo describen Herrera y Low (1994); se crea el Instituto pedagógico en Bogotá en 1927; y, con el decreto 1917 de 1935 la Universidad Nacional se dispone la conformación de la Facultad de Educación. Aunque, en 1936 la ley 39 del 21 de febrero ordena el cambio del nombre de la Facultad de Educación por el de *Escuela Normal Superior*, que dependía directamente del gobierno de la época. Así, en 1936 fue creada la Escuela Normal Superior, que se convirtió en uno de los centros educativos de gran influencia para la formación de intelectuales y profesores del país (Zuluaga, 2012).

Las confrontaciones e indecisiones políticas características de los partidos de la época, provocó el desmonte de los principios de la Escuela Normal Superior y promovió una reforma en 1951, siendo una de las instituciones de gran influencia en la formación de maestros; de acuerdo con las palabras de Herrera y Low (1994):

A pesar del corto periodo de duración de la Escuela Normar Superior entre 1936 a 1951, esta institución constituyo un hito en la conformación de una tradición académica sólida que señalo nuevos derroteros en la formación del magisterio en el país, mostrando la necesidad de modelar

[8] Las misiones pedagógicas alemanas que llegaron a Colombia, entre 1870 y 1975 tuvieron gran influencia en los modelos pedagógicos implementados en el país, la creación de instituciones y en la visión de la formación educativa.

verdaderos intelectuales que no se limitaran a reproducir un saber adocenado, sino que se preocuparan por conocer los fundamentos científicos de las disciplinas en que se formaban (p. 26).

- **Educación centrada en la población masculina.**

En el siglo XVIII en Colombia se institucionaliza de diversas formas la educación de la mujer: conventos, escuelas, familia, escuelas dominicales de las parroquias, retiros espirituales, las tertulias, la prensa femenina, congregaciones de candad, confesores y padrinos morales (Quijano y Sánchez).

Zuluaga (2012) en sus investigaciones destaca que en el proceso independista el Estado le había dado prelación a la educación de los hombres y los pocos recursos eran destinados a los colegios masculinos, limitando la educación de las niñas a un nivel primario. Además, la enseñanza de las mujeres se restringía a la escritura, gramática, aritmética, urbanidad, moral y religión y otras materias consideradas propias de su condición femenina, como economía doméstica, costura, hilado en rueca, bordados, tejidos y confitería.

A finales del siglo XVIII se funda un colegio privado para la educación de niñas y jóvenes; y, en 1932 se crea el colegio la Merced, el primer colegio oficial femenino. Según Quijano y Sánchez (2012) en la década de los setenta del siglo XIX el Estado impulsa la escolarización de las niñas y jóvenes, por lo tanto, se crean escuelas públicas para niñas y se abren las primeras normales para mujeres. El colegio la Merced promueve cátedras de lectura, escritura, gramática, dibujo, labor propia del sexo, principios de moral y elementos musicales.

Así, se ordena que los colegios femeninos debían ser dirigidos por mujeres que se caracterizaran por su respetabilidad y conducta virtuosa. A finales del siglo XIX se dispone que la mejor persona para desempeñarse como maestra era la que había obtenido sus títulos académicos. En la década de 1890 se ofrece una educación superior a las mujeres para que ejercieran una profesión (Quijano & Sánchez, 2012).

Los relatos históricos develan que a la mujer se le fueron atribuyendo roles relacionados con la maternidad y el cuidado del hogar, invisibilizando sus potencialidades y minimizando su participación social y política. Como lo expresa Zapata (2012):

En el periodo de la regeneración (1886) se feminizó el magisterio de primaria y se consagró para la posteridad aquello de madre y maestra, el consenso generalizado creía que la mujer no tenía más razón de ser que el de la maternidad: "¿Para qué, se dice, abrumar su débil inteligencia con aprendizajes penosos que han de serle inútiles en el desempeño de sus deberes de esposa y madre?" (Peralta de Ferreira, 1992, p. 34-35)" (p.210).

En consecuencia, es notorio que el Sistema de Instrucción pública de la época independista le dio poca importancia a la educación de las mujeres, ya que no la identificaba como un agente político y participativo en la sociedad (Echeverri, 2012).

- **Reforma instruccionista 1870**

La reforma instruccionista de 1870 impulsada por el liberalismo radical pretendía mantener la unidad nacional, convertir la Instrucción Pública en un servicio gratuito y obligatorio, disminuir las instituciones privadas que no prestaban una educación de calidad y establecer una educación alejada de los dogmas religiosos. Según González (2012) el liberalismo radical se caracterizó por promover:

- La expropiación de la Iglesia Católica del monopolio sobre la ideología dominante.
- Secularizar y laicizar la educación.
- Universalizar los efectos de la educación mediante el acceso de una gran mayoría de la población a la escuela primaria.
- Transferir la responsabilidad educativa al Estado y la sociedad. (p.170)

González (2012) agrega que en la implementación de la reforma instruccionista se realiza una inspección a las escuelas para verificar cómo se prestaba el servicio; en estas inspecciones se devela un panorama desalentador debido a que se presentaba una separación entre la teoría y las prácticas. Por tal motivo el gobierno hace un esfuerzo por difundir los métodos pedagógicos de la época, entre estos la *Enseñanza mutual* y los *aportes pedagógicos de Pestalozzi*.

Con la reforma instruccionista de 1870 funcionaron dos escuelas normales para varones y una para mujeres. Fue necesario hacer un gran esfuerzo para que los individuos que se estaban formando como maestros y maestras acogieran los modernos métodos educativos y la asimilación del pensamiento pedagógico que los fundamentaba (González, 2012). Según las indagaciones de González (2012) la Reforma Instruccionista de 1870 y la fundación de la Universidad Nacional logró organizar los estudios superiores en el país, además de vincular la tradición científica de la Expedición Botánica y de la Comisión Corográfica los saberes universitarios de la época.

La reforma instruccionista generó gran inconformidad en el sector conservador por pretender desvincular a la iglesia de los ámbitos educativos, lo que propició constantes confrontaciones entre los partidos conservador y liberal de la época. Como lo hace notar González (2012) en sus investigaciones:

Con el correr de los primeros años de la Reforma Instruccionista, se sumó otra fuente de descrédito, representada por el calificativo de *escuelas impías* con el que los jerarcas de la Iglesia Católica y algunos dirigentes de la oposición conservadora descalificaron los programas de desarrollo educativo de los gobiernos radicales liberales. (p. 171)

Los conservadores y miembros de la iglesia se oponían a la Reforma Instruccionista impulsada por los liberales, por tal motivo deciden propiciar la guerra civil de 1876 denominada la

Guerra de las Escuelas[9]*,* que buscaba desmontar la reforma educativa y defender la concepción tradicionalista de la sociedad y vincular de nuevo a las escuelas la educación confesional (González, 2012). Así, se evidencia que la iglesia tenía un gran poder en las decisiones políticas de la época y que su intervención en el campo educativo le permitía tener el control en las acciones de la sociedad. Por tanto, el dogma religioso en el país fue una de las herencias más marcadas de los colonizadores españoles y que incidió bastante en las decisiones políticas de los siglos XIX y XX.

- **Reforma de Rafael Núñez**

La primera acción del presidente conservador Rafael Núñez fue desmontar la Reforma instruccionista de 1870 e impartir la orden de promover una educación religiosa en todas las escuelas de la República (González, 2012).

En 1886 el presidente Rafael Núñez expide una ley para organizar la instrucción pública y le encomienda a la Iglesia Católica el control completo de la educación (Zuluaga, 2012). Como afirman Quijano y Sánchez (2012) entre los años de 1863 y 1886 en la Republica se había dispuesto el carácter obligatorio, gratuito y laico de la educación, después de 1886 se mantuvo la gratuidad, pero se establece que en las escuelas se debía enseñar educación religiosa.

Desde el punto de vista de Vahos (2012) a finales del siglo XIX la formación en las normales estuvo a cargo de *Los hermanos de la Salle,* estableciéndose un sesgo religioso en la formación académica brindada a los maestros y maestras de la época.

Quijano y Sánchez (2012) consideran que en la última década del siglo XIX con la implementación del *Plan Núñez* se instauró una educación especulativa, rutinaria y con pocas herramientas para la inventiva de los alumnos, controlando el accionar de los actores escolares y promoviendo un nuevo orden. Se evidencia la alianza entre los gobiernos conservadores con la

[9] La Guerra de las Escuelas se presenta entre 1876 a 1877, fue un conflicto político y religioso que pretendió demostrar la reforma instruccionista propuesta por el sector liberal de la época que tenía como propósito promover una educación laica.

iglesia, lo que generó que el clero tuviera gran poder de decisión en las acciones educativas del siglo XIX y control de la sociedad, eliminándose en este periodo el carácter laico de la educación pública.

- **Plan Zerda**

La Reforma instruccionista de 1870 fue reemplazada por la reforma educativa denominada *Plan Zerda* que es liderada, diseñada e implementada por Liborio Zerda, ministro de Instrucción Pública de Miguel Antonio Caro. Esta reforma pretendía civilizar a la población mediante la transformación de la cultura ciudadana, en la cual la educación juega un papel importante. La iglesia vuelve a tener protagonismo en las instituciones educativas y es la encargada de administrar la educación en el país (Vahos, 2012).

Según Zuluaga (2012) en 1892 bajo la presidencia de Miguel Antonio Caro, el congreso de la República reglamento el *Plan Zerda,* donde se establecieron las bases del Sistema Nacional Educativo, la educación se dividió en primaria, secundaria y profesional. El *plan Zerda* le concede toda la autoridad a la iglesia de administrar la instrucción pública en todos los niveles educativos, de manera que ningún funcionario podía impartir conocimiento que no fuera aprobado por el clero (Vahos, 2012).

La instrucción pública impuesta por los Reformistas fijó la educación como estrategia de control social. Por consiguiente, la formación de los maestros y maestras era supervisada por el clero, de manera que los conocimientos impartidos no estuvieran en contra de los ideales de los gobernantes conservadores.

En relación con lo anterior, Echeverri y Zuluaga (como se citó en Vahos, 2012) afirman que:

Esta reforma sistematiza mediante una terminología jurídica muy precisa, como ya se insinuó, la anexión de la enseñanza pública al magisterio de la Iglesia y la reducción del maestro a la condición de “funcionario”, produciendo el desmonte definitivo de la Reforma Instruccionista de los

años 70, estableciendo sobre otras bases el marco general dentro del cual se debía desarrollar la instrucción pública en adelante (p. 225).

El plan Zerda enfrentó varios obstáculos para materializarse, por un lado, la confrontación entre los partidos liberal y conservador; y por otro, la crisis política, fiscal y financiera del país interrumpió los propósitos del plan. Por otra parte, la educación privada era exclusivamente para las elites; pero, la educación pública con un gran número de población tuvo que limitarse a la implementación del método lancasteriano, dejando de lado los aportes pedagógicos de Pestalozzi.

De acuerdo con las palabras de Vahos (2012):

En materia educativa, los años 80 y 90 del siglo XIX no fueron tampoco exitosos, e inclusive hubo retroceso con respecto a los años 70, cuando se había emprendido una de las políticas educativas de mayores alcances en toda la historia del país, con una escuela gratuita y obligatoria, neutral en lo religioso, aunque se buscara la formación de un ciudadano virtuoso (Jaramillo Uribe, 1957: 264). En ambos casos la educación sufrió las limitaciones surgidas de la penuria fiscal, debida a la pobreza general del país y a su constante inestabilidad política. (p. 255).

- **La instrucción pública a comienzos del siglo XX**

A comienzos del siglo XX se consolida el plan Uribe[10] y con la presidencia del conservador José Manuel Marroquín en 1903 se generan reformas al sistema educativo para atender a las exigencias de la clase empresarial y burguesa, con el propósito de fortalecer los intereses de los proyectos económicos del país. Zuluaga (2012) y Quiceno (2012) mencionan que Bogotá se convirtió en el centro político, económico, cultural y educativo del país a inicios del siglo XX, ubicándose los

[10] El plan Uribe organiza la instrucción pública y le atribuye unas características específicas a la educación: se le asigna un espacio determinado (instituciones), se presenta una organización jerárquica (directores y maestros) y se divide en educación pública y educación privada (Quiceno, 2012).

órganos de administración del Estado, las instituciones educativas, las iglesias, universidades e industria.

Según Zuluaga (2012) un hecho relevante para la pedagogía y la educación en la segunda década del siglo XX fue la creación en 1914 del Gimnasio Moderno en Bogotá, dirigido por Agustín Nieto Caballero, institución donde se aplicaron los enfoques de la Escuela Nueva, llegando a ser el primer centro educativo en el país con una concepción moderna de la educación.

En 1925 Ovidio Decroly visita Bogotá para impulsar la Escuela nueva y promover una transformación de la educación en todos sus aspectos. Agustín Nieto Caballero fue un pedagogo que incidió en las primeras décadas del siglo XX e influenció el campo de la educación en Colombia, vinculando el proceso educativo en dinámicas alternativas que se distanciaban de la educación tradicional impartida por la iglesia.

Quiceno (2012) considera que, con la influencia del Gimnasio Moderno, se generan unas alternativas y transformaciones en el campo educativo durante las tres primeras décadas del siglo XX. Así, surge la idea de formar a los maestros y maestras en la universidad, se propone crear una Federación Nacional del Magisterio, en 1917 se lleva a cabo el Congreso Pedagógico; en 1928 se establece el Ministerio de Educación; y en 1932 se impulsa la creación de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional. Al mismo tiempo se proponen diversos seminarios, conversatorios y asambleas para emprender una nueva formación del maestro colombiano en la disciplina de la pedagogía y dar a conocer las metodologías de la Escuela Nueva.

En relación con la educación de la mujer en los años treinta en el siglo XX retoma otras concepciones que se distancian de la educación doméstica y pretende vincularla a carreras universitarias sobre la educación infantil, los idiomas y la ilustración.

En el siglo XX con los aportes de Agustín Nieto Caballero se fueron fundando otras formas de ser maestro y de pesar en lo alternativo. Citando las palabras de Quiceno (2012):

Gran parte de las iniciativas de Agustín Nieto Caballero en la década del treinta estuvieron dirigidas a conocer la vida de las escuelas, colegios y las condiciones de formación de los maestros en el campo, en otras capitales y en otras regiones. Las preocupaciones por el maestro se correspondieron con las preocupaciones por la infancia, los sitios de trabajo y la formación del maestro (p. 260).

Entonces, se empiezan a constituir instituciones que identifican al maestro como un actor esencial en el campo educativo, se establecen propuestas de conformar la Federación Nacional del Magisterio y las iniciativas del Ministerio de Educación como acciones favorables para los maestros en materia salarial y presupuestal en esa época. De esta manera, se suscitaron nuevas formas de ser maestro al relacionar su quehacer con la pedagogía y al crear instituciones que se dedicaran a ampliar su intervención en los temas educativos, en la escuela y en la enseñanza.

1.1.2 Componente pedagógico

Métodos o corrientes de enseñanza en los siglos XVIII, XIX y XX en Colombia

En la consolidación de las ideas de maestro, escuela y escolarización en los siglos XVIII, XIX y XX surgieron apuestas pedagógicas en las cuales tuvieron protagonismo varios métodos y corrientes de enseñanza en la constitución del ser maestro y en la configuración de las prácticas pedagógicas. Estos métodos y corrientes que se presentaron en Colombia tuvieron gran influencia de los modelos europeos y norteamericanos desde la colonia hasta el siglo XX, incidiendo en las prácticas educativas del país. Sin desconocer que estas corrientes también fueron punto de debate frente a la concepción de lo educativo y pedagógico.

- **Método Lancasteriano**

El método Lancasteriano[11] es introducido a Colombia por fray Sebastián Mora que funda la primera escuela lancasteriana en 1820. Francisco de Paula Santander al iniciar el proyecto de instrucción pública en la Nueva Granada decide implementar el método de enseñanza mutua y dialoga con fray Sebastián Mora para que conformara tres Escuelas Normales para promover la enseñanza del método e implementarlo en las escuelas de toda la nación (García, 2007).

García (2007) explica que el método de Enseñanza Mutua se caracterizó por el trabajo grupal de los estudiantes, entre 30 a 40 niños y el grupo era liderado por un monitor que era el encargado de instruir a los alumnos y promover el buen orden de la clase. El maestro seleccionaba un monitor general que era el encargado de supervisar el trabajo de los monitores de cada grupo. De esta forma un maestro podía manejar una escuela de 500 a 1000 estudiantes con el apoyo de los monitores que se caracterizaban por sus habilidades en la escritura, lectura y aritmética y por mantener la disciplina de sus compañeros.

De acuerdo con las palabras de Echeverri (2012):

La característica central del método lancasteriano era que una escuela podía funcionar, independiente del número de alumnos, bajo la dirección de un maestro, en colaboración con los alumnos más adelantados, que ejercían las veces de monitores, cuyas funciones eran asistir, apoyar, asesorar y reforzar al maestro principal en la educación de los alumnos inferiores (p. 43)

[11] El misionero Andrew Bell conoció el método de enseñanza mutua cuando visitó la India en el siglo XVIII, pero fue José Lancaster que lo difundió inicialmente en Inglaterra y posteriormente en toda Europa (García, 2007).

La implementación del método Lancasteriano en Colombia presentó diversos obstáculos para su expansión en todo el país, debido a que no contaba con los recursos económicos suficientes para comprar materiales didácticos y era evidente la carencia de maestros formados en el método (García, 2007).

Entre las ventajas que la instrucción pública de la época vio en este método se pueden nombrar los siguientes aspectos: el primero, el bajo costo, ya que con un solo maestro se mantenía una escuela de 500 a 1000 estudiantes. En el segundo, se desplaza el método tradicional y se implementa en el país la nueva técnica. En el tercero, la disminución del castigo corporal y la implementación del método en los colegios religiosos. Por último, el método lancasteriano promovió un disciplinamiento en los comportamientos de los estudiantes, y se establecieron horarios, rutinas y hábitos estrictos (García, 2007).

La implementación del método Lancasteriano generó fuertes críticas, de acuerdo con García (2007) no ofrece un desarrollo pedagógico en el sentido de la formación del hombre y del nuevo ciudadano que requería la República. Además, el método se limitó administrar la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas a la población infantil de las clases pobres desde los inicios de la República; en relación con la formación de los maestros era carente y en muchas ocasiones los maestros aprendían al tiempo con sus alumnos. Se podría afirmar que el método lancasteriano no tenía nada que ver con el proyecto pedagógico que adoptó la República y por el contrario se alejaba de sus ideales de formación de un sujeto moderno de una nación libre e independiente.

Según Echeverri (2012) el modelo de Educación Mutua es implementado en el país por los beneficios económicos que aplicaba, pero el modelo llega a ser cuestionado desde una mirada pedagógica que percibe que el método no es recomendable para la educación de los ciudadanos, por utilizar el castigo físico y psicológico e implementar estrategias memorísticas.

Una de las características del método de enseñanza mutua fue promover el disciplinamiento del cuerpo y en especial el cuerpo de los niños. Atendiendo lo que señala García (2007):

El método fue maquinal, insensible, fabril, en el que solo se pronunciaban órdenes que los niños y niñas debían obedecer, situación que no era difícil de aprender pues a ello se estaba acostumbrado desde la época colonial; no, había nada que pensar, nada que preguntar, nada que analizar, pues el sistema estaba diseñado sólo para obedecer (p. 107).

Al afirmar que el método lancasteriano fue puramente maquinal concuerda con las ideas que se tenía de la infancia en el siglo XIX, la cual era considerada como una etapa de fragilidad, que se debía moldear y no se tenía comprensión e inteligencia sino mecanización y memorización.

En este método la noción de maestro quedó reducida a ser un facilitador de las dinámicas escolares, promoviendo el disciplinamiento de los individuos y la memorización de los conocimientos. Así, se resalta que las prácticas escolares del método lancasteriano incidieron en las formas de ser maestros en décadas posteriores, como lo fueron los castigos en público, el memorismo, la pasividad del estudiante y el despotismo del maestro.

- **La escalera de Pestalozzi**

El método de Pestalozzi es introducido en el país en 1845 por don José María Triana[12] como un recurso para mejorar la enseñanza mecánica en las clases de gramática y aritmética en la Normal Lancasteriana, pero es desde 1872 que el método fue difundido en las capitales de los Estados Unidos de Colombia (Sáenz et al., 1997).

[12] José María Triana fue uno de los primeros pedagogos de la época. Creó en 1827 el primer colegio de enseñanza privada, donde se puso en marcha el sistema de enseñanza mutua del que fue partidario.

En las investigaciones de Sáenz et al. (1997) se relata que a finales del siglo XIX el memorismo y el verbalismo eran los grandes problemas pedagógicos de la época, por lo tanto, el método de Pestalozzi fue incluido en los planes de instrucción pública como en el *Plan Zerda* de 1893, en el *Plan Uribe* de 1903 y en los aportes de Luis y Martín Mejía en 1911, seleccionando los mejores aportes de la tradición pestalozziana. La influencia del Método Pestalozziano en la pedagogía colombiana es una muestra de la organización de las prácticas educativas hasta la tercera década del siglo XX, siendo este método patrimonio universal del saber pedagógico.

La metodología Pestalozziana se caracterizó por:

1. Darle prioridad al entendimiento racional del individuo sobre la memoria mecánica de las palabras.
2. La formación del sujeto se debía presentar desde lo físico, mental y moral.
3. La observación de los objetos como principio universal de aprendizaje en el niño.
4. La simpatía que debía existir con el maestro y el educando.
5. La evolución mental del educando se debe tener en cuenta para educar. (Sáenz et al., 1997, p. 27)

La postura ideológica de Pestalozzi ubica el aprendizaje como una experiencia intransferible, en donde el sujeto se enfrenta a sus propios errores para acercarse al conocimiento, de manera que por medio de la observación de los objetos el sujeto perciba su mundo (Sáenz et al., 1997).

Para Pestalozzi el educar antes de ser la adquisición de un conocimiento, es la posibilidad de ejercitar las habilidades del ser humano, esta postura es un principio pedagógico de la modernidad. Citando las palabras de Sáenz et al. (1997):

Lo que su modo de ver ha permitido preguntar a Pestalozzi es entonces cómo la percepción sensorial de las cosas puede reproducir en la mente del niño el proceso universal de elaboración de sentimientos, resoluciones y pensamientos, y cómo podría ser utilizada por tanto como fundamento de los métodos para generalizar la enseñanza primaria a todas las clases sociales. Es esto lo que le hizo ser el instaurador de un nuevo espacio moderno de problemas para trabajar en la enseñanza: experiencia como base del conocimiento en el niño". (p. 29)

Es relevante nombrar que en la ideología de Pestalozzi se demuestra que puede haber un proceso pedagógico netamente humano y empírico para producir resultados tanto intelectuales como morales, sin intervención previa de un saber y una autoridad sagrada. También es importante mencionar que Pestalozzi tuvo gran influencia del *Emilio* de Rousseau y dio paso a discusiones sobre la infancia en el siglo XX como lo son los aportes de Philippe Ariès, entre otros (Sáenz et al., 1997).

Sáenz et al. (1997) plantean que a partir de la intervención de las metodologías de Pestalozzi se ubica al maestro moderno en la escuela pública. Este maestro moderno se diferencia, por una parte, del maestro de la universidad clásica que tenía una connotación de doctor de la ciencia que exponía directamente los conocimientos a sus alumnos; y por otra, se distancia de la visión apostólica que lo encasillaba en un ser de buenas costumbres y trasmisor de valores.

En consecuencia, este modelo es el generador de varias transformaciones en la pedagogía de la época; por un lado, la infancia empieza a ser punto de discusión y se inicia un proceso de secularización, posibilitando las miradas hacia la infancia desde diferentes disciplinas. Por otro lado, el maestro debe ser un sujeto empático con sus estudiantes y un facilitador para la exploración del conocimiento, cuestionando al maestro que se encasilla en procesos memorísticos y promueve la disciplina a los individuos.

- **Escuela Nueva**

Agustín Nieto Caballero[13] en 1914 funda el Gimnasio Moderno en la ciudad de Bogotá, logrando grandes aportes a la pedagogía en el siglo XX al introducir las ideas de la Escuela Activa. El profesor Nieto Caballero, en su cargo como Director General de Educación, visitó las escuelas del país, teniendo la oportunidad de conocer la realidad del ambiente escolar, sus dinámicas y percepciones de los maestros y estudiantes. Además, tuvo un acercamiento a las Normales que le permitió repensar la formación de maestros, resaltando que para él la educación era una acción que se debía desempeñar con vocación, ética y de compromiso (Jiménez ,2017).

En las investigaciones de Jiménez (2017) se evidencia que la Escuela Activa era una institución en donde los maestros y los estudiantes debían siempre estar activos, como un espacio de observación e investigación; anulando la posibilidad de repetir de memoria los conceptos trabajados, dando la oportunidad de afianzar las habilidades de los educandos y reconociendo que la escuela forma para la vida.

La Pedagogía Activa tuvo tres propósitos para el ámbito escolar; el primero, la formación de un nuevo tipo de maestro; el segundo, la disciplina escolar se basó en la confianza entre los maestros y estudiantes; y el último, la escuela debía tener una articulación con el contexto social y político. (Jiménez ,2017).

Agustín Nieto Caballero fue pionero de la Escuela Nueva[14], empleado aportes pedagógicos de conceptos europeos y norteamericanos; por ejemplo, los principios de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, los aportes filosóficos y educativos de Kant y John Dewy, y los planteamientos de María

[13] Agustín Nieto Caballero nació el 17 de agosto de 1889 en la ciudad de Bogotá. Se licenció en 1912 en Derecho, en la Universidad de París, además estudió filosofía, sociología y ciencias de la educación en el Colegio de Francia durante cuatro años y psicología en el Teacher College de Columbia University. Fue nombrado director general de Educación de 1932 a 1936, dirigió la Universidad Nacional de Colombia y fue maestro de la Escuela Superior y el instituto pedagógico Nacional. (Tomado de https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Agust%C3%ADn_Nieto_Caballero)

[14] Da a conocer la tensión que se generó entre la escuela vieja y la escuela nueva; por consiguiente, la tensión entre la escuela pasiva y escuela activa.

Montessori y Decroly. Sin dejar de lado la experiencia que tuvo Nieto Caballero como inspector de las escuelas del país, que le sirvió para entender las necesidades de los espacios escolares e implementar la propuesta pedagógica en el Gimnasio Moderno (Jiménez ,2017).

Jiménez (2017) describe que los planteamientos de la Escuela Nueva:

> Reconocen a la escuela no solo es un lugar donde el niño asistía simplemente a aprender, si no era el sitio donde se forjaba el carácter. Debía ser más bien un sitio armónico en el que profesores y alumnos por medio de una plática de corte socrático y constante buscaban un enriquecimiento espiritual, con identidad de propósitos académicos, dentro de la diversidad de temperamentos y vocaciones (p. 9).

El Gimnasio Moderno[15] materializó su propuesta pedagógica en los diferentes grados de aprendizaje; por el ejemplo, en preescolar se empleó el método de Montessori propiciando ambientes lúdicos, alegres, naturales y reconociendo las particularidades de los niños de esa edad, para afianzar sus capacidades intelectuales. En primaria los centros de interés de Ovide Decroly se constituyeron en la propuesta de trabajo para que los niños exploraran su entorno y se interesaran en temas de carácter científico y social. En cuanto al bachillerato, se retoma la pedagogía experiencial de John Dewey, en donde los estudiantes debían tener un crecimiento físico, moral e intelectual a partir de la interacción que tenían con su contexto y su realidad (Jiménez ,2017).

Entre las propuestas que se materializaron con gran fuerza y llegaron a ser incorporadas en el Plan Nacional de Educación Pública en los años cuarenta, se destacan las excursiones, las salidas de campo y los centros de interés que tenían como propósito reconocer los intereses de los estudiantes (Jiménez ,2017).

[15] El proyecto del gimnasio moderno para la pedagogía colombiana tuvo una gran relevancia para transformar las prácticas en la escuela, la formación de los maestros y las relaciones con los estudiantes (Jiménez ,2017).

Citando a Jiménez (2017):

Nieto caballero estaba convencido de la importancia del maestro de escuela, a quien reconocía como actor estratégico y como un ciudadano especial, destinado a marcar su huella y a ocupar una elevada posición ante el mundo. Una de sus frases conocidas y máximas de formación, en la primera mitad del siglo XX, fue: lo que es el maestro, eso será la nación. De acuerdo con sus palabras, el maestro, como fundamento de transformación. (p. 14)

"*Un maestro humanizado que ejerciera influencia sobre su alumno sin imponer su autoridad, un maestro creativo, flexible, activo, alegre, fraternal, cálido y empático. El maestro debía ser más un artista, modelador de almas, que un experimentado científico; debía colaborar con el niño sin violentarlo y sin llegar nunca a dominarlo por completo*" (p. 13) (Nieto Caballero como se citó en Jiménez, 2017).

El profesor Nieto Caballero durante su experiencia en el campo educativo tuvo grandes expectativas centradas en el maestro como un sujeto de cambio y capaz de incidir en las transformaciones sociales.

Agustín Nieto Caballero percibía la escuela como una institución para la transformación, la innovación y el cambio de las prácticas pedagógicas, aunque creía que existía una gran diferencia entre ser pedagogo y ser maestro, afirmando “que los pedagogos escribían lo que los maestros nunca leían y también que los maestros hacían lo que los pedagogos no llegaban a conocer” (Jiménez, 2017, p. 16).

Por tanto, se empezaron a generar diferencias entre la escuela tradicional y la escuela activa; en la primera se dogmatiza, se establecen lecciones de memoria, el maestro impone formas de pensar y prima la instrucción de los estudiantes; por otro lado, la escuela activa el maestro

estudia la realidad con sus estudiantes, les ayuda a pensar y brinda una educación integral, existiendo un diálogo permanente entre maestro y estudiante (Jiménez ,2017).

Agustín Nieto Caballero fue uno de los pedagogos más importantes del siglo XX, que incidió en la transformación de las prácticas de la escuela y que se arriesgó a introducir una propuesta moderna y liberal que cuestionó a la escuela tradicional. Exaltó la importancia del maestro en el proceso educativo y su incidencia en la transformación social, por otra parte, reconoció las capacidades intelectuales de los estudiantes y la responsabilidad que la escuela tiene con su aprendizaje.

- **Tecnología Educativa**

A finales de la década de los años sesenta del siglo XX, frente a la crisis de los sistemas escolares se generan alternativas de diverso orden, dirigidas hacia la modernización del sistema educacional. Entre estas alternativas surge la propuesta de lograr que la educación fuera rentable y se vinculara a los estándares económicos internacionales, por consiguiente, se considera que la acción educativa debe ser controlable y medible (Martínez et al., 2013).

La idea de una crisis de la educación en los años sesenta generada por instituciones internacionales, produjo que muchas naciones adoptaran medidas y acogieran el modelo de la tecnología instruccional que atendía los fines e intenciones de las organizaciones económicas mundiales, tales como relacionar los procesos educativos con el mercado. De acuerdo con lo que expresan Martínez et al., (2013) "es, en síntesis, toda una economía que haga tanto más eficiente como más controlable la acción educativa mediante la creación de nuevos esquemas pedagógicos más productivos" (p. 137).

En las indagaciones de Martínez et al., (2013) se menciona que a partir de la denomina crisis mundial de la educación a mediados del siglo XX, se propone el modelo de la tecnología instruccional

y tecnología educativa, las cuales influyen en la transferencia y difusión de los componentes y procesos tecnológicos al campo educativo. En los años sesenta se plantea el enfoque sistémico al campo educativo, que promueve que el proceso educativo debe diseñarse, implementarse y evaluarse de manera rigurosa. Así, centra a la evaluación como elemento esencial para el programa de instrucción en ámbito educativo.

La tecnología instruccional tenía como propósito que el sistema educativo transformara las conductas de los alumnos por medio del aprendizaje, por tal motivo, el conductismo cognitivo[16] fue la referencia de trabajo en los ámbitos educativos de la época. Para Martínez et al., (2013):

> La tecnología educativa tenía como objetivo transformar las conductas de los alumnos por medio del aprendizaje. Se trata de que estos cambios de conducta sean permanentes y para ello la programación de la instrucción involucra como un elemento esencial la evaluación a manera de una revisión, medición y control permanente del proceso (evaluación formativa) y los resultados esperados (evaluación sumativa). (p. 124)

De acuerdo con Martínez et al., (2013):

> Con la tecnología instruccional la educación se asemeja a una empresa de rendimiento en donde el proceso de formación del individuo social es despojado de su carácter cultural y colocado a nivel de metas operacionales pre determinadas y cuantificadas. Corresponde, entonces, a la escuela cumplir un imperativo de normalización y homogeneización de la población mediante la aplicación del paquete curricular uniforme para todo el país, sus objetivos sociales se dirigirán en adelante a garantizar que todo colombiano adquiera un mínimo de comportamientos, habilidades

[16] Desde la psicología conductual en los años 60 y 70 del siglo XX, Burrus Frederick Skinner vincula el conductismo cognitivo al campo educativo con su propuesta de *enseñanza programada.*

y destrezas como requisito mínimo para vivir en una sociedad sin un proyecto cultural y político definido". (p. 167)

La noción de currículo en la tecnología educativa es una categoría que transforma radicalmente el proceso educativo, redefiniendo el rol de la escuela y el estatuto del maestro, reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción y colocando como centro del proceso educativo el aprendizaje. *El maestro como sujeto de la enseñanza y el niño como centro de la actividad educativa*, concepciones asumidas en la primera mitad del siglo XX se desmontan con la irrupción de la tecnología educativa, ya que estos dos sujetos pasan a una posición secundaria en el proceso educativo (Martínez et al., 2013).

La difusión de la tecnología instruccional en Colombia se dio por medio de las universidades Pedagógica y de Antioquia que se encargaron de vincular la aplicación y experimentación de la alternativa, incidiendo en la formación de los maestros. A partir de la aplicación de este método el profesor se ubica como un diseñador y un planificador de currículos, herramienta clave en el sistema instruccional (Martínez et al., 2013). En Colombia la aparición de la tecnología instruccional generó debates y resistencias por parte del magisterio, que cuestionaban las teorías que fundamentaban el nuevo modelo educativo por estar ligado a los intereses del mercado.

La irrupción del modelo instruccionista en el país propició en el magisterio movimientos que discutieron sobre el nuevo modelo, sobre la pedagogía y su quehacer como maestros. Lo anterior generó en 1982 la creación del Movimiento pedagógico que logra desplazar la tecnología educativa, su concepción conductista, abre un espacio para la flexibilización curricular y propone alternativas de innovación pedagógica (Martínez et al., 2013).

La tecnología educativa redujo la actividad del maestro a la de un diseñador y evaluador de currículos, que pretendía homogenizar las habilidades y comportamientos de los individuos, siendo el maestro una ficha clave para las intenciones económicas de vincular el sistema educativo a las dinámicas del mercado y conformar una acción educativa rentable. Intención que fue rechazada por un magisterio que resistió y que pensó en nuevas formas de ser maestro, desde lo contestatario, propositivo, intelectual y pedagógico que permitió anular en el país la tecnología educativa.

- **El constructivismo**

El constructivismo empieza a figurar en el siglo XX y sus principales promotores afirmaron que individuo no es un mero producto del ambiente, ni un resultado de su configuración interna, sino es una construcción propia mediada por su contexto y su interioridad como ser, siendo el conocimiento una construcción permanente de ser humano. Para Carretero (1993):

Según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (p. 21)

Así, se identifica que en el sistema educativo occidental existe una enorme distancia entre lo que los alumnos pueden, y tienen interés por aprender, y lo que les presenta la institución escolar. Se refleja una desconexión entre la actividad habitual del alumno y los contenidos que se le ofrecen, provocando el desinterés de los estudiantes por los contenidos y actividades que le ofrece la escuela. Carretero (1993) afirma que el constructivismo acude a la necesidad de reconocer que el aprendizaje no es una actividad individual, sino social, que debe rescatar elementos significativos

en el sujeto que aprende, también el autor menciona que Piaget, Vygotsky y Ausubel[17] son los principales promotores del constructivismo y plantean su relación en el campo educativo.

En las apuestas conceptuales de los constructivistas se generaron planteamientos opuestos. Por un lado, Jean Piaget (1970) determinó que el aprendizaje de un niño depende exclusivamente de su desarrollo cognitivo y de la etapa de su desarrollo, en cambio Lev Vygotsky (1930) planteó que el desarrollo cognitivo depende del aprendizaje del individuo y de lo experimentado en su contexto.

En la opinión de Carretero (1993) una de las contribuciones valiosas de Vygotsky (1930) para el constructivismo es reconocer que el aprendizaje no es una actividad individual, sino más bien social. Siendo esta concepción trascendental en las últimas décadas en investigaciones que muestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje.

David Ausubel (1976) fue otro de los exponentes del constructivismo, que cuestionó la educación tradicional y conductista, por presentar una enseñanza mecanizada y memorística, propuso la concepción que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende, de manera que el individuo relacione los saberes que ya posee con esos nuevos conocimientos que se le presentan. De esta forma es fundamental que en la escuela se reconozca la importancia de los saberes previos de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos (Carretero, 1993).

Carretero (1993) señala que en los años sesenta y setenta se empiezan aplicar las ideas de Piaget en la escuela, retomando la concepción que lo más importante para el aprendizaje era el conocimiento que se adquiría de manera autónoma, de esta forma el maestro debía posibilitar los ambientes de exploración del estudiante y se rechazaba la idea de transmitir saberes que no

[17] Jean Piaget fue un biólogo suizo que tuvo reconocimiento por sus aportes al estudio de la infancia y por su teoría constructivista de la inteligencia. Por otro lado, Lev Vygotsky fue un psicólogo ruso que se destacó en el campo de la psicología del desarrollo y por afirmar que el aprendizaje es una actividad social. Por último, David Ausubel fue un psicólogo y pedagogo estadunidense que hizo grandes aportes al constructivismo (Carretero, 1993).

favorecían el aprendizaje. Por el contrario, para Ausubel (1976) el maestro podía transmitir un conocimiento de manera eficaz siempre y cuando tuviera en cuenta los conocimientos previos del alumno y su capacidad de comprensión.

En esta apuesta se logra consolidar ideas relevantes para el quehacer del maestro en la escuela. Un maestro que debe reconocer los saberes previos de sus estudiantes, proponer experiencias significativas y ser un facilitador en la construcción del conocimiento. Un maestro que cuestione los currículos que se alejan de los contextos de los estudiantes y proponga estrategias que atiendan las experiencias de los individuos, de forma que se generen procesos en el que el sujeto construya su propio conocimiento.

- **La educación como práctica de la libertad**

En los años setenta del siglo XX en Latinoamérica se crea un movimiento de educación de base, influenciado por las ideas del educador Freire que le da un carácter político al problema educativo, siendo fundamental hacer una aproximación critica a la realidad. Paulo Freire (1970) impulsa la escuela popular en el ámbito latinoamericano (Ocampo, 2008).

Ocampo (2008) sostiene que Paulo Freire hace una crítica a la educación tradicional o educación bancaria[18], que instala al educador como un sujeto de la educación que transmite unos conocimientos específicos y al educando como un receptor pasivo que memoriza ciertos conocimientos. Por tanto, contribuye a la formación de agentes dóciles y a la imposición de la idea que los educandos no saben y los educadores son los dueños de la información. Por lo expuesto, Paulo Freire (como se citó en Ocampo, 2008) propone una nueva educación que debe dar más importancia a los educandos en su proceso de enseñanza-aprendizaje y los maestros como agentes que posibilitan el conocimiento de la realidad y la problematizan.

[18] El adjetivo bancario alude al hecho de que la educación convencional concibe a los educandos como un banco en que se depositan conocimientos de forma pasiva, sin intervención ni valor añadido alguno por parte del receptor. (Fernández, 2002)

Para Paulo Freire (como se citó en Ocampo, 2008) fue muy significativo promover en los humanos el espíritu crítico responsable y de participación, que invitara a las transformaciones sociales. Asimismo, Freire vio en la educación y alfabetización la posibilidad de relacionar a las comunidades con el conocimiento de su realidad social y de poderla analizar de forma crítica, donde se generará la posibilidad de cuestionar la inequidad social, la corrupción, el enriquecimiento de las élites y el aumento de la pobreza en las sociedades latinoamericanas.

En consecuencia, se retoman las palabras de Ocampo (2008):

En su obra *Pedagogía del oprimido*, el educador Freire dice que las masas oprimidas deben tener conciencia de su realidad y deben comprometerse, en la praxis, para su transformación. En ello tiene gran solución la educación, pues la pedagogía del oprimido busca crear conciencia en las masas oprimidas para su liberación. La alfabetización del oprimido debe servir para enseñarle, no solamente las letras, las palabras y las frases, sino lo más importante, la transmisión de su realidad y la creación de una conciencia de liberación para su transformación en un hombre nuevo (p. 64).

La pedagogía del oprimido (como se citó en Ocampo, 2008) tiene un poder político que permite generar una conciencia social frente a la realidad, de manera que se incida en las transformaciones sociales. La educación es una herramienta clave para promover esta reflexión social y los cambios sociales frente a los patrones hegemónicos y dominantes. En la pedagogía del oprimido el maestro cumple un rol muy importante que parte desde un trabajo humano y que forma a sus educandos para la apropiación del lenguaje y el conocimiento de la realidad, generando una conciencia sobre las dinámicas sociales.

Según Paulo Freire (como se citó en Ocampo, 2008):

La educación debe considerar al hombre como sujeto y no como un objeto. El hombre llega a ser sujeto cuando reflexiona sobre Sí mismo, se identifica y tiene conciencia sobre su situación social y económica. El sujeto interviene para cambiar la sociedad y llega a ser un creador de cultura.

El hombre como objeto es dependiente de otro, y busca siempre ser domesticado. No tiene conciencia de su realidad. No crea cultura y no participa activamente en la transformación de su realidad social y económica. (p.p 68 y 69)

En el análisis de Fernández (2002) para el educador, también en referencia con los planteamientos de Freire (1970), la educación debía ponerse al servicio de la criticidad y debía formar personas críticas de su realidad. Otra de sus ideas se sustenta en ubicar el diálogo como instrumento del acto de enseñar y aprender, de forma que la clase se proponga a través de un diálogo sobre una situación problematizadora. Siendo la teoría dialéctica (la realidad, la teoría y la praxis) una forma de entender y practicar la educación.

El gran aporte de Paulo Freire a la pedagogía del siglo XX y XXI es la invitación a la revolución de los oprimidos a través de la educación, que los maestros y maestras de Latinoamérica desde el campo de lo político vean su accionar como resistencia a lo impuesto por el modelo económico dominante y que las prácticas comunitarias y populares sean la alternativa para la transformación social (Fernández, 2002).

Desde esta alternativa el maestro es un sujeto político que debe intervenir de manera crítica en su realidad y quehacer pedagógico, posibilitando en sus estudiantes análisis y reflexiones críticas sobre las realidades sociales, económicas, ambientales y culturales.

La apuesta de Paulo Freire invita a gestar maestras, maestros, redes magisteriales y un magisterio revolucionario y crítico frente a situaciones de injusticia, corrupción, inequidad social, el enriquecimiento de las élites y la pobreza de las comunidades, siendo los maestros y maestras seres políticos, críticos, contestatarios y alternativos.

- **El movimiento pedagógico en Colombia**

Frente a la reforma educativa de los años setenta que pretendía ubicar al maestro como un administrador de un currículo, se gesta una lucha por parte del magisterio colombiano en oposición

a reforma educativa. En consecuencia, surge en 1982 el Movimiento Pedagógico como una emergencia histórica de los maestros y maestras por ser reconocidos como actores sociales, intelectuales y trabajadores de la cultura (Tamayo, 2006).

Desde las investigaciones de Zuluaga (2012) se puede observar que Fecode[19], fundada en 1959, en la década de los setenta vive su etapa de mayor despliegue como fuerza social significante tras conquistar en 1979 el Estatuto Docente y en 1982 adquiere un perfil intelectual mediante el lanzamiento del Movimiento Pedagógico y de su revista *Educación y Cultura*, expresión de los maestros como sujetos del saber pedagógico.

El Movimiento Pedagógico fue una propuesta impulsada por FECODE con el propósito de movilizar a los maestros y maestras intelectualmente alrededor del saber pedagógico, logrando ser unos trabajadores de la cultura que inciden en las reformas educativas y en la construcción de políticas públicas para las comunidades educativas (Tamayo, 2006).

Abel Rodríguez[20] (como se citó en Tamayo, 2006) menciona que el Movimiento Pedagógico fue propiciado por la conquista de un estatuto docente a finales de la década de los setenta, por la aparición de una nueva generación de dirigentes sindicales y la participación de intelectuales e investigadores de la pedagogía. De acuerdo con Tamayo (2006):

El Movimiento Pedagógico fue una estrategia política y cultural de los maestros colombianos para contribuir a la generación de una conciencia histórica de una nueva escuela para una nueva sociedad. Que busca arraigar en la sociedad, sobre todo en las clases populares para mejorar la calidad de la educación, el ejercicio de la autonomía y la educación democrática. (p.105)

[19] La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE, fundada el 24 de marzo de 1959 y reconocida por el Ministerio de Protección Social, según la resolución No 01204 del 06 de agosto de 1962, agrupa a docentes al servicio de la educación pública en Colombia, organizado en 33 sindicatos regionales y uno nacional.

[20] Abel Rodríguez fue profesor, líder sindical, concejal, constituyente, viceministro y secretario de Educación de Bogotá. Participó en la consolidación del Estatuto docente 2277 y en el surgimiento del Movimiento pedagógico.

El Movimiento Pedagógico se enmarcó en unos propósitos que tenían la intención de ubicar al sujeto maestro en el centro de las discusiones y transformaciones. Por consiguiente, se propone recuperar la pedagogía como el saber propio del maestro, identificar al maestro como un trabajador de la cultura que está en busca de alternativas pedagógicas, que incidan en el fortalecimiento de la educación pública y en la dignificación de la labor docente (Tamayo, 2006).

Para Tamayo (2006) el Movimiento Pedagógico fue la representación de lo colectivo para incidir en una mejor educación, a partir de la reflexión de los maestros y maestras sobre su accionar que permitiera reinventar la escuela y las prácticas pedagógicas, con el firme objetivo de defender la educación pública, luchar por una reforma educativa integral, unas mejores condiciones laborales para los maestros y una participación activa en la política y en la sociedad.

La Federación Colombiana de Educadores por medio del Movimiento Pedagógico posibilitó nuevas formas de ser maestro, un maestro que reflexiona sobre su quehacer pedagógico, se arriesga a reinventar la escuela, se sitúa como un intelectual, defiende la educación pública, se reconoce como un trabajador de la cultura y se identifica como un sujeto político capaz de incidir en la transformación de su sociedad.

1.1.3 Configuración del ser maestro desde los siglos XVIII, XIX y XX

Para hacer un acercamiento a las nociones del ser maestro fue necesario recurrir a discusiones suscitadas desde los aportes históricos, la investigación arqueológica, el análisis discursivo,[21] y reflexiones epistemológicas que pretenden vislumbrar cómo se ha ido constituyendo la pedagogía, el maestro y la escuela en el panorama educativo.

[21] Uno de los referentes conceptuales del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica fue los aportes teóricos y metodológicos de Michel Foucault.

- **La aparición de la escuela**

En Latinoamérica la aparición de la escuela en la sociedad es un acontecimiento reciente, que apenas tiene algo más de dos siglos; es la primera institución estatal del saber, desde sus inicios tuvo una estrecha relación con la iglesia, por las prácticas disciplinares y de vigilancia que las dos promovían (Martínez, 2014). En los aportes históricos que se expusieron anteriormente, se reflejó que el clero jugó un papel importante en las decisiones políticas de la época independentista con relación a la implementación de las prácticas escolares, como el disciplinamiento y control del cuerpo de los individuos.

En los discursos, que surgen alrededor de la educación y la pedagogía en la antigüedad, no se evidencia que se considere a la escuela como un espacio real, en cambio sitúan a la educación a modo de una discusión histórica, una verdad establecida y homogénea, como una utopía y una significación ideal y única (Martínez, 2014).

Según Martínez (2014) la escuela no surge inicialmente por una necesidad apremiante de la educación, por el contrario, fue un hecho casual donde la pobreza, las prácticas de policía, la figura del niño y la utilidad pública tuvieron que ver en la constitución de esta institución, que tenía como función principal vigilar y disciplinar a los individuos. Las acciones de aislar, preservar y proteger se fueron relacionando con las funciones de la instrucción, siendo la escuela un espacio que mantiene alejados a los infantes de vicios o de la corrupción. La escuela fue el espacio para separar a los niños del ámbito familiar y aislarlos del mundo adulto.

Álvarez (1995) define tres componentes a partir de los cuales se hizo posible la escolarización, como proceso general de la institucionalización de la escuela durante el siglo XIX: los maestros, los ramos de instrucción y el gobierno económico de las escuelas. Componentes claves para desplegar todo el aparato escolar que necesitó de un maestro virtuoso con la vocación de

enseñar, unos saberes que se debían impartir y unas normas que garantizarían el control de los educandos.

En el proceso de objetivación y edificación del espacio escolar aparecen los *Planes de Escuela* que dan a conocer nociones acerca de lo que se debe hacer en la escuela y qué deben hacer los individuos que intervienen en esta. Esto generó posteriormente reflexiones acerca de la enseñanza y sobre los primeros objetos del saber pedagógico (Martínez, 2014).

Para Martínez (2014) "la escuela es, entonces, una forma inédita, singular y única que homogeniza y regula en espacio y tiempo un tipo de práctica disciplinaria que termina por asumirse como necesidad" (p. 14). Es importante mencionar que en la constitución del espacio escolar intervienen dos tipos de individuos: los maestros y los alumnos, que establecen unas relaciones de poder y disciplinamiento uno sobre el otro.

La escuela desde esta postura no se sitúa como un espacio exclusivo para iluminar a los individuos con su proceso educativo, por el contrario, se asume que fue un espacio creado para controlar las formas de ser y existir de sociedad, en la opinión de Martínez (2014):

La escuela no nació para ilustrar sino para disciplinar, que la escolarización no es el resultado evolutivo de una práctica educativa anterior, que los primeros objetos de saber en la escuela pública no fueron las bellas letras sino la vida en policía, la utilidad pública y la moralización social, en fin, que pensar las relaciones en perspectiva histórica significa articular unas dinámicas que comprometen poderes, instituciones, sujetos y discursos que introducen variaciones significativas al análisis. (p.57)

A pesar de la intencionalidad que tuvo el surgimiento de la escuela al pretender controlar y homogenizar las conductas, es importante rescatar el tipo de escuela que, apelado durante estos dos últimos siglos a lo alternativo; que ha planteado como reto enseñar a cuestionar las acciones

injustas que se presentan en la sociedad; y, reclama por acciones más equitativas, una escuela que enseñe a luchar por la transformación hacia una sociedad mejor.

- **La discusión alrededor de la pedagogía**

La pedagogía[22] se ha enfrentado a los cambios presentados desde la antigüedad hasta modernidad. Dentro de estas transformaciones podemos nombrar cinco aspectos relevantes: el primero, la institucionalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la que se han establecido espacios reglamentados y racionalizados. El segundo, los saberes se han ido alejando de la experiencia personal y se han complejizado. El tercero, el niño se ha convertido en un sujeto autónomo e independiente que se desenvuelve en el campo escolar. El cuarto, al pedagogo se le ha designado varios roles, entre los que figuran *el ser que transmite saberes y valores.* Y, por último, el estatus de subalternidad en los ámbitos intelectuales y culturales le han quitado al pedagogo el protagonismo en las esferas sociales (Saldarriaga, 2003).

De esta manera, se ha generado una discusión en torno al ámbito pedagógico, debido a que algunos investigadores se han interesado por estudiar y reflexionar sobre la pedagogía y hasta reclaman la nominación de pedagogos, pero sus trabajos intelectuales se han realizado desde afuera de la escuela, no al interior de las dinámicas escolares.

En opinión de Zuluaga (1999) son valiosos los aportes de los investigadores que hablan de la pedagogía y llegan a construir elementos sofisticados, aunque es importante preguntarse si es ético hablar de algo que no se conoce y vivencia directamente. Sin embargo, es importante resaltar que en las últimas décadas desde diferentes campos intelectuales y de formación académica de los

[22] Al hablar de pedagogía no se podría dejar de nombrar la publicación de Juan Amos Comenio que, tras su publicación de la Didáctica Magna en 1633, se pone en consideración el acto pedagógico como un acto de enseñanza y aprendizaje (Saldarriaga, 2003).

maestros, se están haciendo trabajos investigativos desde los contextos escolares y se ha trabajado con las comunidades educativas, logrando generar reflexiones sobre la escuela, la pedagogía y la educación.

Por su parte, Saldarriaga (2003) menciona cinco tensiones que se han generado sobre la pedagogía: la primera, el saber pedagógico no es una ciencia educativa ni centralizadora. La segunda, la pedagogía no es un procedimiento didáctico. La tercera, la pedagogía tiene una relación estrecha con la cultura. La cuarta, la pedagogía está en contacto permanente con las prácticas culturales y las mediaciones comunicativas. Por último, la pedagogía debe ser vista como un campo de lucha y resistencia frente a lo hegemónico.

De acuerdo con los aportes de Estanislao Zuleta (como se citó en Jiménez, 2017), para hacer referencia a la última tensión que expone Saldarriaga (2003), la pedagogía debe ser un campo de combate que de la posibilidad de cuestionar el orden establecido, la sociedad, el ámbito político y tiene como tarea fundamental enseñar a las personas a luchar y transformar su realidad.

- **La configuración del maestro**

Para la pedagogía clásica la concepción del oficio del maestro se centraba en reconocerlo a manera de apóstol y artista, por gozar de ciertas cualidades como la nobleza, buena conducta, ser virtuoso, ejemplar y amar su labor[23] (Saldarriaga, 2003).

Desde el punto de vista de Saldarriaga (2003) el oficio del maestro fue comparado con la labor del artesano por poseer un saber original e individual, sin embargo, los dos sujetos han carecido del reconocimiento social y material, teniendo que luchar por no perder su lugar y su saber.

[23] El amor es esencial para toda relación pedagógica, lo que permite que el maestro ame su oficio y lo haga con pasión, según las concepciones clásicas (Saldarriaga, 2003).

El maestro del siglo XIX se le atribuyó el rol de apóstol, caracterizado por su buena conducta, rectitud, moral, ejemplar, de familia, virtuoso y con vocación para enseñar, que inicialmente se le exigía saber leer y conocimientos en aritmética. Este individuo debía vincularse a las normales para aprender el arte de enseñar, y de no cumplir con estos requerimientos morales podía ser destituido de su cargo (Álvarez, 1991).

En las indagaciones de Martínez (2014) el rol que se le asignaba al maestro era el de guiar por la buena moral a sus alumnos, por tal razón debía ser sensato, honrado, con buena moral y un ejemplo a seguir. Cabe resaltar que el maestro desde sus inicios tuvo carencias económicas y su cotidianidad lo enfrentaba a sus "urgencias lloradas"[24]; además su relación con el saber era inexistente porque lo importante era tener la habilidad de guiar e implementar un método para disciplinar a sus discípulos.

En el siglo XIX la idea de maestro que se fue configurando se establecía como un sujeto vigilado y regulado. Su moral es vigilada y controlada, ya que debe caracterizarse por ser ejemplo y virtuoso en sus actos. De la misma forma, es supervisado por medio del examen el cual evalúa las habilidades y conocimientos para desempeñarse como maestro, siendo el examen el mecanismo utilizado por el maestro para vigilar a sus alumnos (Álvarez, 1991).

El maestro por ser un sujeto público se debió someter a las críticas y señalamientos de las comunidades con las que trabajaba, por eso debía tener el mejor de los comportamientos. El Estado generó instituciones de control y vigilancia para los maestros, de manera que se pueda suspender a los individuos que no son merecedores del cargo. Para Álvarez (1991) el parcelador aparece como

[24] Según los datos de Álvarez (1991) el salario de los maestros del siglo XIX en la mayoría de los casos eran donativos de las comunidades, y en muchas ocasiones los maestros no eran remunerados por su oficio enfrentándose a dificultades económicas.

método de control, en el cual se depositan todas las acciones desarrolladas por el maestro, siendo este libro primordial para desempeñar su labor educativa.

A partir de lo mencionado, se va precisando cómo el maestro fue configurándose a manera de un ser ejemplar, un individuo dotado de muchas cualidades, un sujeto que debe poseer el arte de enseñar, un ser vigilado, controlado, evaluado y con muchas carencias económicas. De acuerdo con las palabras de Álvarez (1991) "el maestro existe en el marco de estas tres condiciones: un encargo sublime, unas técnicas de control y una vida de miseria. Tres condiciones históricas que le dan la vida a través de la escuela" (p. 13).

Álvarez (1991) agrega que:

Lo cierto es que el maestro es creado e inventado, en principio, por ciertas formas de saber, de ver y de decir propias de la sociedad decimonónica. Entonces no es posible que él actúe como sujeto consciente, como protagonista de su propia historia. Tampoco es alienado, sometido y explotado; simplemente es inventado. (p. 12)

Por otro lado, al hablar del maestro aparecen calificativos como profesor, docente, pedagogo y educador con matices de jerarquía social y académica. Saldarriaga (2003) prefiere mencionar el *oficio del maestro* defendiendo el peso histórico y cultural que tiene el término del *maestro*.

En esta investigación se comparte la posición de Saldarriaga al defender el peso histórico del término *el oficio del maestro,* que trasciende de las jerarquías académicas y que encuentra su origen en diferentes eventos epistemológicos y socioculturales, que lo han ubicado en una situación de subalternidad a lo largo de la historia. En la opinión de Saldarriaga (2003):

Esta condición, o mejor, esta situación de subalternidad del maestro nace del cruce entre una serie de eventos de origen epistemológico con otra serie de eventos de origen sociocultural. ¿Cuál de ellas es más antigua o más determinante? Sería difícil separarlas así. Digamos que, en todo

caso, el oficio de maestro, históricamente, surge cuando inicia la división social del trabajo en las sociedades urbanas comparte lugar con el artesano, ese técnico sometido a la condición ambivalente de haber sido el "maestro de la civilización" (p. 255), por su especialización técnica, y a la vez siempre expropiado de sus beneficios.

Para concluir este apartado, surge el interrogante sobre qué discusiones epistemológicas debemos promover para ubicar el oficio del maestro desde otros lugares, discursos y prácticas, que trascienda al sujeto vigilado, controlado, virtuoso, mal remunerado y con situación de subalternidad. Estanislao Zuleta (como se citó en Jiménez, 2017) desde una perspectiva crítica nombra tres tipos de maestros: el primero, intimida e inhibe el pensamiento y deseo del estudiante. El segundo, ama lo que enseña por situarse como un sujeto pedagógico. Y el tercero, es un sujeto político porque enseñar a pensar de manera crítica a sus estudiantes y por invitarlos a cuestionar lo hegemónico.

Desde esta perspectiva podemos identificar que el oficio del maestro está ligado al accionar pedagógico y político, y dentro de estas discusiones epistemológicas se propone dialogar sobre el sujeto político y pedagogo que ha situado al maestro en campos de discusión y crítica sobre su realidad e invitado a ser un actor primordial en la transformación de la sociedad.

1.2 Acción colectiva

Para conocer *las concepciones de ser maestros en el contexto de la acción colectiva de las redes magisteriales* se tiene un acercamiento al concepto de acción colectiva para comprender los motivos que impulsan a maestros y maestras a trabajar en colectivo, poder identificar cuáles son las formas de acción colectiva que los caracteriza y cómo sus prácticas se construyen a partir del trabajo en conjunto. A continuación, se expondrán ideas y discusiones sobre el movimiento social, lo nuevos

movimientos sociales, la acción colectiva, los marcos y formas de acción colectiva que generarán aportes conceptuales a la investigación.

1.2.1 Movimientos sociales

Al iniciar la discusión sobre el concepto de acción colectiva es preciso hablar sobre los movimientos sociales, comprender sus teorías y vislumbrar las relaciones que tiene con el accionar colectivo. Acudiendo a los aportes de Delgado (2009) "los movimientos sociales son esfuerzos colectivos para producir cambios en el sistema de normas, relaciones sociales y estereotipos culturales que dominan un orden social" (p. 46). Por lo tanto, los movimientos sociales se caracterizan por tener un accionar colectivo y organizado, que tiene como propósito provocar, impedir o anular un cambio social, incidiendo en las transformaciones sociales de un determinado contexto.

Delgado (2009) nombra varios aspectos relevantes de los movimientos sociales:

1. Éstos apelan a la solidaridad creando una identidad que motiva su acción colectiva.

2. Legitiman su acción colectiva a partir de la identificación de una problemática que es interpretada como una situación de injusticia.

3. El movimiento pretende generar una ruptura en los poderes y modelos dominantes, elementos claves en su acción política. (p.47)

Desde una perspectiva constructivista los movimientos sociales son una construcción social que está en continuo cambio y que dependen no solo de su contexto sino también de los factores culturales (Delgado, 2009). Así, que los movimientos sociales no son estáticos y se relacionan con las dinámicas sociales y culturales que influyen en sus constantes cambios y propuestas.

Para Touraine (como se citó en Jiménez y Ramírez, 2010) los movimientos sociales están formados por tres componentes básicos:

a) La identidad: se constituye dentro de los matices del movimiento y desde los intereses y conflictos a los que se enfrentan.

b) La oposición: el mismo conflicto produce la aparición de un adversario.

c) La totalidad: los movimientos están inmersos en un sistema de acción histórica, enfrentados en una correlación de fuerzas específicas. (p.706)

La identidad colectiva les permite a los miembros de las organizaciones de los movimientos sociales definir y proporcionar aquellos vocabularios, marcas o rasgos distintivos que los identifican, de manera que los sujetos compartan desde sus identidades individuales y colectivas las experiencias del movimiento (Delgado, 2009).

Es claro que las motivaciones de la acción colectiva de los movimientos emergen a partir de la identificación de las relaciones de inequidad y desigualdad social. Y, son precisamente estas motivaciones las que han incitado conflictos sociales que han conllevado a cambios en las dinámicas económicas y culturales de las sociedades, situándose los movimientos sociales en correlaciones de fuerza y poder con los sistemas hegemónicos y teniendo la posibilidad de romper con la historicidad establecida.

Alberto Melucci (como se citó en Delgado, 2009) insistió en concebir a los movimientos sociales como agencias de significación colectiva, en donde se difunden nuevos significados en la sociedad a través de formas de acción colectiva. Estos significados se entretejen a partir de las diferentes creencias e ideas que portan las organizaciones y que son las que motivan su accionar.

Al mencionar las creencias de los movimientos sociales Delgado (2009) cita al autor Snow para plantear que los movimientos sociales operan como portadores y trasmisores de creencias e ideas movilizadoras, siendo productores de significado para sus participantes y para el público en general. De esta forma el movimiento social configura repertorios culturales que, de manera cooperada con otras y otros actores sociales, redefinen y amplían el sentido de la política.

En las creencias e ideas movilizadoras de los movimientos sociales los discursos son claves para definir sus prácticas, subjetividades e identidades; retomando lo que argumenta Alfonso Torres (como se citó en Delgado, 2009) “así como no es posible asumir una práctica discursiva sin contexto social, es impensable la acción social sin acción discursiva” (p. 53). Siendo la acción discursiva la que promueve las grandes movilizaciones y acciones colectivas de las organizaciones.

A partir de lo expuesto en los aportes conceptuales sobre los movimientos sociales es importante nombrar la experiencia del Movimiento Pedagógico Colombiano, que a pesar que no se reconoció a modo de un movimiento social tuvo como punto de partida las características de los movimientos sociales para su consolidación e incidencia en el campo educativo. Por ejemplo, este movimiento cuestionó las políticas de la tecnología educativa de los años setenta y ochenta en Colombia y conformó prácticas de resistencia que le permitió fortalecer el trabajo pedagógico y los proyectos alternativos en el campo educativo, creando una identidad en el magisterio colombiano (Martínez, 2012).

Para Jaime (2018) el Movimiento Pedagógico se diferencia de los demás movimientos sociales, debido a que sus acciones trascienden el carácter contestatario. Por tanto, sus prácticas alternativas son el medio para conquistar otras formas de hacer escuela, de entender al maestro y lo pedagógico, de esta forma la acción colectiva no se limita a lo contencioso.

1.2.2 Nuevos movimientos sociales

Los nuevos movimientos sociales han incidido en los cambios de la cultura política y se han establecido como agentes dinámicos que configuran nuevas identidades colectivas y un conjunto de formas de acción colectiva diferentes (Delgado, 2009).

En las investigaciones de Jiménez y Ramírez (2010) la teoría de los Nuevos Movimientos Sociales emerge en Europa entre los años 1960 y 1970 impulsada por Alain Touraine[25] y Alberto Melucci[26] desde su corriente accionalista, tuvo como propósito oponerse a las explicaciones de carácter marxista de la acción colectiva.

Alberto Melucci señala (como se citó en Delgado, 2009):

Que el concepto de nuevos movimientos sociales hace referencia a un conjunto de formas de acción colectiva diferentes de aquellas basadas en las divisiones entre clases sociales que en su momento dominaron los escenarios del conflicto social en Europa y Estados Unidos, desde la Revolución Industrial hasta después de la Segunda Guerra Mundial. (p. 43)

Los actuales movimientos sociales han trascendido de las luchas gremiales y de clases sociales que se acentuaron desde la Revolución Industrial hasta después de la Segunda Guerra Mundial, a las luchas que tienen como propósito la defensa de los derechos humanos, la defensa del medio ambiente, la reivindicación de género y de grupos culturales (Delgado, 2009).

En consecuencia, se fijan un nuevo repertorio de reivindicaciones, desplazándose de los factores económicos hacia otro tipo de problemas e intereses más centrados a la cultura, a la justicia, a la promoción de los derechos, al reconocimiento de las identidades, entre otros (Jiménez y Ramírez, 2010).

Este desplazamiento de las reivindicaciones de los movimientos sociales ocasionadas por factores económicos a las reivindicaciones dadas por los intereses centrados en la cultura, la identidad, el medio ambiente, la justicia, el género y la lucha por los derechos humanos, ha

[25] Alan Touraine es un sociólogo francés que con sus investigaciones hizo grandes aportes a las teorías de los movimientos sociales en el siglo XX y a la sociedad post-industrial.

[26] Alberto Melucci fue un sociólogo italiano que hizo grandes aportes a las teorías de los movimientos sociales en el siglo XX.

propuesto otras formar de reconocer a las organizaciones, como ejemplo; los investigadores B. Klandermans y S. Tarrow (1988), D. Snow y R. Benford (1992), A. Melucci (1989) y W. Gamson (1992), han acuñado el adjetivo de *movimientos de la identidad* (Delgado, 2009).

En la opinión de Jiménez (2007) en las últimas décadas se han presentado transformaciones sociales, culturales y económicas debido a la intensificación del modelo capitalista y que han generado la aparición de nuevos movimientos sociales que han propiciado rupturas y discontinuidades en el proceso histórico societal y que demandan oposiciones frente al modelo económico dominante. Citando a Jiménez (2007):

La conciencia de los límites civilizatorios del capitalismo constituye el denominador cultural común de los nuevos movimientos sociales. Su movilización está motivada más por valores que por intereses, sus objetivos son más universalistas (obtención de bienes colectivos) que particularistas (apropiación de bienes privados). (p.19)

Para De Sousa (como se citó en Jiménez y Ramírez, 2010) existe una diferencia notable entre los Nuevos Movimientos Sociales en Europa y los movimientos sociales en América Latina. En el caso europeo la emancipación por la que luchan se centra en lo cultural y social (la crítica al consumo, el hiperdesarrollo, y su lucha contra la alienación entre la nueva clase media), en cambio en América Latina no hay unos movimientos sociales definidos y sus prioridades giran en torno a las necesidades básicas, la oposición a los Estados autoritarios y la desigualdad social. En el caso de las comunidades indígenas y campesinas de Latinoamérica han establecido la lucha por la tierra y la defensa y respeto por su territorio, en donde se presenta una oposición a la privatización de los recursos naturales (recursos minerales, hídricos y forestales).

A partir de la reflexión de los nuevos movimientos sociales Jiménez (2007) señala los siguientes aspectos que caracterizan estos movimientos y sus formas de acción colectiva, teniendo en cuenta los aportes conceptuales de los autores Riechmann y Fernández (1994):

1. Los nuevos movimientos giran en torno a la emancipación y a la lucha por recuperar la soberanía epistémica y existencial.

2. Estos colectivos cuestionan los patrones de la modernidad occidental y apelan al reconocimiento de sus saberes y prácticas comunitarias.

3. Su organización y composición es heterogénea.

4. Los objetivos y estrategias de acción son variadas, dando la posibilidad de combinar diversos intereses en una sola fuerza política.

5. Su estructura organizativa carece de jerarquías y trabaja por medio de redes que generaran conexiones con otras redes, alejándose de la institucionalidad y con una evidente desconfianza a la burocracia.

6. Generan prácticas alternativas con relación al consumo, la producción y la convivencia, posibilitando nuevas formas de hacer economía, de hacer política y comunidad.

7. Recurren a métodos de acción colectiva como la desobediencia civil, la resistencia pasiva, manifestaciones en masa, actos artísticos, entre otros. Promoviendo una nueva cultura de la acción política. (p. 18)

Por otro parte, Delgado (2009) menciona cinco elementos de los nuevos movimientos sociales: el primero, estas organizaciones se caracterizan por su capacidad de reflexividad; el segundo, los nuevos movimientos sociales deben ser concebidos como agencias de significación colectiva que difunden nuevos significados en la sociedad; el tercero, su capacidad para crear marcos de acción colectiva donde los valores de justicia, libertad y solidaridad actúan como cimientos en los procesos de reivindicación; por último, reconocer la orientación hacia el cambio

social como característica fundamental de un movimiento social, cuya búsqueda es considerada esencial y donde la acción colectiva adquiere su dimensión política[27].

Desde lo presentado en las apuestas conceptuales sobre los nuevos movimientos sociales y teniendo en cuenta a De Sousa (2001), los movimientos en Latinoamérica han criticado los altos niveles de desigualdad social en la región. Para citar un ejemplo, muchos colectivos de maestros y maestras en Colombia cuestionan las políticas públicas que van encaminadas a privatizar la educación pública, que desconocen las realidades escolares y que con la intensificación de la corrupción han afectado el presupuesto de la educación. Estos colectivos de maestros apelan al reconocimiento de las prácticas comunitarias, insisten en generar prácticas reflexivas frente al consumo y al sistema económico dominante, propiciando otras posibilidades de escuela, de educación y de ser maestro.

1.2.3 La acción colectiva

Desde la revolución industrial hasta después de la Segunda Guerra Mundial las formas de acción colectiva se centraban en las divisiones entre clases sociales en los escenarios de Europa y Estados Unidos. A partir de mitad de la década de los sesenta aparece el concepto de Nuevos movimientos sociales acudiendo a nuevas formas de acción colectiva que se situaban por fuera de las dinámicas del movimiento obrero tradicional y que pasaba del terreno político al terreno cultural (Jiménez y Ramírez, 2010).

En las afirmaciones de Jiménez (2007):

La historia de la modernidad, es una historia de acciones colectivas y movimientos sociales. Si bien han estado presentes en épocas anteriores, las cambiantes condiciones sociales de la

[27] Dentro de esta dimensión política es importante nombrar el concepto de culturas políticas dado por la autora Evelina Dagnino, comprendiendo que las culturas políticas son un acervo de conocimientos, saberes y prácticas que configuran la construcción de universos políticos, en los cuales se anima al tejido de relaciones y se confrontan e intercambian significados (Delgado, 2009).

modernidad les confieren una naturaleza diferente. Las acciones colectivas y los movimientos sociales son producto y productores de la modernidad. Pero no son sólo generadores de cambio social, sino también determinantes en el desarrollo de la teoría social. (p. 2)

La escuela de Chicago[28] desde los años veinte hasta la década de los sesenta centró su estudio en el interaccionismo social, situando los comportamientos colectivos como componentes de la vida social y como factores claves en el funcionamiento de la sociedad y en sus transformaciones. Desde estos conceptos se afirma que las acciones colectivas surgen para restablecer el orden y para generar cambios que direccionen el sistema social (Jiménez, 2007).

La postura del interaccionismo social plantea varios enfoques para definir la acción colectiva:

1. Los planteamientos de Persons (como se citó en Jiménez, 2007) suponen que las conductas colectivas se generan de una situación de desequilibrio y problemas de funcionalidad en el sistema social (normas y valores).

2. Según Merton (como se citó en Jiménez, 2007) los procesos colectivos son producto de la disgregación del sistema y tienden a una transformación de las bases del sistema.

3. Olson (como se citó en Jiménez, 2007) elaboró un modelo de elección racional en el cual los individuos no participan en acciones colectivas a menos que los beneficios esperados superen los costos de su acción.

4. En el enfoque de movilización de recursos la acción colectiva es un proceso de interacción de grupos para la creación, acceso, consumo, intercambio, transferencia o distribución de recursos.

[28] Se distingue a un conjunto de trabajos de investigación en el campo de las ciencias sociales, realizado por profesores y estudiantes de la Universidad de Chicago. En este campus el interés por investigar el fenómeno social urbano a partir de la observación participante del investigador, va a ejercer una influencia significativa en el progreso de algunos métodos originales de investigación en la sociología contemporánea. (Azpurúa, 2005).

5. Tilly (como se citó en Jiménez, 2007) se interesa por mostrar cómo las organizaciones antes de movilizarse por la lucha de los recursos disponibles se agrupan con base a intereses compartidos y de ello depende el tipo de movilización adoptada.

6. Para los autores Kaase y Morris (como se citó en Jiménez, 2007) la acción colectiva y los movimientos sociales son manifestaciones de redes socioespaciales latentes, cuyo elemento aglutinador son sobre todo comunidades de valores.

7. En el enfoque cognitivo surge desde Eyerman y Jamison (como se citó en Jiménez, 2007) la noción que la acción colectiva es una forma de actividad mediante la cual los individuos crean varios tipos de identidades sociales, como procesos de praxis cognitiva. Además, conciben la acción como espacios públicos temporales, como momentos de creación colectiva que proveen a la vida societal de ideas, identidades e ideales.

8. Para el accionalismo representado por Francesco Alberoni, Alain Touraine y Alberto Melucci (como se citó en Jiménez, 2007), la sociedad descansa en la acción social, que es por definición colectiva, es decir la sociedad es producto de sus relaciones sociales y se instala como un sistema que tiene la capacidad de transformarse y reproducirse. (pp. 7 - 19)

Centrándonos en los planteamientos del accionalismo se logra determinar varios aspectos relevantes para la acción colectiva: el primero, la sociología enfocó su estudio en la acción social determinando que la sociedad es reproducción y adaptación, creación y producción de sí misma; el segundo, esta teoría resaltó las dimensiones culturales y sociales de las prácticas y cuestionó cómo se reinterpretan las normas y valores existentes, con el propósito de transformarlos; el último, la capacidad de la sociedad para actuar sobre sí misma, proceso que el accionalismo definió como historicidad (Jiménez, 2007).

Por otro lado, Delgado (2009) considera que la acción colectiva no se limita a la controversia y conflictividad de los sistemas sociales, por el contrario, instaura renovados marcos de significación sobre las problemáticas existentes, en donde la justicia y libertad son referentes para promover prácticas democráticas. En la acción colectiva de los grupos sociales se develan los esfuerzos conscientes para forjar modos compartidos de interpretar la realidad y de transformar las normas y los estereotipos que dominan un orden social.

La acción colectiva más allá de desafiar a los oponentes, lo que encarna es la solidaridad de un colectivo que lucha por unos intereses comunes. Además, los desafíos a las normas establecidas y a los sistemas sociales dominantes se pueden manifestar en diferentes esferas (instituciones, la familia o en la interacción con el otro) que invitan a deslegitimar esas prácticas opresoras para ese sujeto (Tarrow, 1997).

Identificando que la acción colectiva tiene un objetivo social establecido, que comparten un grupo de personas que tienen la capacidad de autorregularse y defender sus intereses, con la intención de lograr un cambio social (Jiménez y Ramírez, 2010).

Para Tarrow (1997) “los movimientos resuelven el problema respondiendo a las oportunidades políticas a través del uso de formas conocidas, modulares, de acción colectiva, movilizando a la gente en el seno de redes sociales y a través de supuestos culturales compartidos (p.33).

Según Jiménez y Ramírez (2010) el movimiento social es una forma de acción colectiva que surge a partir de la presencia de un conflicto social, que se dispone a generar una propuesta alternativa para modificar esta situación social. Aunque, el movimiento social es un tipo de acción colectiva, no toda acción colectiva es la acción de un movimiento social.

Esta claridad es fundamental para comprender que no todas las acciones colectivas que se puedan generar en un espacio social, se presentan en el ámbito de un movimiento social. Es

diferente que un grupo de personas lideren procesos comunitarios para ayudar a cierta población en situación de vulnerabilidad, que un colectivo que se organiza para enfrentar situaciones de inequidad social y cuestiona los patrones dominantes de la economía, política y cultura, generando estrategias de movilización para cambiar esta realidad y plasmando en su accionar su identidad.

En las acciones colectivas se va entretejiendo la identidad de las organizaciones y se van gestando esos matices que los identifican. Jiménez y Ramírez (2010) citan a Melucci para comprender que:

La identidad es un proceso dinámico que se construye permanentemente, el resultado de una acción colectiva. Según este autor la identidad colectiva es una definición interactiva y compartida, producida por varios individuos y que concierne a las orientaciones de acción y el ámbito de oportunidades y restricciones en el que tiene lugar la acción. (p. 706)

Los conceptos de la acción colectiva presentados anteriormente, explican cómo los colectivos hacen esfuerzos conscientes para comprender su realidad y reflexionar en torno a las situaciones de inequidad e injusticia social, caracterizándose por tener gestos de solidaridad y fraternidad que los llevan a luchar por unos intereses en común y que revalida su identidad. Es el caso de algunos grupos de maestros y maestras que, a partir de las situaciones de vulneración de los derechos a la educación, al trabajo, la salud, la alimentación, a la vida, entre otros, se están organizando para cuestionar las políticas públicas promovidas por el neoliberalismo y se instalan a partir de lo alternativo para generar estrategias de movilización que visibilice sus demandas sociales y lograr un impacto en la transformación social.

1.2.4 Marcos de la acción colectiva

Identificando que un marco de acción colectiva es un conjunto de creencias y construcciones de sentido que inspiran, motivan y legitiman las acciones y campañas de los

movimientos sociales. Por lo tanto, este conjunto de creencias moldea la identidad del colectivo y establece relaciones de confianza, valores y símbolos que reflejan una manera de ver el mundo, con el propósito de reivindicar los intereses que se han visto vulnerados (Ibarra, 2000).

Gamson (como se citó en Delgado, 2009) define los marcos de la acción colectiva "como esquemas interpretativos de la realidad que inspiran y legitiman las actividades y campañas no ya de un individuo, sino de un movimiento social" (p 48).

A partir de los marcos de la acción colectiva que han caracterizado las luchas sociales de los colectivos en Latinoamérica, es evidente que el análisis del impacto del capitalismo ha motivado un sinnúmero de críticas al modelo económico dominante que se ha distinguido por minimizar e invisibilizar los saberes de las poblaciones que habitan la región (indígenas y afrodescendientes), le ha dado un uso abusivo y desproporcionado al medio ambiente y ha logrado intensificar la pobreza y desigualdad en muchos sectores sociales. Son estas críticas (marcos de interpretación) que han motivado la consolidación de organizaciones que se oponen a este modelo económico y que les apuestan a procesos de emancipación de los pueblos latinoamericanos.

A juicio de Gamson (como se citó en Delgado, 2009) los marcos de la acción colectiva se sitúan tres componentes centrales: la injusticia, la capacidad de agencia y la identidad. En el primero, se reconoce la adversidad como una situación de inequidad social que debe ser transformada; en el segundo, el actor tiene la conciencia frente al éxito que puede tener con su acción frente al cambio social; y el último, se refiere al reconocimiento colectivo frente a su identidad a partir de las demandas sociales que los convocan (Delgado, 2009).

En este caso volveré a nombrar a los colectivos de maestros situados desde otros lugares y saberes, que inspiran a la transformación de las prácticas en la escuela y se ubican desde procesos emancipatorios que reconocen las necesidades de las comunidades.

1.2.5 Formas de acción colectiva

La acción colectiva se puede presentar en varios escenarios y desde diversas formas, que contribuyen a cumplir algunos de los objetivos de la organización social. Tarrow (1997) plantea que el poder de la acción colectiva procede de tres maneras características potenciales: el desafío, la incertidumbre y la solidaridad. Toda acción colectiva implica un desafío a los órdenes establecidos, en este caso un desafío a las instituciones y a las autoridades que las representan. Por otro parte, toda acción colectiva está cargada de incertidumbre ya que los resultados son inciertos y en ocasiones tienen que generarse más de una estrategia para lograr un impacto. Por último, la solidaridad es clave para que la organización establezca lazos de fraternidad y trabajo en equipo, con el propósito de consolidar sus acciones.

Dentro de las formas de acción colectiva se presentan varios movimientos significativos como la huelga y las manifestaciones. En un primer momento, la huelga no fue un medio para presionar a los empresarios, sino que se convirtió en una fuente de solidaridad de clase. Por otro lado, son las manifestaciones el medio por el cual un colectivo se da a conocer y exige la reivindicación de sus derechos. Estas dos formas de acción colectiva surgieron desde confrontaciones disruptivas que dieron paso a la institucionalización de estas prácticas. (Tarrow, 1997).

Para Tarrow (1997):

El poder de la acción colectiva disruptiva radica en su capacidad de desafiar a las autoridades, fomentar la solidaridad y crear incertidumbre. Fenómenos como la huelga y la manifestación aparecieron inicialmente como tácticas disruptivas, aunque finalmente llegaron a ser tan convencionales como las peticiones por escrito, el boicoteo y la revuelta. (p. 194)

En los escenarios de la acción colectiva se puede identificar las manifestaciones no violetas y las violentas. A menudo las manifestaciones no violentas son más poderosas y tienen un mayor impacto al visibilizar lo solicitado por un movimiento social, ya que anula la represión por parte de las autoridades. En cambio, la violencia a pesar de ser más notoria opaca las verdaderas intenciones del colectivo, polariza la opinión social y provoca represión por parte de las autoridades. Desde el punto de vista de Tarrow (1997) la violencia es el medio utilizado por los miembros que carecen de recursos políticos y que ven la opción más fácil de poner en marcha. Resaltando que la mayoría de organizaciones sociales en su accionar recurren a acciones no violentas.

Las acciones colectivas han incursionado en nuevas formas de representación, como por ejemplo la utilización del arte en las diferentes manifestaciones y aparición de elementos simbólicos que expresan su intencionalidad y que tienen un mayor impacto en el ámbito social (Tarrow, 1997). Unas de las estrategias más utilizadas por los nuevos movimientos sociales y que acude a la danza, el teatro, los performances y la pintura para visibilizar las demandas sociales.

Al nombrar las movilizaciones del magisterio colombiano se podría mencionar que estás se caracterizan por utilizar recursos artísticos para tener un mayor impacto social, como por ejemplo las batucadas que acompañan los recorridos de las marchas, los performances que hacen fuertes críticas a los gobernantes, las obras de teatro que representan el rechazo a la violencia y la guerra, las pinturas que hacen un reclamo a la justicia social, las danzas que amenizan el encuentro social y los conciertos que con canciones lanzan una voz de protesta.

1.3 Redes magisteriales

El concepto de redes magisteriales será estudiado en la presente investigación con el propósito de conocer cómo el trabajo colectivo de *Nuevos Maestros por la Educación* le ha permitido a los maestros y maestras configurarse desde otros lugares, saberes y prácticas, pretendiendo tener un acercamiento a las concepciones de ser maestros y conocer las características de su red

pedagógica. A continuación, se expondrá los conceptos de las redes pedagógicas y el trabajo colectivo de las redes magisteriales.

1.3.1 Redes pedagógicas

En Colombia en las décadas de los sesenta y setenta tras la aparición de la tecnología educativa[29], se gestan colectivos de resistencia frente a la política curricular y frente al rol que se le asigna al maestro como un administrador de currículos. En las investigaciones de Unda et al. (2001) se determina que las redes pedagógicas nacen por la necesidad de resistir al modelo económico dominante que le asigna al maestro la tarea de administrar un currículo y brindar contenidos descontextualizados.

En el magisterio colombiano se empiezan a generar discusiones y críticas alrededor del modelo curricular, por tanto, se van consolidando propuestas de innovación educativa. Las innovaciones en el país se presentan en tres momentos: el primero, en los años setenta con las primeras discusiones alrededor de la innovación. El segundo, en los años ochenta con la creación de innovaciones propuestas por el movimiento pedagógico. El último, en los años noventa con las nuevas expresiones del movimiento pedagógico y las expediciones pedagógicas (Martínez y Unda, 1998).

En las indagaciones de Martínez y Unda (1998) se revela que en los años setenta y ochenta se generan los primeros encuentros en el país alrededor de las innovaciones educativas siendo partícipes COLCIENCIAS, las universidades del Valle, Santander y Antioquia. También surgen las innovaciones más significativas propuestas desde el movimiento pedagógico como es el caso de la comisión pedagógica propuesta por la ADE[30] y en 1987 se lleva a cabo el Congreso Pedagógico Nacional que recoge todas las innovaciones pedagógicas en el país y tuvo como propósito

[29] En Colombia en los años sesenta se vincula la Tecnología Educativa al sistema educativo, con la pretensión de relacionar las dinámicas educativas con el mercado y lograr una acción educativa rentable.

[30] La Asociación de Educadores es el sindicato de los maestros y maestras de Bogotá.

intercambiar saberes y experiencias. Posteriormente en 1989 se realiza el Encuentro Nacional de experiencias pedagógicas organizado por el CEPECS, CINEP y IPN[31].

Como una de las derivaciones de la innovación educativa surgen las redes magisteriales y se establecen como organizaciones por fuera de lo institucional, que promueven formas de articulación entre sus miembros, tejiendo vínculos, identidades, acciones colectivas, construyendo reflexiones de su quehacer, instalando posiciones críticas de las políticas educativas y alejándose de la innovación adocenada (Martínez y Unda, 1998).

En las redes magisteriales en el trayecto de lo alternativo se han constituido subjetividades y prácticas educativas instituyentes, que han incidido en la transformación de los contextos escolares y que han posibilitado tejer vínculos, compartir saberes, construir territorios, fortalecer identidades y dinamizar otras epistemes (Jaime, 2018).

De igual importancia, las redes de maestros y maestras surgen como organizaciones no institucionalizadas que permitieron posicionar a los educadores como sujetos históricos, productores de saber pedagógico, constructores de cultura y gestores de cambio social. Además, estas redes permitieron generar dinámicas de resistencia frente a las políticas reduccionistas de la labor del maestro (Martínez, 2006).

En palabras de Martínez:

La red pedagógica como una forma de organización de los maestros, construida desde la voluntad y el deseo de los integrantes, que logra convertirse en terreno fértil para constitución de sujetos y saberes, a la vez que es portadora de movilización, de un movimiento pedagógico y cultural. (p. 21)

[31] CEPECS – Centro de Promoción Ecuménica y Social. CINEP – Centro de Investigación y Educación Popular. IPN – Instituto Pedagógico Nacional.

1.3.2 Maestros y maestras desde lo colectivo

Maestros y maestras se han pensado a partir de lo colectivo para construir desde otros lugares y otros saberes. De acuerdo con Martínez (2012) es evidente que la acción conjunta y la realización de proyectos colectivos han posibilitado otros modos de ser maestros, de hacer pedagogía y de contribuir a la construcción de prácticas y experiencias alternativas para el campo educativo, influyendo las transformaciones sociales y generando rupturas en el modelo dominante.

Lo que ha permitido que los maestros se reconozcan como un sujeto de saber que por medio de su participación en las redes pedagógicas pueden ser productores del saber pedagógico, relatores de sus experiencias y agentes transformadores. De esta forma, las redes reconocen al maestro como sujetos intelectuales con experiencias, saberes y búsquedas propias, que permanentemente cuestionan su quehacer, sus saberes, las prácticas y dinámicas de las escuelas, de manera que sea la escuela el espacio propicio para recomponer un tejido social (Unda, et al., 2001).

Para Jaime (2018) en las prácticas de las redes magisteriales[32] los maestros y maestras construyen apuestas emancipadoras y alternativas que transitan entre lo instituido y lo instituyente[33]. Los maestros en el trabajo colectivo reflexionan sobre lo establecido por las políticas públicas y los currículos, y cuestionan ese tipo de maestro dócil y facilitador de lo hegemónico. Y es precisamente el trabajo en la red que suscita una posibilidad para que el maestro se piense desde otros lugares y circule por una construcción propia.

[32] Los colectivos de maestros influenciados por el Movimiento pedagógico Colombiano, han contruido proyectos alternativos y otros modos de hacer escuela, desde posturas anticapilastistas y oposicion a la política hegemónica. (Jaime, 2018)

[33] Se genera una tensión entre lo instituido y lo instituyente en el educador, debido a que la experiencia pedagógica moviliza en el sujeto maestro el deseo de saber y de transformar. Retomando los conceptos trabajados por Castoriadis que expone lo instituido a partir de lo impuesto socialmente a los individuos (normas, prácticas y creencias) y de lo instituyente la manera en que el sujeto genera ruptura frente a lo impuesto y busca otras formas de ser y existir (Martínez, 2012).

El maestro enfrenta un dilema en el cual puede ser reproductor del modelo establecido y de las políticas del mercado, o por el contrario ser un agente transformador que influye de manera crítica y reflexiva en su contexto. Siendo los colectivos uno de los posibles espacios para reafirmar al sujeto político de los maestros y maestras (Martínez, 2012).

En las redes pedagógicas se devela otras formas de ser maestros, que traen consigo unos saberes y experiencias que contribuyen desde su individualidad a lo colectivo de las organizaciones. Desde el punto de vista de Unda, et al. (2001):

Las Redes destituyen las maneras como han sido pensados los maestros en las prácticas de capacitación, replantean el papel de las universidades y crean otro tipo de vínculos entre las instituciones formadoras y las escuelas, que están abriendo otros ámbitos de formación como espacios privilegiados del saber, de la cultura, del pensamiento, de la vida. (p. 4)

Los colectivos de maestros y maestras son el espacio propicio para producir saber pedagógico, fortalecer las comunidades investigativas y crear sus propias formas de saber, apoyando las acciones de resistencia contra el modelo dominante y logrando establecer acciones interinstitucionales que pueden llegar a incidir en las políticas públicas educativas (Martínez, 2006).

Teniendo en cuenta que las apuestas conceptuales sobre las redes pedagógicas y las redes magisteriales le atribuyen un protagonismo al trabajo de los maestros que hacen parte de un colectivo, que se instalan desde prácticas instituyentes y se distancian de concepciones reduccionistas (funcionario o trabajador de la educación); se podría afirmar que el trabajo en colectivo es una forma factible y exitosa para pensar otras pedagogías, otras formas de hacer escuela y otras formas de ser maestro, alejándose de las formas de ser un maestro tradicional.

CAPÍTULO SEGUNDO

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigación se sitúa desde una perspectiva crítico social con la pretensión de vislumbrar las concepciones de ser maestros y poder reconocer cómo estas ideas inciden en la construcción de acciones emancipatorias en los ámbitos escolares y en el magisterio colombiano. Por otra parte, se presentan los aportes del enfoque cualitativo al proceso investigativo con el propósito de valorar los contextos, interacciones, significados y sentidos de los maestros y maestras del colectivo Nuevos Maestros por la Educación. Para finalizar este capítulo se describe quiénes son los sujetos de la investigación, cómo se desarrolló la investigación y qué métodos se utilizaron.

2.1 Perspectiva crítico social

Dentro de las diferentes problemáticas posibles de investigar, propongo indagar el contexto de la escuela y centrarme en sus agentes de interacción. En este caso me concentro en los maestros como sujetos históricos, dinámicos y cambiantes, que intervienen en los campos educativo, pedagógico, cultural, social y que han ido configurando unas *concepciones de su quehacer y ser*. Asimismo, vislumbrar cómo estas nociones sobre su labor han incidido en la construcción de alternativas educativas, en posibles acciones emancipadoras y en miradas críticas sobre la realidad social.

Torres (2004) considera que la perspectiva crítica de la investigación se sitúa desde el paradigma emancipatorio, de manera que no solo se enfoca en la compresión de las problemáticas investigadas, sino que procura transformar realidades como la desigualdad social, la pobreza y el control social, analizando los factores económicos, políticos y sociales de tal realidad. En este caso la presente investigación analizará *las concepciones de ser maestros* para comprender qué los motiva a trabajar en colectivo y qué transformaciones educativas, sociales y culturales pretenden lograr.

Teniendo en cuenta que las ciencias sociales en las últimas décadas se han enfrentado a la aparición de nuevas líneas de trabajo investigativo, las cuales reconocen estudios transdisciplinares (estudios urbanos y regionales) y adisciplinares y contradisciplinares (como los estudios de género, poscoloniales y subalternos) que se sitúan en apuestas críticas sobre diferentes problemáticas (la familia, la escuela, las organizaciones sociales, entre otras), generándose una ruptura frente al paradigma positivista que las disciplinas sociales adoptaron en el siglo XIX (Torres, 2004). Por consiguiente, la presente investigación es influenciada por estas nuevas líneas de trabajo investigativo y se distancia de la mirada positivista de las ciencias sociales.

Por lo tanto, se debe mencionar que las ciencias sociales a lo largo de la historia se fueron estableciendo como una institución de la modernidad que se moldeo a las exigencias impuestas por el *ethos civilizatorio* que promovía la racionalidad y por el *modo de producción* basado en el capital, con el objetivo de producir un conocimiento que legitimará el orden social moderno (Conttet, 2006)[34]. Según Torres (2004):

> Inspiradas en el modelo de la física del siglo XIX, las nacientes disciplinas sociales buscaron la racionalización del mundo; "descubrir" las leyes de la historia, la economía, la política y la vida social, para controlarlas y así conjurar el miedo y las incertidumbres generados por la vida moderna. (p.65)

De manera que estas nuevas líneas investigativas han creado una ruptura en la denominada institución de las ciencias sociales, presentándose críticas al carácter ideológico, determinista y reduccionista de las ciencias sociales modernas, que motivaron la creación de grupos de

[34] Conttet (2006) señala que "la ciencia es la institución que debe responder al requerimiento de conocimiento legítimo del funcionamiento social, conocimiento que asegura la legitimidad del funcionamiento del orden social moderno" (p. 186).

investigadores sociales desde apuestas emergentes y alternativas.[35] Teniendo presente que esta investigación se aleja del paradigma positivista y centra su interés en los contextos, en las acciones y en los sujetos de la investigación, en este caso, como lo son la escuela, la pedagogía, los maestros y maestras, el colectivo de maestros y las acciones alternativas y emancipadoras que se puedan generar en su accionar.

Siendo las apuestas emergentes las que rescatan el lugar central del sujeto y la subjetividad en la investigación social. Torres (2004) resalta que estas nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas visibilizan a los actores que intervienen en la investigación; por un lado le da protagonismo a los sujetos de conocimiento que habían sido reducidos a la objetividad y neutralidad dada por el positivismo; y por otra parte, se reconocen las subjetividades de los individuos investigados, de manera que "se reivindica a ésta como una práctica constructiva, intersubjetiva e intencionada, igual que la realidad social de la que se ocupa y la contiene" (Torres, 2004, p. 67).

Además, visibiliza nuevos campos de conocimiento como lo son la educación comunitaria, la pedagogía social, la psicología social, entre otras, atendiendo interrogantes sobre la cultura[36], la identidad y vida de poblaciones que se enfrentan a la pobreza, desigualdad, violencia y exclusión (Torres, 2004).

[35] Las apuestas emergentes se han situado "al margen" de las disciplinas dominantes, generando un conocimiento crítico y alternativo que se distancie del proyecto moderno y promueva practicas emancipatorias frente al estadocéntrico, eurocéntrico, etnocéntrico y de control social (Torres, 2004).

[36] La cultura empezó a ser vista más allá de una concepción determinista, para identificarse como una producción propia de la sociedad y que se relaciona con los conflictos sociales y políticos. (Torres, 2004).

2.2 Enfoque cualitativo

Esta investigación también recurre a los aportes del enfoque cualitativo, que contribuyen a valorar a los contextos, interacciones y sentires de las personas investigadas. Teniendo presente que la investigación cualitativa se interese por la vida de las personas, por sus historias, comportamientos, experiencias, interacciones, acciones, sentidos, contextos, en fin, se interesa por su subjetividad. (Vasilachis, 2006).

La investigación cualitativa permite estudiar las instituciones, organizaciones, movimientos sociales, entre otros, con la intención de conocer las diferentes formas de percibir el mundo social. En este caso se pretende indagar las *concepciones del ser maestros* de los integrantes del colectivo de *Nuevos Maestros por la Educación* que se ha denominado como una corriente magisterial y que han construido una propuesta pedagógica, política y sindical alternativa.

Maxwell (1996) plantea que:

La investigación cualitativa puede ser empleada para cinco finalidades distintas: 1) comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan, 2) comprender un contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones, 3) identificar fenómenos e influencias no previstos y generar nuevas teorías fundamentadas en ellos, 4) comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar, y 5) desarrollar explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen sobre otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada. (p.31)

Los estudios cualitativos abandonan la pretensión de objetividad y asumen los postulados de la subjetividad para reconocer los esquemas cognitivos y morales de los sujetos investigados, y es precisamente por medio de sus voces que los sujetos investigados plasman sus significaciones de

su realidad (Canales, 2006). Y es precisamente con las voces de los maestros y maestras del colectivo NME, se pretende comprender las concepciones acerca de su oficio y las razones que los impulsan a ser parte de una red magisterial, analizando sus discursos acerca de su quehacer y poder conocer las posturas alternativas en su accionar.

Desde el punto de vista de Torres (2004):

La apertura a la cultura y la subjetividad de los actores sociales, propiciada por los enfoques cualitativos, también ha permitido reconocer y valorar otras racionalidades y lógicas diferentes a la analítica y cartesiana; la sabiduría popular, el saber cotidiano y la expresión estética, así como las sensibilidades y miradas generacionales y de género han ayudado a confirmar que el saber sobre lo social no es patrimonio exclusivo de la razón científica; por ello, otros lenguajes y narrativas de lo social son incorporados creativamente en estas investigaciones: la literatura, el cine, el video, la multimedia, el teatro y la expresión plástica intervienen, no sólo como medio de comunicación, sino como estrategia en la construcción misma del nuevo conocimiento social. (p. 69)

Desde los postulados de Vasilachis (2006) la investigación cualitativa es un proceso de interpretación basado en diferentes tradiciones metodológicas y que se caracteriza por tres elementos: el primero, se fundamenta en una posición filosófica que se interesa por comprender, interpretar y explicar el mundo social; el segundo, sus métodos son flexibles y sensibles al contexto social en el que interviene; por último, sus procesos de análisis y explicación pretenden comprender la complejidad del contexto.

Describiendo a la investigación cualitativa en los siguientes postulados: a) es necesario hacer una inmersión en la vida cotidiana de lo que se pretende conocer; b) existe una interacción permanente entre el investigador y los individuos que van a ser investigados; c) se privilegia las voces y los comportamientos de las personas que se pretende conocer.

Por lo expuesto, en esta experiencia investigativa se caracterizará la acción colectiva de NME, se pretende comprender la acciones colectivas de la red magisterial y analizar las concepciones de ser maestros y maestras, y cómo inciden en la decisión de querer participar en un colectivo y en la posibilidad de construir una propuesta pedagógica alternativa, por medio de la aplicación de métodos flexibles como lo son las entrevistas, análisis de textos (construidos por los integrantes del colectivo) y la caracterización del colectivo de *Nuevos Maestros por la Educación.*

Canales (2006) considera que "el conocimiento cualitativo opera como escucha investigadora del habla investigada" (p.20). Entendiendo que la investigación cualitativa tiene un constante vínculo entre las nociones de la realidad y la verdad, comprendiendo que este tipo de investigación sitúa su accionar desde lo contextual y subjetivo y lo aleja de lo objetivo y generalizable. El investigador cualitativo se aleja de los números para instalarse en el orden de los significados y reglas de significación, de manera que pueda analizar y comprender la realidad que pretende conocer.

A partir de lo expuesto la investigación propone un análisis que logre acercarse a la compresión de los significados, los sentires, las acciones, los contextos y las nociones de la realidad de los maestros y maestras colectivizados.

2.3 La epistemología del sujeto conocido una propuesta investigativa

Los investigadores cualitativos orientan sus estudios influenciados por diferentes paradigmas o cosmovisiones. Según Creswell (1998) en la investigación se presentan cuatro presupuestos: el primero, lo ontológico (relacionado con la naturaleza de la realidad); lo epistemológico (la correlación del investigador con lo que se pretende conocer); lo axiológico (el rol de los valores en la investigación); y lo metodológico (el proceso de la investigación).

Identificando que los procesos de investigación interactúan con los criterios fundamentales de los diferentes paradigmas en las ciencias sociales, como lo pueden ser los paradigmas positivistas, histórico- materialista o el interpretativo, para Vasilachis (2006):

La investigación cualitativa es una forma de ver, pero entiendo que esa «visión» goza de un plus que es el que le otorga el paradigma interpretativo a través del cual el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas. (p.49)

La autora Vasilachis (2006) propone que en vez de adoptar una epistemología que se interroga cómo la realidad puede ser conocida, se debería acoger la reflexión epistemológica que constituye una actividad persistente, creadora, que se renueva una y otra vez entorno a lo que se pretende conocer.

Vasilachis (2006) plantea pasar de la Epistemología del sujeto cognoscente a la Epistemología del sujeto conocido, comprendiendo que el sujeto cognoscente se sitúa en un espacio, tiempo y tiene unos fundamentos teóricos y metodológicos que lo ubican como la voz más importante en la indagación. Por el contrario, la epistemología del sujeto conocido intenta que la voz de las personas investigadas no sea opacada por la del investigador.

La epistemología del sujeto conocido se destaca por los siguientes aspectos: el primero, consideran a la persona investigada como sujeto y no como un objeto investigativo; el segundo, los sujetos a conocer no son agentes pasivos dentro de la indagación, en cambio son claves en la producción del conocimiento; el tercero, el resultado del proceso de la investigación es una construcción cooperativa entre los investigadores y los investigados, estableciéndose una relación

estrecha entre estos dos agentes y generando diferentes contribuciones para el acto investigativo (Vasilachis, 2006).

Desde *la epistemología del sujeto conocido* planteada por (Vasilachis, 2006) es primordial en la presente investigación resaltar la importancia de los maestros y maestras en la producción del conocimiento con relación a la pregunta problema y sus contribuciones en el acto investigativo, siendo unos sujetos activos y propositivos en el desarrollo de la investigación.

2.4 Maestros y Maestras participes en el acto investigativo

A partir de la propuesta investigativa se selecciona al colectivo de maestros y maestras llamado *Nuevos Maestros por la Educación*[37] que hace un trabajo en el magisterio colombiano y que tiene incidencia a nivel nacional, aunque se especifica que las personas que participaron en el acto investigativo pertenecen al grupo de Bogotá. Se contó con la intervención de 30 maestros los cuales hicieron sus aportes por medio de entrevistas y documentos publicados en su página web.

Los maestros que fueron partícipes en la investigación son docentes de la Secretaría de Educación del Distrito y trabajan en los colegios públicos de la ciudad en las áreas de preescolar, primaria y bachillerato, todos pertenecen a la Asociación Distrital de Educadores[38] y son miembros activos en las actividades propuestas por el sindicato y por Federación Colombiana de Educadores.

[37] Como producto de la inconformidad con el decreto 1278 de 2002, en donde cambia las condiciones laborales de los maestros y maestras del sector público, se reúnen docentes de diferentes corrientes del magisterio colombiano para conformar el colectivo de Nuevos Maestros por la Educación.

[38] La Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación nace el 28 de mayo de 1957.

El colectivo *Nuevos Maestros por la Educación* tiene como propósito construir desde lo colectivo para apuntarle a la transformación social a partir del quehacer de los maestros y maestras, que siendo sujetos políticos se piensan en otra escuela que contribuya a tejer una mejor Colombia.

Para lograr un acercamiento a *Las concepciones de ser maestros en el contexto de la acción colectiva de las redes magisteriales en Bogotá* se propone tres instrumentos de investigación: el primero, fue la caracterización del colectivo; el segundo, son las entrevistas individuales; el último, son los análisis de documentos (construidos por los integrantes del colectivo).

El primer instrumento de investigación es la caracterización del colectivo de maestros que responde a interrogantes sobre su fundación, los perfiles profesionales de sus miembros, las concepciones del ser maestros del colectivo, los postulados sobre la educación, la organización y estrategias de trabajo y los propósitos pedagógicos de su propuesta.

A continuación, el siguiente esquema visualizará y puntualizará el instrumento de la caracterización (Ver anexo 1).

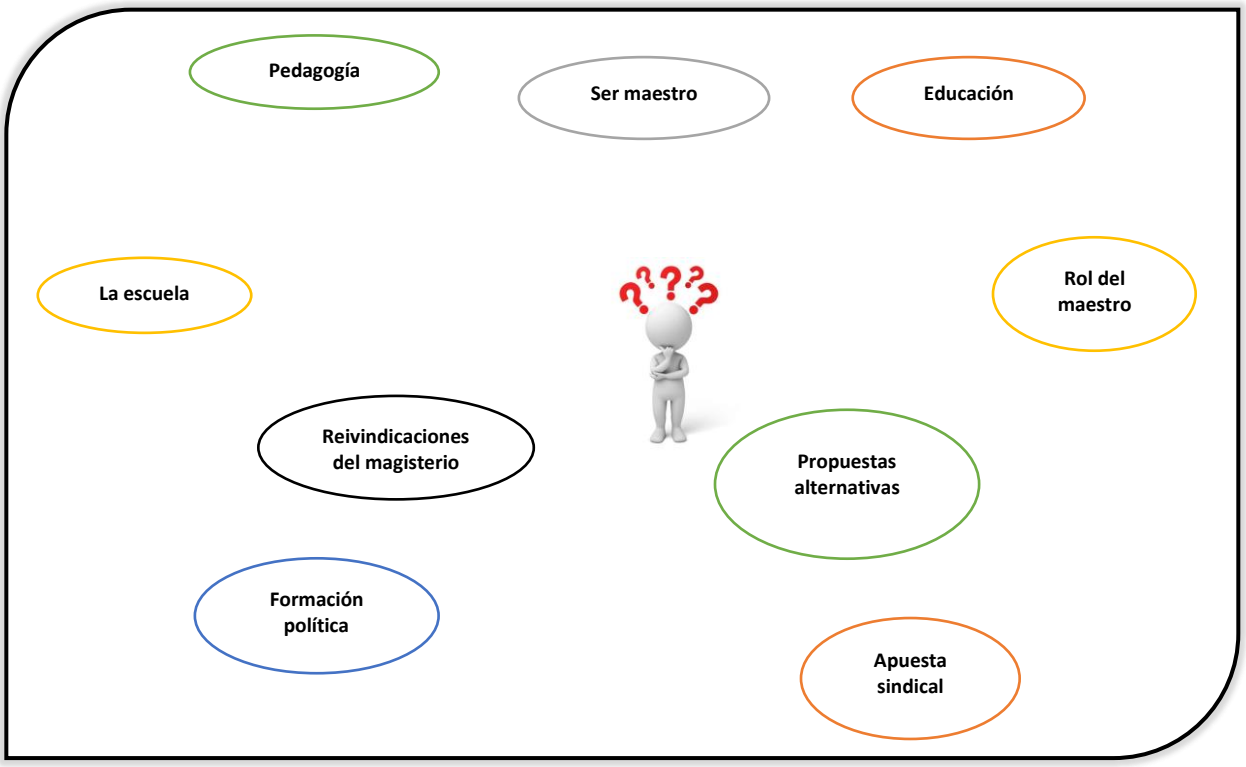


Gráfica 1. La caracterización – Instrumento metodológico. Fuente: Elaboración propia

En el segundo instrumento de indagación fue necesario comprender e interpretar las concepciones de ser maestros a partir de una serie de preguntas que giraron en torno a la pedagogía, educación, al significado de ser maestro, el rol del maestro en la sociedad, a la formación política de los maestros, las reivindicaciones del magisterio, la participación de los maestros en el colectivo, las apuestas sindicales y las propuestas alternativas para trabajar en la escuela.

Teniendo en cuenta que el enfoque cualitativo utiliza métodos como la entrevista que le permiten al investigador integrar la dimensión subjetiva de las personas investigadas, suscitando la emergencia de hablar o dar significados (Canales, 2006).

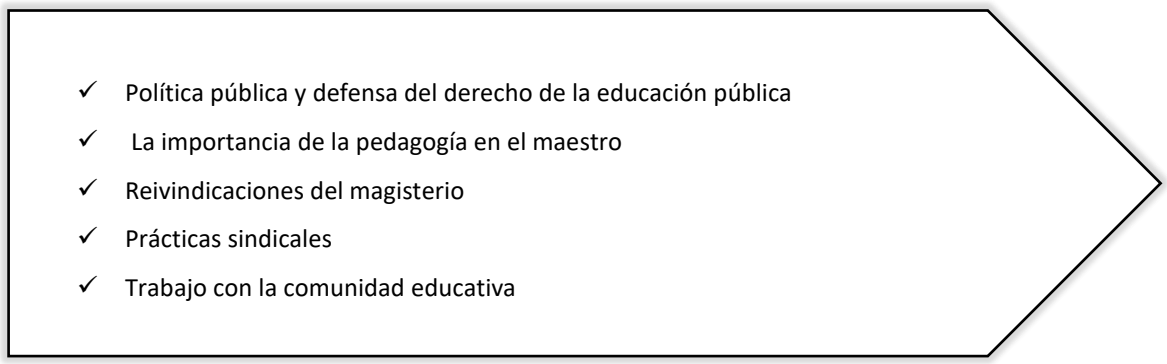
En el siguiente esquema se expondrá los ítems que guiaron el instrumento de la entrevista y que permitió escuchar las voces de los maestros y maestras del colectivo (Ver anexo 2 y 3).



Gráfica 2. Ítems de la entrevista – Instrumento metodológico. Fuente: Elaboración propia

El último instrumento surge a partir de la revisión de la página web del colectivo *Nuevos Maestros por la Educación,* en la que se publican documentos que giran en torno a las preocupaciones sobre la educación, la pedagogía, la escuela, las prácticas sindicales y las reivindicaciones del magisterio y que son escritos por los miembros del grupo.

A continuación, se presentará el esquema con los temas que guían la producción de documentos por parte de los miembros del colectivo y que fueron claves para lograr los propósitos de la investigación (Ver anexo 4).



Gráfica 3. Análisis de documentos – Instrumento metodológico. Fuente: Elaboración propia

La investigación se desarrolla en tres fases, en la primera se hizo un acercamiento al colectivo en la ciudad de Bogotá en donde se les manifiesta la intención de conocer sus concepciones acerca de *ser maestros*, sus intereses al pertenecer a un colectivo de maestros y las apuestas alternativas que han construido para el contexto de la escuela. Esto se logró participando en los diferentes encuentros que se disponen para compartir saberes, propuestas y organizar el trabajo interno del grupo. De la misma manera participe en sesiones de formación pedagógica, política y sindical que proponen para fortalecer el conocimiento de los integrantes del colectivo.

Posteriormente se leen los documentos que contribuyen a la realización de la caracterización del colectivo y el diligenciamiento del formato (Ver anexo 1), como insumo para el estudio y construcción del capítulo de análisis y resultados.

En la segunda fase se genera un espacio para escuchar las voces de los maestros y maestras desde unas preguntas reguladoras, que pretenden conocer las concepciones de *ser maestros.* Este espacio se propuso en un encuentro virtual en donde cada sujeto fue plasmando sus sentires respecto a la propuesta investigativa y se logró registrar 11 formatos de la entrevista (Ver anexo 2). En el análisis de las respuestas de los miembros del colectivo se construye un formato para registrar en cada pregunta los aportes más relevantes para la investigación (Ver anexo 3).

Tabla 1. Integrantes NME – Participación en la entrevista

Integrante del colectivo	Área de desempeño	Institución educativa	Localidad	Estatuto docente
Andrea Sandino	Ciencias Sociales	I.E.D Francisco de Paula Santander	Antonio Nariño	1278
Orlando Riveros	Ciencias Sociales	I.E.D Francisco de Paula Santander	Antonio Nariño	2277
Germán Chávez	Ciencias Sociales	I.E.D Fernando Mazuera	Bosa	1278
Patricia Rojas	Ciencias Sociales	I.E.D José Celestino Mutis	Ciudad Bolívar	1278
Janeth Rueda	Ciencias Sociales	I.ED Benjamín Herrera	Puente Aranda	2277
Raúl Caicedo	Ciencias Sociales	I.E.D Laureano Gómez	Engativá	1278
David Barrera	Física	I.E.D Orlando Higuita Rojas	Bosa	1278
Margarita Ávila	Tecnología	I.E.D Panamericano	Los mártires	1278
Paloma Lemus	Artes	I.E.D Bosa Nova	Bosa	1278
Yisela Pulido	Primaria	I.E.D Cedid San pablo	Bosa	1278
Yuli Aranda	Preescolar	I.E.D Fernando Mazuera	Bosa	Provisional

Fuente: información tomada del formato de la entrevista

Por último, se seleccionan 22 documentos construidos por los integrantes del equipo y que son publicados en su página web de *Nuevos Maestros por la Educación.* En el formato de análisis de documentos se elige el tema de discusión, se hace una breve síntesis del texto y se hace un análisis a partir de tres categorías teóricas y que fueron la base de los aspectos conceptuales de la investigación como lo son *el ser maestro, la acción colectiva y las redes magisteriales* (Ver anexo 4).

CAPÍTULO TERCERO

3. ANALISIS DE LA PROPUESTA INVESTIGATIVA

En el estudio de la propuesta investigativa se realizó una caracterización de la red magisterial *Nuevos Maestros por la Educación*, con la intención de hacer un acercamiento a las concepciones de ser maestros y maestras desde su contexto y sus acciones en colectivo. Por otra parte, se expone el contexto de la política pública que incide en el ejercicio del magisterio colombiano y en las dinámicas institucionales, siendo uno de los temas de análisis, crítica y motivación de la acción colectiva de las redes magisteriales. Posteriormente se hace un análisis de las concepciones de ser maestros y maestras que el colectivo concibe desde sus prácticas en la escuela, con las comunidades educativas y en su colectivo.

3.1 Los sujetos de la investigación: contexto y caracterización

En este apartado se presenta la caracterización[39] de los sujetos de la investigación, exponiendo cómo surge el colectivo, quiénes lo conforman, los propósitos de su trabajo, su propuesta como colectivo, la tendencia educativa y pedagógica que promueven, su contexto, las líneas y estrategias de trabajo, su apuesta política y su accionar como *Nuevos Maestros por la Educación* (NME) Bogotá.

3.1.1 Surgimiento del colectivo Nuevos Maestros por la Educación

Como producto de la inconformidad con el decreto 1278 de 2002[40], el cual cambia las condiciones laborales de los maestros y maestras del sector público en el país, se reúnen docentes

[39] La caracterización se realiza a partir de la lectura y análisis de la cartilla de *Nuevos Maestros por la Educación* construida por el equipo de maestros en el año 2018 y en donde se expone su propuesta como colectivo. Además, se acude al texto *La comunagogía* para estudiar la propuesta educativa alternativa del colectivo.

[40] El 19 de junio de 2002 se establece el estatuto de profesionalización docente por medio del decreto 1278 que regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio.

del magisterio colombiano para conformar el colectivo de Nuevos Maestros por la Educación[41]. Con el propósito de posicionar planteamientos y prácticas críticas frente a las condiciones laborales, la defensa de la educación pública, las prácticas sindicales clientelistas y con la posibilidad de generar una propuesta pedagógica alternativa.

Los maestros y maestras que dieron inicio al colectivo de Nuevos Maestros por la Educación hacen parte del movimiento político nacional de carácter social y popular MODEP (Movimiento por la defensa de los derechos del pueblo) (2014), quienes venían trabajando en colectivo en la *Revista Serpiente de Fuego y de Maestros con una nueva cultura,* con la intención de construir una propuesta pedagógica alternativa.

El colectivo se define a su vez como una corriente magisterial, debido a que hace un trabajo articulado a nivel Nacional en ciudades como Bogotá, Cundinamarca, Antioquia, Caldas y Pereira. En estas ciudades existen equipos de trabajo que mantienen un diálogo permanente con la corriente nacional y que proponen generar un trabajo en conjunto. Se aclara que la investigación centra su interés en los maestros y maestras que se colectivizan en la ciudad de Bogotá (Cartilla NME, 2018).

3.1.2 Miembros del colectivo NME

El colectivo está conformado por docentes pertenecientes al magisterio colombiano y están vinculados a los diferentes sindicatos regionales de maestros que apoyan el trabajo y los intereses de FECODE. Varios de los miembros del colectivo hacen parte del MODEP, otros son activistas sociales y culturales, algunos son directivos sindicales o de la base del magisterio, también se han ido vinculando algunos maestros y maestras del sector privado y de la educación popular. Todos los miembros del colectivo se han identificado con la propuesta de la corriente que tiene como objetivo

[41] En la Asamblea Nacional del MODEP en el 2014 surge el colectivo de *Nuevos Maestros por la Educación* y se identifican como una corriente nacional dentro del magisterio colombiano.

liderar acciones específicas que contribuyan a la formación política y pedagógica de los maestros y maestras (Cartilla NME, 2018).

En la ciudad de Bogotá el colectivo de NME cuenta con la participación de treinta maestros y maestras que trabajan en las áreas de preescolar, primaria, bachillerato, orientación y directivo.

Tabla 2. **Área de conocimiento de los maestros y maestras de NME Bogotá**

	Sociales	**Humanidades**	**Naturales**	**Matemáticas**	**Artes**	**Tecnología**	**Primaria**	**Preescolar**	**Orientación**	**Directivos**
NME	10	2	2	3	2	1	4	1	4	1

Fuente: información tomada de la cartilla NME 2018

Los miembros del colectivo NME participan en diferentes ámbitos en donde interactúan con sus comunidades educativas, lideran procesos educativos, intervienen en discusiones y diálogos académicos y participan en las actividades del sindicato.

Gráfica 4. Espacios de participación de NME

- Lideran proyectos de aula y proyectos institucionales.	- Participan en los gobiernos escolares.
- Con su liderazgo sindical, insisten en trabajar con la comunidad educativa.	- Algunos integrantes son directivos o pertenecen a la asamblea de delegados de la ADE.
- Participan en los comités locales de la ADE.	- Son veedores de salud.
- Son participes del Centro de Estudios e Investigaciones de FECODE.	- Coordinan y lideran los equipos en las diferentes líneas de trabajo.
- Apoyan en trabajo realizado en los convites (ejes de trabajo).	- Intervienen en discusiones académicas e investigativas en diferentes universidades.
- Construyen propuestas pedagógicas alternativas.	- Participación en mesas de dialogo con las Secretarías de Educación.

Fuente: información tomada de la cartilla NME 2018

3.1.3 Propósitos del trabajo colectivo de NME

A partir de las posturas políticas, gremiales y pedagógicas el colectivo de NME trabaja entorno a los siguientes propósitos:

Gráfica 5. Propósitos de trabajo MNE

Construir un proyecto educativo alternativo desde las pedagogías y corrientes críticas que permitan en un primer aspecto, identificar los contextos educativos; en un segundo aspecto, incidir en la formación de sujetos integrales y con compromiso colectivo; por último, con prácticas emancipatorias en la construcción de una mejor sociedad.





Hacer una crítica permanente del modelo neoliberal y promover prácticas emancipatorias.

Luchar por una educación pública gratuita, administrada y financiada por el Estado.

Apoyar la formación política y pedagógica de los maestros y maestros.

Luchar por una educación de carácter popular, democrático y estatal.



Promover el pensamiento crítico en niños, niñas, jóvenes y familias.

Luchar por la transformación de una sociedad justa, democrática, libre y soberana.

Defender los derechos y reivindicaciones del magisterio colombiano.



Fortalecer FECODE, los sindicatos y la CUT.

Consolidar la corriente magisterial *Nuevos maestros por la Educación.*

Fuente: información tomada de la cartilla NME 2018

3.1.4 Propuesta de trabajo de NME

La propuesta de trabajo del colectivo de NME se centra en tres ejes, el primero insiste en construir acciones desde lo político y democrático; el segundo, promueve la defensa del derecho a la educación; y el último, reclama la dignificación de la carrera docente.

- **Política y democrática**

Para el colectivo NME ha sido primordial construir su propuesta desde apuestas políticas y democráticas que incidan en el contexto educativo. A continuación, se exponen los pilares de su propuesta:

- Impulsar un compromiso social en el maestro, para promover las luchas magisteriales, políticas y sociales del pueblo colombiano.
- Las acciones del magisterio colombiano son fundamentales para consolidar una sociedad democrática e incidir en la transformación social.
- Defender los derechos de asociación, las formas de organización, participación y movilización del magisterio colombiano.
- Rechazo a la estigmatización, criminalización y poca garantía para el ejercicio sindical de los maestros en el país.
- Exigencia de la verdad, justicia, reparación integral y no repetición para los sectores del sindicalismo que fueron asesinados por oponerse a un modelo económico que ha promovido la violencia, la venta de los recursos, el despojo de la tierra y que ha puesto en peligro la sobrevivencia de las comunidades en el país.
- Defender el derecho a la libertad de cátedra, promoviendo propuestas alternativas de enseñanza, construcción de proyectos de aula y de investigación.

- Promover el fortalecimiento de los gobiernos escolares, con el objetivo de lograr una autonomía institucional con relación a las imposiciones del modelo neoliberal que intensifica las nociones de eficacia y eficiencia.
- Rechazo a la homogenización de los currículos, contenidos y proyectos institucionales, con la intención de apoyar la autonomía de los modelos pedagógicos y respeto por los PEI.
- Reivindicación de los procesos de educación popular que se desarrollan en los diferentes escenarios sociales, siendo formas válidas para la educación política y el respaldo a las practicas emancipatorias que contribuyen a la construcción de alternativas de vida y de poder (Cartilla NME, 2018).

- **Defensa del derecho a la educación**

NME reconoce la importancia de la defensa del derecho a la educación y el fortalecimiento de FECODE. A continuación, se exponen los pilares de su propuesta:

- Luchar por una ley estatutaria que reconozca a la educación como derecho fundamental y se avance por una educación popular, democrática y estatal, siendo gratuita en todos los niveles educativos y financiada por el Estado.
- Exigir la universalización de los programas para la educación de la primera infancia, donde se le brinde los recursos necesarios para la vinculación directa de la planta docente, administrativa y logística.
- Nombramiento y vinculación directa de maestros en las áreas de artes plásticas, danzas, teatro, deportes y tecnología, además de orientadores y personal administrativo que apoyen las instituciones educativas y se pueda brindar una educación integral a los estudiantes.
- Exigir un mayor presupuesto para la educación.

- Crear instituciones públicas especializadas en atender a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas, contando con especialistas y profesionales de apoyo.
- Rechazar el hacinamiento de las aulas y exigir al Ministerio de Educación modificar las relaciones técnicas, de manera que se pueda reivindicar la disminución de estudiantes por grupo y se apunte al mejoramiento de la educación, atendiendo a los estudiantes de una manera más personalizada y dignificar la práctica docente.
- Mejoramiento de la infraestructura y construcción de nuevas instituciones educativas que cuenten con las aulas adecuadas, recursos tecnológicos y deportivos, material didáctico y pedagógico (Cartilla NME, 2018).

- **Dignificación de la carrera docente**

Dentro de sus propósitos como colectivo de maestros es dignificar la carrera docente. A continuación, se exponen los pilares de su propuesta:

- Lograr la construcción de un estatuto docente único que dignifique la profesión docente, brindando estabilidad laboral, un ascenso en el escalafón y salario profesional.
- Dignificación de la labor de los docentes del sector privado, logrando mejorar las condiciones laborales.
- Defensa del fondo de prestación social del Magisterio y vigilancia permanente de sus recursos, promoviendo un manejo adecuado y transparente de los dineros del fondo.
- Exigir el respeto por el régimen especial de salud del magisterio y lograr que se contrate entidades que presten un servicio digno y humano, que en ningún momento ponga en riesgo la vida de los maestros y maestros del sector público.

- Defensa de las Escuelas Normales y promover la formación continua de los docentes, que apunte a su profesionalización.
- Exigir la nivelación salarial acorde a lo que ganan los profesionales vinculados al Estado.
- Defender los derechos de los docentes nombrados en provisionalidad.
- Exigir el cumplimiento del conjunto de derechos laborales y de carrera estipulados en la normatividad. Los docentes deben asistir 30 horas semanales en las instituciones educativas respetando la jornada asignada.
- Delimitar las funciones de los orientadores y definir la relación técnica por debajo de 800 estudiantes por cada uno (Cartilla NME, 2018).

3.1.5 Propuesta educativa y pedagógica alternativa

Nuevos Maestros por la Educación desde una mirada crítica de la escuela actual, la cual está instalada desde posturas coloniales, prácticas individuales, lógicas mercantiles y patriarcales, decide centrar su accionar pedagógico en la comunagogía[42] por ser una propuesta educativa alternativa al pretender otra educación, otra escuela y otras formas de ser maestro.

La comunagogía se presenta como una tendencia educativa alternativa que se caracteriza por los siguientes aspectos. El primero, coincide con las pedagogías críticas que pretenden formar sujetos políticos; el segundo, contribuye a la emancipación de los procesos de formación y configura un trayecto a lo alternativo; por último, le apuesta a la transformación de la realidad y a la construcción colectiva del conocimiento, desde metodologías participativas en el ámbito escolar.

[42] La comunagogía es una tendencia educativa alternativa propuesta en la tesis doctoral del profesor Juan Carlos Jaime de la Universidad Pedagógica en el año 2018. En el año 2021 publica su libro *La comunagogía ¿Una alternativa en la educación actual?*

Jaimes (2021)[43] afirma que:

La propuesta de la comunagogía como una tendencia educativa alternativa a las relaciones hegemónicas instaladas hoy en la educación, es decir, apostar a la configuración de subjetividades nosótricas no capitalistas, no patriarcales, no colonizadas, trascendiendo el limitado cognitivismo en los procesos educativos predominante en el quehacer escolar. Se precisa que esta es una propuesta en construcción y que, antes que un modelo o enfoque, se considera una tendencia de formación para la emancipación social desde y para lo común". (p.19)

La comunagogía propone seis horcones para los procesos educativos de carácter emancipatorio:

Gráfica 6. Horcones de la comunagogía

Soberanía epistémica
Reconocer cosmovisiones ancestrales, lenguaje, creencias, tradiciones, formas de vivir y sentir, invisibilizadas por la racionalidad dominante.





Decisiones y saberes compartidos
Relaciones horizontales en el aula y con los saberes existentes, en donde todos aportan y todos son responsables del proceso formativo.

Dinamización de vínculos comunitarios
Fomentar la organización social y las emociones de tipo colectivo.



[43] Juan Carlos Jaime es sociólogo, especialista en análisis de políticas públicas, especialista en pedagogía, magister en ciencias sociales y doctor en educación de la Universidad Pedagógica. Es maestro en el área de ciencias sociales en el Distrito y es integrante de la corriente Magisterial NME, del MODEP y activista social.

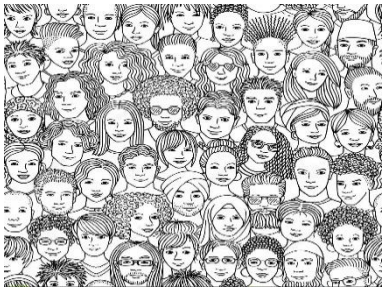


Construcción territorial

Reconocer, apropiar y proyectar los territorios, a partir de sus dificultades y potencialidades humanas y naturales.

Fortalecimiento de la identidad comunitaria

Discutir en la escuela los problemas sociales y ambientales de las comunidades, así como sus utopías.





Emancipación de género

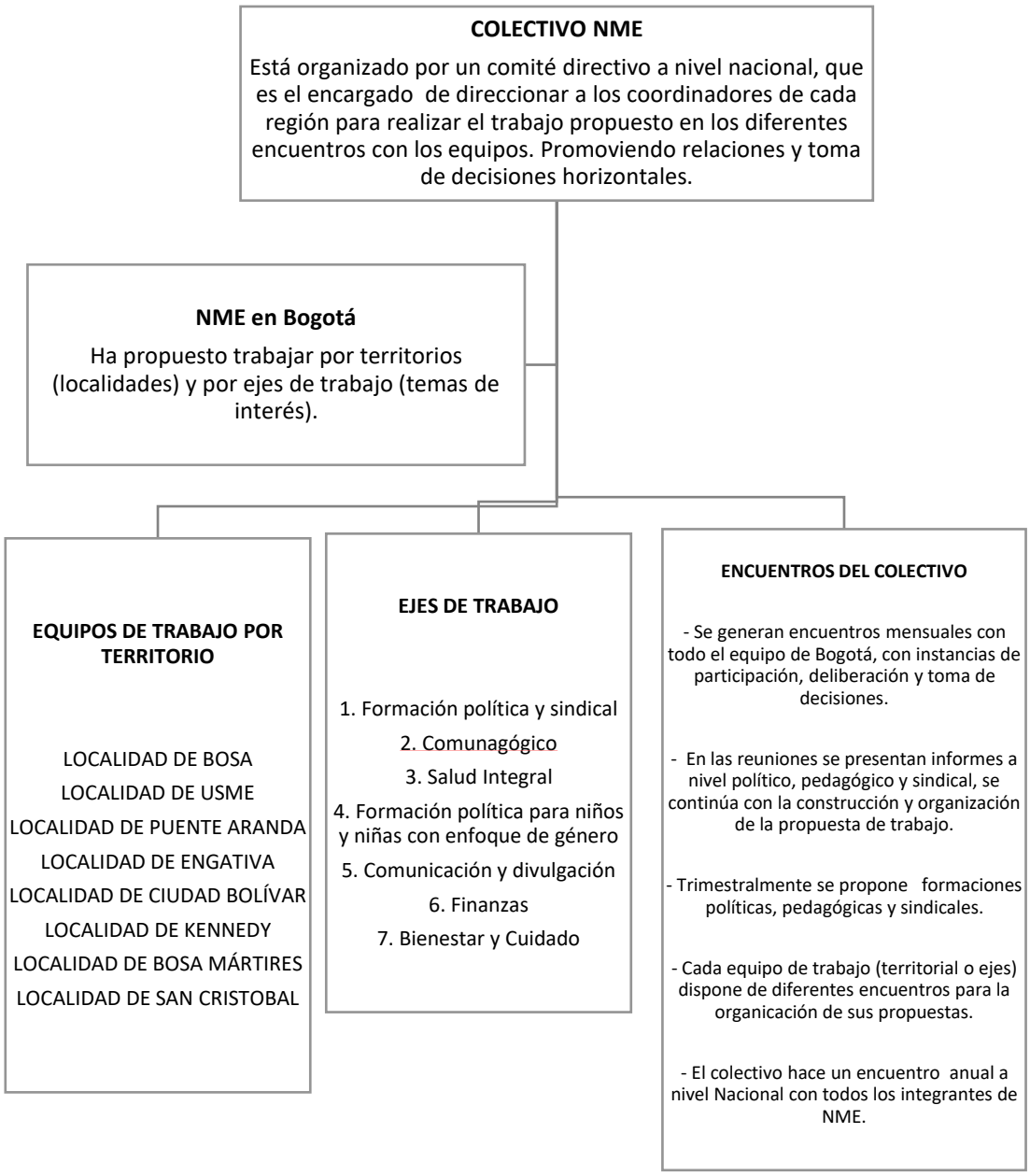
Transformar los roles en el aula y escuela, abordar la relación entre mujeres y hombres a partir de nuevos enfoques que permitan la configuración de relaciones anti patriarcales. (Cartilla NME, 2018).

Fuente: información tomada del folleto la comunagogía (Jaimes, 2021).

3.1.6 Estrategias de trabajo NME

El colectivo de NME propone una estrategia organizativa que le permita tener una línea de trabajo con los integrantes del equipo a nivel nacional y en las diferentes regiones.

Gráfica 7. Estrategias de trabajo NME



Fuente: información tomada de la cartilla NME (2018)

3.1.7 Ejes de trabajo

Nuevos Maestros por la Educación Bogotá como propuesta organizativa conforma siete ejes de trabajo que son fundamentales para el desarrollo de sus acciones en los ámbitos educativos, pedagógicos, sindicales, organizativos y de formación política.

Gráfica 8. Ejes de trabajo NME

Formación política y sindical Cualificar el nivel político y sindical de las personas de la corriente, respondiendo con orientaciones al magisterio y la comunidad educativa de acuerdo a las coyunturas y problemáticas de la educación en Bogotá.
Comunagógico Consolidar la propuesta al interior de la corriente, difundiendo los avances al magisterio para conformar convites de acuerdo a los intereses.
Salud Integral Concientizar y posicionar la salud y el bienestar de los maestros, reivindicándoles como derecho fundamental, en un ejercicio activo de formación y acompañamiento.
Formación política para niños y niñas con enfoque de género Promover la lucha por una educación antipatriarcal al interior del magisterio y la escuela, a partir de escenarios de formación de maestros y maestras y prácticas pedagógicas en la escuela.
Comunicación y divulgación Posicionar la Corriente de Nuevos Maestros por la Educación, generando estrategias e interacciones con el magisterio.
Finanzas Posicionar la Corriente de Nuevos Maestros por la Educación, generando estrategias de interacciones con el magisterio.
Bienestar y Cuidado Es un aspecto político: cuidado individual y colectivo, lo que permite estar pendiente y cerca ante cualquier necesidad o riesgo que ponga en peligro la vida o integridad. Estrechar lazos de solidaridad y afecto al interior de la corriente y grupo familiar cercano. Conocer el contexto laboral, personal y familiar en que nos relacionamos.

Fuente: información tomada de la cartilla NME (2018)

3.1.8 Acciones pedagógicas, políticas y gremiales implementadas el colectivo NME

El colectivo NME se visibiliza por sus acciones pedagógicas, políticas y gremiales en las comunidades educativas, el sindicato y los espacios de formación política. De tal forma a propuesto acciones que materialicen su propuesta y estrategias de trabajo.

Gráfica 9. Acciones NME

Pedagógicas	Políticas	Gremiales
-Implementar una propuesta pedagógica alternativa denominada la COMUNAGOGÍA. -Construir e implementar proyectos institucionales que trabajen con las comunidades educativas e incidan en la transformación social. -Ser partícipes del CEID de FECODE y contribuir a la construcción de investigación pedagógica.	-Incidir en la formación política y pedagógica de los maestros y maestras del país. -Liderar un sindicalismo que rechaza las políticas neoliberales, la corrupción, el clientelismo y el aislamiento de las bases. -Profundizar en la democratización de los sindicatos, en donde la toma de decisiones se presente de manera horizontal y con instancias de diálogo.	-Liderar los espacios de dialogo con el Ministerio de Educación con relación a la defensa de la educación pública y las reivindicaciones del magisterio. -Tener una mayor participación en la dirigencia del sindicato de Bogotá con la participación de una directiva y seis asambleístas. -Estar presente en las movilizaciones que convoca la CUT y FECODE apoyando las luchas del magisterio colombiano.

Fuente: información tomada de la cartilla NME (2018)

3.2 Contexto de la política pública educativa que incide en el ejercicio del magisterio colombiano

El magisterio colombiano con el decreto el 2277 de 1979 empezó a ser regido por normas que definían sus funciones y propósitos en la carrera docente, de igual forma se estableció el reconocimiento de sus estudios y el tiempo de servicio que incidía en los niveles salariales. Este decreto respondió a las demandas exigidas[44] por los maestros y maestras de las décadas de los sesenta y setenta que bajo el desconocimiento de su labor y la lamentables condiciones económicas y políticas decidieron exigir a los gobiernos la dignificación de su carrera pedagógica.

En los años ochenta con la creación del Movimiento Pedagógico se empieza a generar debates sobre los aspectos y rutas de trabajo para la política educativa, incidiendo en la constitución

[44] En Santa Marta en el año 1966 se lleva a cabo la marcha del hambre por educadores que protestaban por sus pésimas condiciones económicas y políticas en las que ejercían su labor pedagógica. Este hecho fue uno de los impulsos más significativos para la lucha del magisterio colombiano y que advirtió el desconocimiento de la labor de los maestros y la falta de políticas educativas. La marcha tomo las rutas del país y conllevo a la ciudad de Bogotá.

de la ley general de educación de 1994[45]. Con esta ley se concretaron los fines y propósitos de la educación en Colombia y se consolida la autonomía escolar, los Proyectos Educativos Institucionales PEI y los gobiernos escolares, siendo estos aspectos un gran logro para el magisterio colombiano.

Para FECODE (2012) los aportes de la ley 115 de 1994 han sido opacados y tergiversados al vincular a la educación como un aspecto clave para el modelo neoliberal, por consiguiente, el sistema educativo debe ser adaptado y modificado para atender los intereses del mercado con el denominado concepto del *capital humano*. Los conceptos de *los desempeños, las competencias y el concepto de capital humano*, empoderan de nuevo la racionalidad técnico instrumental[46] en la relación estudiante, aprendizaje y enseñanza, siendo evidente el control de los contenidos de la educación.

Estos tres conceptos son un reduccionismo y un empobrecimiento en la visión del conocimiento, al igual que el concepto de *saber hacer* en contexto que es la base del modelo de educación por competencias y del capital humano frente a los contenidos de la educación y a los objetos de conocimiento que le pertenecen a una educación científica (FECODE, 2012).

Jaimes (2018) afirma que las políticas educativas que se gestionaron a finales de la década de los noventa y comienzos del siglo XXI ejercen un control social, desde un modelo neoliberal que insiste en la instrumentalización de la labor del maestro, su vigilancia y la vulneración de sus derechos laborales, sindicales y políticos; como por ejemplo la ley 715 de 2001 la cual dispone la organización de la prestación del servicio educativo y afecta la distribución de los recursos para la educación.

Con relación a la pedagogía hubo un desplazamiento de ésta, logrando bloquear la autonomía escolar e instrumentalizando los currículos. Con la aparición de la Ley 715 del 2001 se

[45] Por medio de la ley 115 de 1994 se proclama la Ley General de Educación.

[46] Esta relación había sido cuestionada por el magisterio colombiano en los años setenta con la llegada de la Tecnología Educativa y conllevo a que el sector de los maestros manifestara resistencia bajo este modelo que veía de una forma reduccionista la labor pedagógica.

genera una restructuración al sistema educativo y empiezan a promoverse los preceptos de calidad, cobertura y eficiencia, los cuales tienen como finalidad vincular a la educación con el sistema neoliberal (FECODE, 2012).

En las investigaciones de FECODE (2012) la cobertura es un precepto que se fija para controlar el presupuesto destinado a la educación, dependiendo de la demanda en el sector educativo se destinaran los recursos, atendiendo las dinámicas del mercado. Con relación a la eficiencia se instala con dos propósitos. El primero, se fijan auditorias, evaluaciones y controles para promover la política de gestión, de manera que se puedan supervisar las acciones y comportamientos que se espera cumplan todos los actores que están dentro del sistema educativo. El segundo, disminuir el papel del estado y delegar funciones a los municipios y a las instituciones educativas. Por último, la calidad afecta directamente la autonomía curricular y la visión del proceso evaluativo, instalándose una imagen reduccionista del estudiante.

Por otra parte, el proceso evaluativo se instaura en una lógica coercitiva, donde no importa el proceso sino un resultado final. Estableciéndose pruebas estandarizadas que desconocen los contextos escolares y direccionan los planes de estudio a cumplir con los requerimientos de la política educativa dominante.

De acuerdo con la Federación de maestros esta reestructuración a las políticas educativas no solo afecta el presupuesto, la autonomía curricular, el proceso evaluativo y la visión reduccionista del estudiante, sino está afectando frontalmente las formas de ser y existir de los maestros y maestras colombianas. Reduciendo su papel a un rol operativo, mecánico y de funcionario, convirtiéndose en un multiplicador de la política neoliberal. Sumado a esto se propaga la precarización salarial, la eliminación de la carrera docente y la privatización del sistema educativo. De esta forma se ha debilitado el estatuto 2277 de 1979 y se instauró el estatuto 1278 de 2002 que tiene como objetivo promover el panorama de privatización educativa (FECODE, 2012).

- **El Movimiento Pedagógico como una expresión social**

El Movimiento Pedagógico creado en los años ochenta se ha establecido como una expresión social que ha incidido en la consolidación de la Ley general de Educación, el reconocimiento de los estudiantes como centro de aprendizaje y enseñanza, la autonomía escolar, la construcción curricular y en el plan de estudios.

Sin desconocer que las acciones del Movimiento Pedagógico se han visto atacadas por las reformas políticas de las últimas décadas que han tenido como propósito vincular a la educación a las dinámicas neoliberales. De esta manera con las diferentes leyes han desestabilizado el presupuesto destinado a la educación, con reformas de privatización y mercantilización, problemáticas que padecen las comunidades educativas al carecer de recursos, infraestructuras, personal y no dejando de nombrar el incumplimiento de los acuerdos pactados entre FECODE y el Ministerio de Educación que han afectado el curso de ingreso y ascenso de los maestros y maestras del país (FECODE, 2012).

Como medio alternativo y de resistencia surge desde FECODE y los sindicatos regionales el Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo PEPA que desde el campo de la educación y pedagogía se instaura como una propuesta política y pedagógica de lucha contra la implementación del modelo económico dominante. De manera que se construya una educación como una praxis social transformadora, democrática y revolucionaria y se resista a la desaparición del Movimiento Pedagógico.

La creación del movimiento pedagógico tuvo como propósito reconocer las políticas educativas y su incidencia en la labor de las maestras y maestros en Colombia, además de ubicar al maestro/maestra como un intelectual, un trabajador de la cultura y un luchador de sus derechos ciudadanos. Asimismo, el Movimiento Pedagógico tiene como objetivos defender la educación pública y evitar su eliminación, con la intención que desde la pedagogía se defienda la utilización del

conocimiento en pro de los intereses sociales y se rechace la utilización del conocimiento para promover el modelo del mercado (FECODE, 2012).

Otro de los logros del movimiento pedagógico fue la consolidación del campo intelectual de la educación en Colombia. La creación de la Revista Educación y Cultura ha permitido al magisterio colombiano generar un espacio de debate sobre la educación, pedagogía y el sujeto maestro (FECODE, 2012).

> *"La educación debe estar alejada de los intereses del neoliberalismo que la articula con su uso mercantil y que minimiza la labor del maestro a la de un empleado."*[47]
>
> *NME*

3.3 Las concepciones de ser maestros y maestras en el contexto de la acción colectiva de la red magisterial NME

Hacer un recorrido del *ser maestro/maestra* en la historia de Colombia presentado en el marco conceptual de la presente investigación tuvo como propósito conocer los imaginarios que se han constituido alrededor del *sujeto maestro.* Entre las denominaciones podemos nombrar el *maestro apóstol*, el maestro funcionario/asalariado y el maestro intelectual.

De acuerdo con Martínez (2006) los imaginarios que se han constituido alrededor del *sujeto maestro* a lo largo de la historia se han caracterizado por ubicarlo en una posición subordinada, reduciendo su labor a una acción de transmisión y asignándole grandes responsabilidades (Martínez, 2006).

Al reconocer en la investigación los imaginarios del *ser maestro/maestra* desde los siglos XIX y XX fue necesario preguntarse por la incidencia del Movimiento pedagógico en los años ochenta

[47] En el desarrollo de este capítulo se expondrán las voces de los maestros y maestras de NME que fueron entrevistados, como un aporte significativo al análisis que se está presentando.

con respecto al *sujeto Maestro*, qué sucedió con su concepción de ser maestro, con su quehacer y con su incidencia en lo político, social y cultural. Acudiendo a las investigaciones de Martínez (2006) se menciona que con la creación del Movimiento pedagógico el *sujeto maestro* en su accionar sociopolítico se va reconociendo desde tres perspectivas constituyentes:

- Historicidad y reconocimiento de sí. Esta perspectiva le permitió al maestro repensar su quehacer pedagógico, sus modos de ser y actuar.
- Potenciación de una voluntad de acción social. Ubico al maestro como un actor social.
- Potenciación de la capacidad de acción colectiva. Denomina al maestro como un trabajador de la cultura que conoce, indaga, protesta y aprende hacer crítica. (p.245)

A partir de esta afirmación el *ser maestro/maestra* se sitúa desde los ámbitos, políticos, culturales y sociales que lo ubican como un sujeto crítico de su realidad, contestatario frente a las políticas educativas, creativo en su labor, reflexivo con su práctica y con posturas alternativas frente a su quehacer pedagógico, siendo un sujeto político.

Al mencionar *sujeto político* se hace referencia a la capacidad que tiene el individuo de reflexionar sobre su accionar, sobre el proceder de los otros y sobre las dinámicas de su contexto, instaurando la capacidad reflexiva como el medio para transformar lo impuesto y generar acciones alternas (Martínez, 2006).

Martínez (2006) señala que:

En el contexto de esta sociedad en crisis, pensamos al maestro como un sujeto político alternativo , en tanto es capaz de acciones políticas, esto es, con capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de formular y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas,

constituyente de sus acciones y de sí mismo, con voluntad y arriesgo para intervenir en las decisiones sobre lo educativo y la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: institución, contexto local, regional o nacional; también, de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza y de formación la de potenciar subjetividades políticas. (p.224)

"*Los maestros y maestras son agentes claves para fomentar el pensamiento crítico en las comunidades educativas, con la intención que se analice la realidad social, sus coyunturas, problemáticas y alternativas para la transformación social." NME*

- **La concepción de ser maestro en el colectivo Nuevos Maestro por la Educación**

La posibilidad de escuchar las voces de los miembros del colectivo NME me permitió comprender que el ser maestro/maestra está ligado a ser un sujeto político, un sujeto crítico de su realidad, un intelectual, trabajador de la cultura, un pedagogo comprometido social y políticamente, que se sitúa en apuestas emancipatorias.

"El ser maestro implica tener un compromiso social, que conlleva a ser un transformador de la cultura y de sociedad. Siendo el maestro ese puente para que los estudiantes se acerquen a su rol como sujetos históricos en la sociedad y reconozcan cuál es el propósito que tienen como agentes sociales."

Andrea Sandino NME

Destacando que el colectivo de NME reconoce los aportes y el legado del Movimiento pedagógico y valora la trayectoria de la Federación Colombiana de Educadores y su incidencia en lo que significa ser maestro en Colombia, la importancia de la defensa de la educación pública, las

reivindicaciones magisteriales y la posibilidad de cuestionar el sistema económico y político dominante.

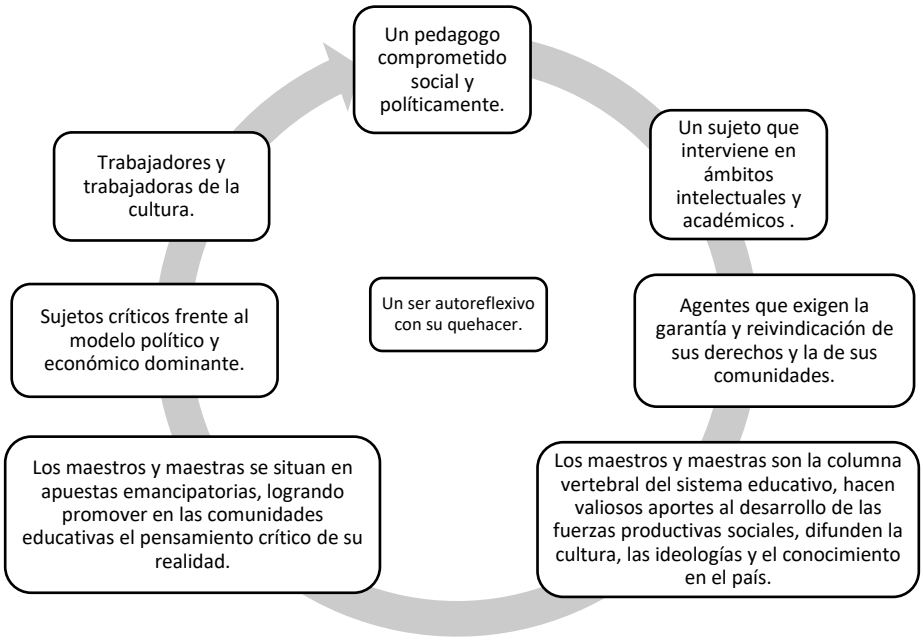
A pesar que algunas de las políticas púbicas educativas en las últimas décadas han afectado la continuidad y fortalecimiento del Movimiento Pedagógico colombiano, éste sigue vigente y se materializa con los aportes de diferentes colectivos de maestros y maestras que desde sus propuestas alternativas están generando transformaciones en sus territorios y se posicionan en posturas críticas y reflexivas ante las políticas del mercado, en este caso las acciones y propuestas del colectivo de NME. (Martínez, 2012)

"*El magisterio debe liderar un movimiento pedagógico y político que busque construir una sociedad justa, donde los sujetos con pensamiento crítico construyan propuestas en los territorios que permitan la solución de problemáticas, que desenmascaren el Estado corrupto y fascista en el que se vive, que cuiden las diferentes formas de vida y consoliden un Buen Vivir desde la escuela, con saberes contextualizados y que generen alternativas."*

Patricia Rojas NME

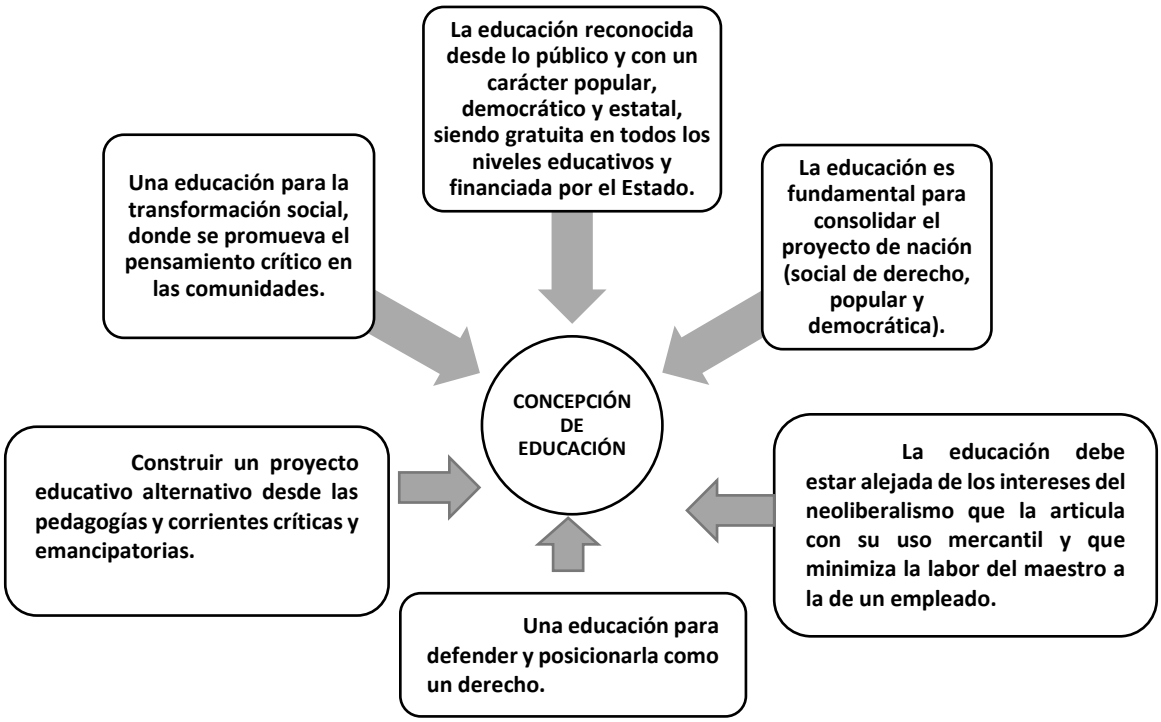
Tanto en las entrevistas de los maestros y maestras del colectivo de NME como en la revisión documental se logró percibir discursos que hablan de su concepción del ser maestro y a su vez se pudo conocer los debates que generan sobre educación, pedagogía y escuela.

Gráfica 10. Concepciones de ser maestro/maestra del colectivo NME



Instrumento de análisis. Fuente: entrevistas y revisión documental NME

Gráfica 11. Concepciones de educación del colectivo NME



Instrumento de análisis. entrevistas y revisión documental NME

- **Reflexiones de los maestros y maestras del colectivo NME**

Los maestros y maestras del colectivo tienen una posición crítica frente a la realidad social y frente a las políticas neoliberales de los gobiernos, que han trastocado las esferas sociales, económicas, culturales, políticas y ambientales en el país.

Por ejemplo, la inestabilidad laboral que ha aumentado la brecha de desigualdad social, el abuso de los recursos naturales y el desplazamiento de las comunidades por parte de multinacionales que explotan los recursos y destruyen los ecosistemas, la exacerbación de la corrupción por parte de las instituciones del Estado y de los gobernantes de las regiones, el desconocimiento de los derechos en salud, educación, agua potable, vivienda, trabajo y la vulneración a la democracia. Sin dejar de nombrar el aumento de la violencia en muchas regiones del país y el abandono de las instituciones del Estado para mitigar esta problemática.

Ibarra (2000) analiza que las nuevas dinámicas que ha traído consigo la modernidad que funcionan en una lógica económica y de transformaciones sociales (nuevas políticas ambientales, laborales, sociales, entre otras) han causado el aumento de las brechas sociales y la desigualdad social, creándose movimientos sociales que cuestionan este tipo de consecuencias que afectan a un gran número de comunidades en el mundo. Por ende, surgen movimientos sociales que defienden el medio ambiente y se oponen al abuso excesivo de los recursos naturales; movimientos gremiales que luchan por la reivindicación de sus derechos laborales; movimientos en contra del racismo que pretenden una sociedad respetuosa por la diferencia, entre otros movimientos que han emergido.

"Vivimos un momento coyuntural muy complejo en el cual se quiere imponer un régimen fascista que niega la diversidad, el libre pensamiento y el culto al superhombre patriarcal, xenófobo. Por eso el magisterio en Colombia organizado en su federación más grande FECODE, es

importante anteponer a los asesinatos la defensa de la vida, a la estigmatización y criminalización la defensa de las libertades democráticas y el derecho que tienen los pueblos de vivir en paz."

Germán Chávez NME

Por otra parte, los maestros y maestras de NME conocen la importancia de la relación que debe existir entre escuela y comunidad, siendo necesario conocer las problemáticas de las comunidades educativas para incidir en su transformación social. La relación escuela-comunidad es la constancia que el espacio de la escuela no tiene barreras ni limites, ya que es en ésta que se tejen vínculos, saberes y aprendizajes sociales (Unda, et al., 2001).

La expedición pedagógica en Colombia[48] evidenció que no se puede hablar de una única forma de *escuela*, por el contrario, se hace urgente reconocer unas escuelas con diversos saberes, experiencias y búsquedas (Unda, et al., 2001). Para el colectivo NME la escuela es una construcción permanente en la cual todos sus miembros hacen de ella un espacio de debate, reflexión y aprendizaje. La escuela transciende del espacio físico y se debe convertir en un lugar de socialización y creación.

Al hablar de la escuela es imperante discutir su relación con la pedagogía, para el colectivo NME la pedagogía es la disciplina fundante del quehacer del maestro y precisamente la importancia de este saber radica en la construcción de la misma escuela.

"El centro de la escuela es la pedagogía y es la que da el norte en cada institución educativa dependiendo de los objetivos como comunidad educativa y enlazando el accionar desde el territorio. La importancia de la pedagogía radica en la construcción de la misma escuela y en la

[48] Como una de las propuestas del primer Congreso Pedagógico en el país, en el cual surge el Movimiento Pedagógico se platea la ejecución de las expediciones pedagógicas, pero solo hasta 1999 se concreta la propuesta y se convierte en una realidad con el apoyo de la Universidad Pedagógica y el Ministerio de Educación, lo que permitió que varios maestros y maestras recorrieran las escuelas del país y pudieran conocer sus contextos y realidades (Unda, et al., 2001).

esencia de los seres humanos que se relacionen allí, un ser humano diverso, creativo, crítico e integral"

Paloma Lemus NME

Enunciando los cuestionamientos de los investigadores (Unda, et al., 2001) ¿En qué consisten nuestras prácticas pedagógicas? ¿En qué condiciones se realizan? ¿De qué maneras hacemos escuela? ¿Cuáles son nuestras maneras de ser maestros? ¿Qué saberes circulan en nuestras escuelas? ¿Cómo nos estamos formando? ¿Estamos haciendo investigación pedagógica? ¿Cómo se relacionan las investigaciones con nuestras prácticas? ¿Cómo estamos conformando comunidades de saber?

Estos interrogantes han permitido que varios maestros y maestras del país piensen en su quehacer desde otros lugares, saberes y concepciones, sin dejar de nombrar la valiosa influencia del Movimiento Pedagógico en la práctica educativa, en las reflexiones sobre pedagogía, educación, maestros, modelos pedagógicos, didácticas y escuela. Promoviendo la conformación de colectivos de maestros y maestras en todo el país, transcendiendo a las redes magisteriales.

Martínez (2006) argumenta que los maestros y maestras conforman colectivos con la intención de generar una posibilidad política que les permita construir lo pedagógico y educativo, de manera que se agencien subjetividades críticas y transformadoras. Puesto que las redes pedagógicas anuncian movimientos, rupturas, resistencia y alternativas para el campo educativo.

Las redes pedagógicas pueden percibirse como *unidades de significación* en donde se genera espacios de constitución de los sujetos y saberes, propiciándose cualificación de los maestros, potenciación del maestro como sujeto político y como agente activo en los ámbitos culturales y sociales. (Martínez, 2006).

"Tener proyecto político da claridad a la acción pedagógica, rompiendo la idea que esta profesión es pastoral o se hace por vocación, o peor aún se hace por un salario y cumplir unos contenidos, esta profesión tiene intencionalidad, tiene un objetivo que parte de lo pedagógico y se va extendiendo a otros aspectos de la vida, el saber y la comunidad, es allí donde el proyecto político permite tener visión amplia y superar los espacios, tiempos, temáticas y actividades de la clase formal para que el aprendizaje se vuelva un continuo de vivencias en la construcción de lo posible."

Raúl Caicedo NME

Jaimes (2018) afirma que los maestros y maestras que hacen parte de las redes magisteriales se constituyen como sujetos de saber y sujetos políticos que trascienden el ámbito escolar. Siendo evidente que el accionar de los miembros del colectivo de NME transciende el ámbito escolar e interviene en espacios de formación académica, investigación, debates sindicales, movilizaciones sociales, trabajo con la comunidades y participación en propuestas alternativas para la emancipación social.

Los colectivos de maestros y maestras se caracterizan porque su constitución parte de una autogestión que tiene como propósito discutir entorno a intereses pedagógicos (existe total libertad de sus integrantes para ingresar, permanecer, retirarse). Cada colectivo construye su propia dinámica de funcionamiento y buscan conectarse con otros maestros, otros colectivos y con comunidades de saber. Tejen saber desde la pluralidad e instauran una postura crítica y transformadora. Visibilizan al *sujeto maestro* y se reconfiguran subjetividades 'individuales y colectivas'. Los colectivos enfocan su trabajo en reconocer y resolver sus propias realidades y problemáticas (Martínez, 2006).

El colectivo de Nuevos Maestros por la educación hace una invitación permanente para que muchos maestros del sector público sean parte de la de propuesta política, pedagógica y gremial,

promoviendo un compromiso individual y colectivo que debe generarse a partir del interés propio del sujeto y la apropiación de los objetivos del colectivo. Teniendo en cuenta que la propuesta del colectivo de NME sigue tejiéndose a partir de las dinámicas políticas, sociales, culturales y desde los aportes de todos sus miembros. El colectivo se autogestiona y se organiza a partir de convites que promueven acciones en pro de los intereses del colectivo.

Desde la participación en el colectivo se han generado rupturas a las políticas educativas y a las posturas de los desempeños, las competencias y el concepto de capital humano, con la implementación de la propuesta pedagógica alternativa *La comunagogía*. El maestro Jaimes (2018)[49] considera que el maestro colectivizado crea formas de resistencia a la lógica que lo ubica como un operario del currículo, dócil, controlado y presionado por las diferentes políticas educativas dadas desde el modelo económico.

De acuerdo con Jaimes (2018) las prácticas de resistencia al modelo dominante deben trascender a lo alternativo, de manera que no se limiten las acciones al rechazo del modelo económico actual, sino que se generen acciones transformadoras que promuevan cambios sociales. (Jaime, 2018)

Gráfica 12. Impacto de las acciones del colectivo de NME en la comunidad educativa

Formación política de los maestros y maestras en Bogotá.	Participación en las movilizaciones del magisterio colombiano.	Contribuir en las mesas de diálogo entre FECODE y el Ministerio de Educación.
Creación de huertas comunitarias con el apoyo de las escuelas y la comunidad.	Formación de niños y niñas en prácticas anti- patriarcales.	Practicas responsables y solidarias con el medio ambiente desarrolladas en las escuelas y con el apoyo de la comunidad educativa.
Cartográficas del territorio.	Interacción en los círculos pedagógicos de la ADE.	Emisoras Alternativas

Fuente: información tomada de la cartilla NME (2018)

[49] El profesor Juan Carlos Jaime es miembro del colectivo Nuevos Maestros por la Educación y en su tesis doctoral publica su propuesta pedagógica alternativa *La comunagogía* que es la apuesta pedagógica del colectivo.

Los saberes, prácticas y experiencias de los maestros y maestras pertenecientes a las redes de maestros van configurando su subjetividad y su acción colectiva, contribuyendo a los procesos de emancipación (Jaime, 2018).

"El asumir la educación como un proceso de transformación implica que el ejercicio profesional del docente no sólo se piense en la forma de enseñar el para qué, cómo, para quién, cuándo, sino también pensarse en el lugar que se ubica para incidir en la transformación de las condiciones sociales, cuestionar los sistemas de poder y rechazar las formas de opresión que están inmersos en la cultura ligados al capitalismo, que promueve unas formas de devastación."

Andrea Sandino

Los maestros y maestras del colectivo NME se organizaron para debatir diferentes interrogantes con relación a la pedagogía en el maestro, la formación política de los maestros, las reivindicaciones del magisterio colombiano, el papel del maestro en la sociedad, las críticas a las políticas educativas y al modelo económico dominante, la necesidad de la construcción de proyectos educativos alternativos y la posibilidad de generar procesos de emancipación social.

Teniendo en cuenta el momento histórico y político en el que se encuentra el colectivo de NME, el cual se enfrenta a las políticas educativas dadas por el neoliberalismo que afecta el presupuesto para la educación pública, la autonomía curricular, el proceso evaluativo, la visión reduccionista del estudiante y afectando las formas de ser y existir de los maestros y maestras colombianas. De acuerdo con Jaimes (2018) las acciones colectivas se presentan en una multiplicidad de posibilidades, ya que la acción colectiva responde al contexto histórico y político que dependen de diferentes contextos y niveles de la sociedad (Jaime, 2018).

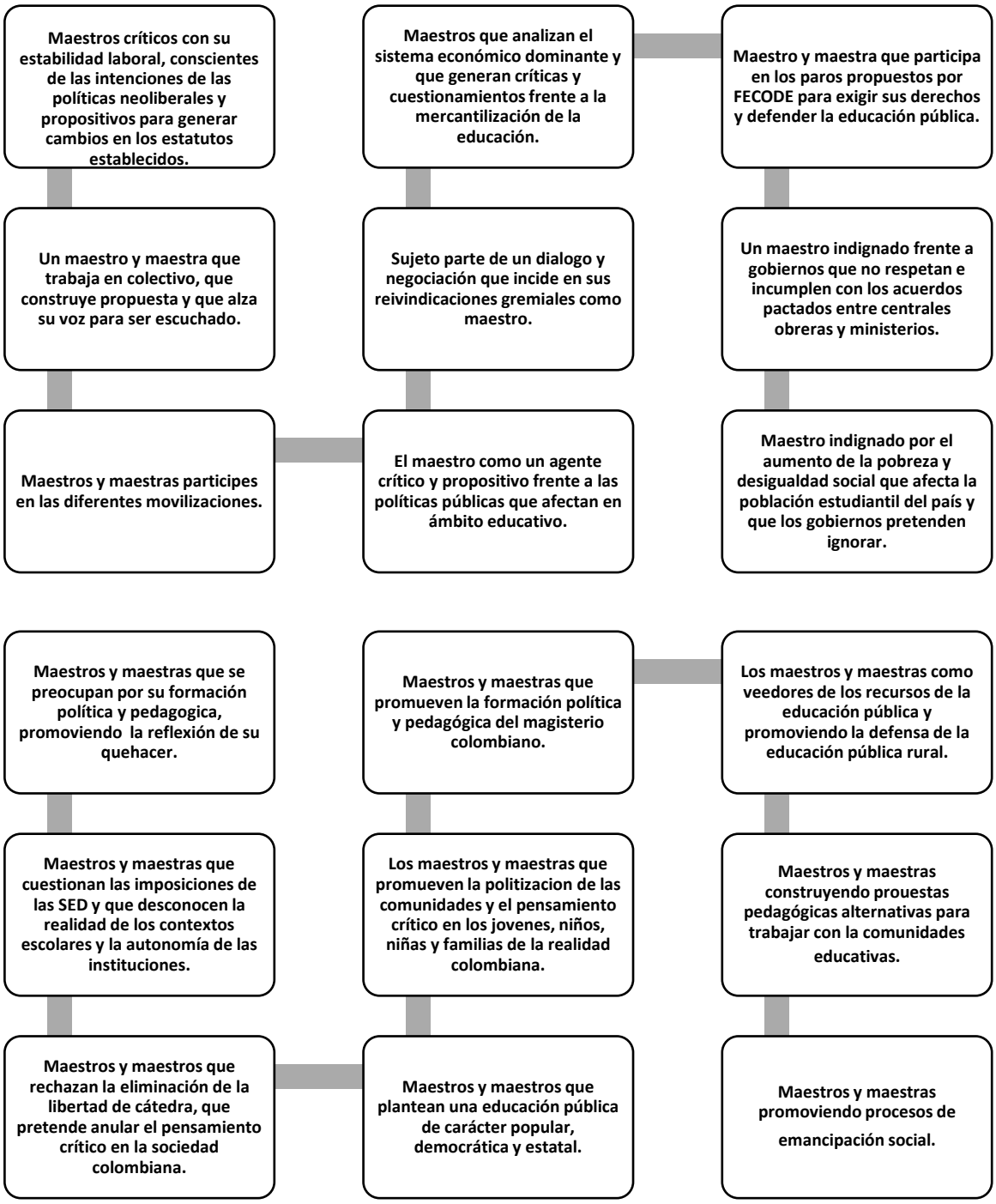
En la opinión de Martínez (2006) a partir de las acciones políticas lideradas por los integrantes de los colectivos se consolidan una serie de capacidades para actuar como productores de saber pedagógico y sujetos de crítica frente a las políticas educativas, gestionar la elaboración de currículos pertinentes para los contextos y la defensa de lo público, entre otras.

> "El trabajo colectivo es vital para enriquecer la propuesta, se aúnan esfuerzos para direccionar los objetivos, hay varias miradas y posibilidades para potenciar las estrategias y experiencias. Se fortalece también el trabajo comunitario. Me ha servido para tejer junto con otros compañeros caminos pedagógicos, he aprendido sobre temas sindicales y formas de trabajo político, pero además he fortalecido mi formación como sujeto político."
>
> Yisela Pulido NME

- **El ser maestros en el contexto de la acción colectiva de las redes magisteriales: NME**

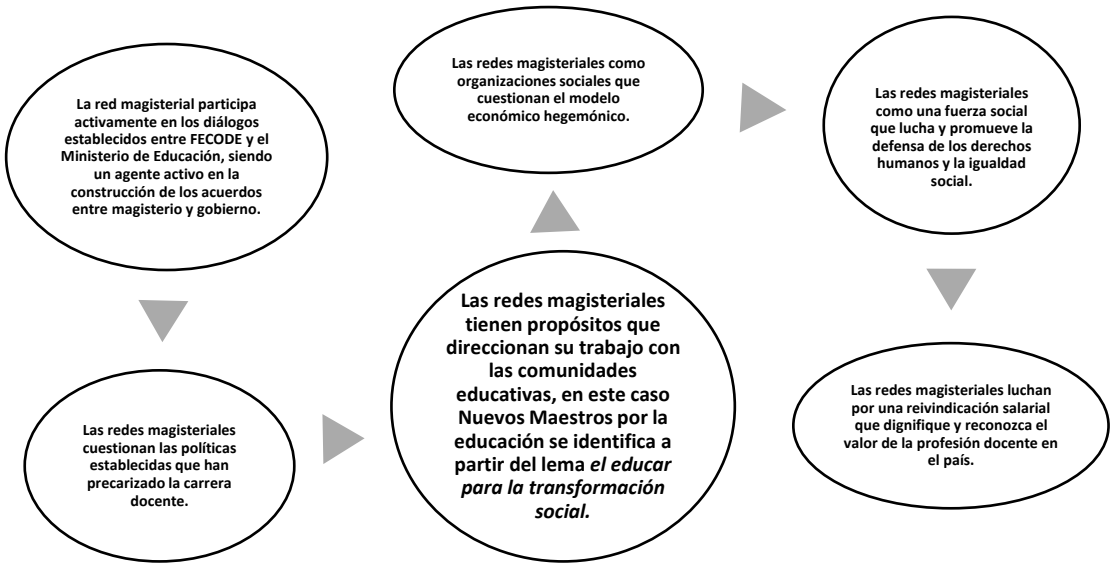
A continuación, se expondrá tres esquemas con las prácticas, discursos y experiencias de los maestros y maestras del colectivo NME con relación a los conceptos que guiaron el marco conceptual de la investigación.

Gráfica 13. Ser Maestro/Maestra – Prácticas, discursos y experiencias - NME



Instrumento de análisis. Fuente: revisión documental NME

Gráfica 14. Redes Magisteriales – Prácticas, discursos y experiencias - NME



Instrumento de análisis. Fuente: revisión documental NME

Gráfica 15. Acción colectiva – Prácticas, discursos y experiencias - NME

La acción colectiva de la rede magisterial NME les permite participar en diálogos y negociaciones con las entidades del gobierno, que dentro de sus lógicas neoliberales coaccionan las propuestas del gremio de maestros y por medio de decretos precarizan su labor.	**La acción colectiva de Nuevos Maestros por la Educación es esencial para incidir en las decisiones de los gobiernos escolares de las instituciones educativas.**	**El colectivo de Nuevos Maestros por la Educación participa en las discusiones y análisis que se generan a partir de resoluciones expedidas por el gobierno que atentan con el derecho a la protesta.**
El colectivo de Nuevos Maestro por la Educación promueve la formación politica para el magisterio colombiano y particpa en las diferentes movilizaciones convocadas por FECODE.	**El colectivo promueve el cambio de las practicas sindicales, con el proposito de erradicar el clientelismo y el oportunismo que se pueda presentar en la organización**	**El colectivo de NME se organiza por convites:** **- Propuesta pedagogica alternativa.** **- Formación politica y sindical.** **- Formacion politica para niños y niñas con enfoque de género.** **- Salud Integra, finanzas y bienestar.**
El colectivo de Nuevos Maestros invita a los maestros del país a educar un pensamiento crítico en la sociedad, con la intencion de lograr una transformación social.	**El colectivo tiene como propuesta pedagógica altenrtiva *La comunagogía, que promueve un dialogo permanente con los saberes de la comunidad,* promoviendo procesos de emancipación social.**	**El colectivo participa en espacios académicos en el CEID, en la Revista de Educación *y cultura,* diplomados de formación politica e investigaciones universitarias.**

Instrumento de análisis. Fuente: revisión documental NME

Las gráficas expuestas nos dan a conocer la concepción de ser maestro y maestra del colectivo NME desde sus prácticas y discursos, situándose como un sujeto crítico del modelo económico dominante y de la implementación de políticas públicas que mercantilizan la educación.

Un maestro y maestra que trabaja en colectivo y teje una propuesta política, pedagógica y gremial, que materializa en la práctica desde su trabajo con las comunidades educativas y que lo ubica como un trabajador de la cultura. Este sujeto maestro/maestra reconoce la importancia de las movilizaciones sociales y valida esta acción como un medio para reivindicar las demandas sociales, insistir en la defensa de los derechos del magisterio colombiano y en el fortalecimiento de su consigna *una educación pública de carácter popular, democrática y estatal.* De este modo las redes magisteriales juegan un papel trascendente en la movilización social y en el fortalecimiento de las organizaciones sociales del país.

Por otra parte, el ser maestro y maestra del colectivo NME está vinculado a instancias de participación[50] para contribuir en la construcción de las propuestas que se presentan en las negociaciones entre FECODE y el Ministerio de Educación, además de intervenir en diferentes diálogos sociales, académicos e investigativos.

El colectivo de NME considera que uno de los aspectos de gran relevancia del ser maestro es su formación política y pedagógica, por tanto, en su práctica debe estar presente una formación permanente en los ámbitos pedagógicos, disciplinarios, investigativos y políticos, guiados a la reflexión de su quehacer y al rol que cumple en la sociedad.

Es decir, que el colectivo de NME cree que uno de los aspectos a fortalecer es la formación política y pedagógica del magisterio colombiano, por tanto, en su organización tienen el convite de

[50] El colectivo de NME tiene miembros que participan en la junta directiva de FECODE, la ADE, la CUT y el CEID.

formación política y el convite de propuesta pedagógica alternativa para incidir en la politización de los maestros del país.

De igual importancia el ser maestro y maestras del colectivo NME está impulsado por un agente que construye propuestas pedagógicas alternativas con las comunidades educativas, que inciden en la politización de los participantes y la promoción de acciones emancipadoras para la sociedad.

> "El papel de los maestros es ser un intelectual de la educación, intelectuales que son capaces de transformar, entendiendo que la pedagogía es política y que lo político es pedagógico. Desde allí el proceso de enseñanza-aprendizaje esta insertado en una esfera social y política y que representa un proceso de lucha en medio un contexto donde hay relaciones de poder y donde la pedagogía nos permite pararnos en un lugar para poder generar procesos de dignidad, autonomía, saberes y aspirando a la transformación."
>
> Andrea Sandino NME

- **El ser maestro/maestra desde acciones emancipatorias – NME**

En el análisis investigativo se pudo vislumbrar dos aspectos de gran relevancia con respecto a las concepciones de ser maestro y maestra en el colectivo de NME, en donde su quehacer tiene grandes retos pedagógicos. El primer aspecto, centra el accionar del maestro en la construcción de propuestas pedagógicas alternativas que reconozcan los contextos educativos y las necesidades de las comunidades; en el segundo aspecto, las propuestas pedagógicas deben estar encaminadas a construir acciones emancipatorias.

Por un lado, cuestionando la concepción del maestro funcionario/asalariado que cumple con unas tareas que se le asignan, y por el otro consolidando la concepción de un sujeto que reflexiona sobre la realidad social e incide en los procesos de transformación social y que con sus

propuestas agencia procesos de emancipación. Dentro de estos procesos se acude al reconocimiento de los saberes de las comunidades, a cuestionar los saberes dominantes y los currículos estandarizados, a rescatar los valores de trabajar en comunidad e incidir en los cambios sociales.

Pero al mencionar los cambios sociales es necesario hablar de las problemáticas sociales del país y Latinoamérica que se caracterizan por la desigualdad social, la pobreza, la acumulación de la riqueza por las elites, el desfinanciamiento de la salud y educación pública por parte del Estado, el abuso desmedido de los recursos naturales y el desconocimiento de los derechos de los ciudadanos, entre estos, el invisibilizar las formas de vivir y existir de las comunidades étnicas de la región.

Dentro de las realidades de América Latina se presentan acciones emancipatorias en el ámbito educativo, que pretenden vislumbrar las *pedagogías otras/insumisas*[51] en los diferentes territorios y que tienen como intención rescatar los saberes que se han tejido desde las comunidades y que atienden las necesidades de los contextos. Para Medina, et al., (2015) es necesario generar una ruptura al sistema educativo occidental que está sustentado desde una lógica del mercado y donde los criterios de eficiencia, eficacia y calidad proyectan homogenizar los currículos y los saberes orientados a potenciar el capital humano.

Como lo afirma Medina, et al., (2015):

Estamos ante la emergencia en las dos últimas décadas de una corriente crítica y reflexiva de los procesos pedagógicos latinoamericanos, que señalan distintos horizontes de búsqueda, cuya referencialidad se formula en la asunción de los terrenos de la otredad y la condición de lo posible

[51] Se definen las pedagogías insumisas como un campo heterogéneo y de múltiples rostros y experiencias. Siendo la educación un lugar de disputa y resistencia que permite tejer alternativas pedagógicas que reconozcan las memorias de los pueblos y sus movimientos sociales (Medina, et al., 2015).

que se gesta a través de la expresión y figura del lenguaje bajo la idea de: *otro mundo es posible*; *otras educaciones* y *pedagogías otras.* (p.35)

Comprendiendo la pedagogía como un espacio de creación y de libertad, en el cual se puedan agenciar debates epistemológicos que cuestionen los saberes dominantes y ponga en discusión si el conocimiento debe ser dado como medio de regulación o el conocimiento como emancipación. (Santos, 2019)

Desde estas apuestas el colectivo NME plantea como propuesta pedagógica alternativa a la *Comunagogía*, que configura una concepción de ser maestro y maestra desde otras posibilidades y con el propósito de agenciar en la Escuela la construcción de diversas epistemologías que generen una ruptura con el pensamiento único; el diálogo de saberes entre los sujetos de la comunidad, fortaleciendo los vínculos comunitarios, acordando en conjunto y construyendo territorio, que desdibuja las barreras del entorno educativo y lo ubica con la comunidad, desde la comunidad y para la comunidad. (Jaime, 2018)

Desde los aportes de Santos (2019) el colectivo de NME decide construir un proyecto educativo emancipatorio que acuda a la memoria, a la denuncia y a la indignación para conformar subjetividades rebeldes, que conlleven a la construcción de sociedades más justa e igualitarias y que planteen otras formas de relacionarse.

> *"La expectativa del colectivo NME es lograr que la apuesta educativa Comunagogía sea masivamente apropiada por los maestros y maestras del país, logrando fortalecer las tradiciones de las comunidades. Este proyecto educativo implica promover practicas pedagógicas y políticas transformadoras que incidan en las relaciones sociales con el entorno natural y humano."*
>
> *Orlando Riveros*

CONCLUSIONES

En la propuesta investigativa se pretendió conocer las concepciones de ser maestros y maestras en el contexto de la acción colectiva de la red magisterial Nuevos Maestros por la Educación, logrando percibir desde las prácticas y discursos de sus miembros sus formas de ser maestro.

Es evidente que los miembros que tuvieron la motivación de vincularse al colectivo de NME se cuestionaron sobre su rol como maestro, preguntándose sobre su posición como funcionario/asalariado y reflexionando sobre la imagen pastoral de su labor, de igual manera han debatido sobre los modelos pedagógicos que hacen parte de las prácticas de la escuela, el por qué se siguen implementando corrientes conductistas o con herencia Lancasterianas y por qué en la escuela no se habla de pedagogía, siendo la disciplina fundante del quehacer del maestro.

Todos estos cuestionamientos han conllevado a maestros y maestras del país a ser parte de un colectivo con la intención de ser sujetos de saber y sujetos políticos que trascienden el ámbito escolar (Jaimes, 2018).

Es evidente que el colectivo NME ha constituido una identidad a partir de una propuesta pedagógica y política, donde sus bases ideológicas se sitúan en corrientes contra hegemónicas y apuestas emancipadoras, que pretenden consolidar discursos y prácticas alternativas y enriquecedoras para las comunidades educativas. Sumado a esto se refleja la fraternidad en el equipo de trabajo y la posibilidad de seguir tejiendo la apuesta de NME.

Para los colectivos es importante establecer una identidad que se refleja en la confianza, en compartir valores, símbolos y horizontes, que fija una determinada manera de ver el mundo. Con el propósito de reivindicar en conjunto los intereses que se han visto vulnerados. (Ibarra, 2000).

Tenido en cuenta que el ser maestro es el resultado de procesos históricos y legados pedagógicos, el colectivo NME ha ido tejiendo una identidad que ha incidido en cómo los maestros y maestras de la red magisterial se identifican. Dentro de estos procesos identitarios NME ha tenido una gran influencia de los aportes del Movimiento Pedagógico colombiano y uno de sus propósitos de trabajo es rescatar sus contribuciones y hacerlos parte de su propuesta colectiva; un maestro trabajador de la cultura, un intelectual y un defensor de los derechos sociales.

Uno de los legados del Movimiento pedagógico es la importancia de la formación política del magisterio en el país, teniendo presente que un gran porcentaje de los maestros y maestras no están politizados, lo que ha generado que respondan al orden político y económico dominante, que no sean críticos de su contexto y se limiten a ser funcionarios de las Secretarías de educación. De lo argumentado el colectivo NME tiene como propósito contribuir en la formación política de los maestros, teniendo en claro la constitución de un ser crítico, politizado, creativo, reflexivo de su quehacer, contestatario, alternativo y que contribuye a los procesos de emancipación social.

El colectivo NME tiene una propuesta pedagógica alternativa que le apuesta a trabajar con las comunidades, desde las comunidades y para las comunidades, que tiene como objetivo reconocer los contextos, promover relaciones de cuidado con los entornos, fortalecer los vínculos comunitarios y construir territorio.

Considerando que no es fácil consolidar procesos colectivos, reconociendo que estamos ante un sistema político y económico perverso que ha perpetuado el individualismo y ha reducido a su mínima expresión la importancia de vivir en comunidad, es de valorar el esfuerzo de maestros y maestras que forjan ideas para construir un mejor país desde su labor diaria y que no se limitan a los designios de la políticas públicas, por el contrario luchan a diario por fundar otras formas de ser

y existir, y que influyen en los procesos de cambio y transformación de muchas comunidades en el país.

Entendiendo la necesidad de ampliar las reflexiones sobre el sujeto maestro/maestra en los ámbitos académicos, institucionales, sindicatos, FECODE y escuelas, de manera que se reconozca la importancia de la formación política y pedagógica del magisterio colombiano para consolidar debates sobre el quehacer del maestro, la pedagogía en el maestro, las políticas públicas, entre otros; logrando incidir en la creación y materialización de propuestas pedagógicas alternativas que conlleven a procesos de emancipación social.

ANEXOS

ANEXO 1

CARACTERIZACIÓN

Colectivo Nuevos Maestros por la Educación

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CARACTERIZACIÓN DEL COLECTIVO DE MAESTROS NOMBRE DEL COLECTIVO: NUEVOS MAESTROS POR LA EDUCACIÓN	
¿Cómo surge el colectivo de maestros?	Como producto de la inconformidad con el decreto 1278 de 2002, el cual cambia las condiciones laborales de los maestros y maestras del sector público en el país, se reúnen docentes del magisterio colombiano para conformar el colectivo de Nuevos Maestros por la Educación. Con el propósito de posicionar planteamientos y prácticas críticas frente a las condiciones laborales, la defensa de la educación pública, las prácticas sindicales clientelistas y con la posibilidad de generar una propuesta pedagógica alternativa. Los maestros y maestras que dieron inicio al colectivo de Nuevos Maestros por la Educación hacen parte del movimiento político nacional de carácter social y popular MODEP (Movimiento por la defensa de los derechos del pueblo), los cuales venían trabajando en colectivo en la *Revista Serpiente de Fuego y de Maestros con una nueva cultura,* con la intención de construir una propuesta pedagógica alternativa.
¿En qué año se conforma el colectivo de maestros?	En la Asamblea Nacional del MODEP en el 2014 surge el colectivo de *Nuevos Maestros por la Educación* y se identifican como una corriente nacional dentro del magisterio colombiano.
¿En qué ciudades participa el colectivo de maestros?	El colectivo por ser una corriente magisterial hace un trabajo articulado a nivel Nacional en ciudades como Bogotá, Cundinamarca, Antioquia, Caldas, Pereira. En estas ciudades existen equipos de trabajo que mantienen un dialogo permanente con la corriente nacional y que propone generar un trabajo articulado.
¿Quiénes conforman en colectivo de maestros?	El colectivo de Nuevos Maestros por la Educación está conformado por docentes pertenecientes al magisterio colombiano. Los maestros y maestras pertenecientes al colectivo están vinculados a los diferentes sindicatos regionales de maestros que apoyan el trabajo y los intereses de FECODE. Varios de los miembros del colectivo hacen parte del MODEP, otros son activistas sociales y culturales, algunos son directivos sindicales o de la base del magisterio. También se han ido vinculando algunos maestros y maestras del sector privado y de la educación popular. Todos los miembros del colectivo se han identificado con la propuesta de la corriente que tiene como objetivo liderar acciones específicas que contribuyan a la formación política y pedagógica de los maestros y maestras.
¿Qué perfiles profesionales tienen los miembros del colectivo?	MAESTROS LICENCIADOS Ciencias Sociales, Biología, Pedagogía Infantil, Educación Infantil, Matemáticas, Artes, Filología, Tecnología
¿Cuáles son los roles que desempeñan los miembros del colectivo y en qué ámbitos se desenvuelven?	Los miembros del colectivo *Nuevos Maestros por la Educación* son maestros y maestras participan en los siguientes ámbitos: - Lideran proyectos de aula y proyectos institucionales. - Participan en los gobiernos escolares. - Con su liderazgo sindical, insisten en trabajar con la comunidad educativa. - Algunos integrantes son directivos o pertenecen a la asamblea de delegados de la ADE. - Participan en los comités locales de la ADE. - Son veedores de salud. - Son participes del Centro de Estudios e Investigaciones de FECODE. - Coordinan y lideran los equipos de trabajo en cada región. - Apoyan en trabajo realizado en los convites (ejes de trabajo).

	- Intervienen en discusiones académicas e investigativas en diferentes universidades. - Construyen propuestas pedagógicas alternativas. - Participación en mesas de dialogo con las Secretarías de Educación.
¿Cuál es la concepción de ser maestro para el colectivo?	✓ Los maestros y maestras siendo la columna vertebral del sistema educativo, hacen valiosos aportes al desarrollo de las fuerzas productivas sociales, difunden la cultura, las ideologías y el conocimiento en el país. ✓ Son trabajadores y trabajadoras de la cultura. ✓ Un pedagogo comprometido social y políticamente. ✓ Los maestros y maestras deben situarse en apuestas emancipatorias, logrando promover en las comunidades educativas el pensamiento crítico de su realidad. ✓ Agentes que exigen la garantía y reivindicación de sus derechos y la de sus comunidades. ✓ Sujeto crítico frente al modelo político y económico dominante. ✓ Desde la tendencia de la comunagogía los maestros están en el tránsito de pedagogos a comunagogos, desde tener un pensamiento crítico a forjar una subjetividad nosótrica y lograr pasar de una emancipación política a una emancipación humana. (Jaime, 2021)
¿Cuál es la concepción de educación del colectivo y el rol del maestro?	✓ La educación es fundamental para consolidar el proyecto de nación (social de derecho, popular y democrática). ✓ La educación es primordial para elevar el nivel de conciencia política de los maestros y maestras en el país. ✓ Una educación para la transformación social, donde se promueva el pensamiento crítico en las comunidades. ✓ La educación debe estar alejada de los intereses del neoliberalismo que la articula con su uso mercantil y que minimiza la labor del maestro a la de un empleado. ✓ La educación reconocida desde lo público y con un carácter popular, democrático y estatal, siendo gratuita en todos los niveles educativos y financiada por el Estado. ✓ La educación es esencial para mantener las luchas del magisterio y promover las formas de movilización. ✓ Una educación para defender y posicionarla como un derecho. ✓ Construir un proyecto educativo alternativo desde las pedagogías y corrientes críticas y emancipatorias. "Por una educación para la transformación social"
¿Cuáles son los propósitos del trabajo colectivo de Nuevos Maestros por la Educación?	✓ Luchar contra el modelo neoliberal. ✓ Luchar por una educación pública gratuita, administrada y financiada por el Estado. ✓ Luchar por una educación de carácter popular, democrático y estatal. ✓ Luchar por la transformación de una sociedad justa, democrática, libre y soberana. ✓ Luchar por los derechos y reivindicaciones del magisterio. ✓ Apoyar la formación política de los maestros y maestros ✓ Construir un proyecto educativo alternativo desde las pedagogías y corrientes críticas que permitan en un primer aspecto, identificar los contextos educativos; en un segundo aspecto; incidir en la formación de sujetos integrales y con compromiso colectivo; por último, con prácticas emancipatorias en la construcción de una mejor sociedad. ✓ Promover el pensamiento crítico en niños, niñas, jóvenes y familias. ✓ Fortalecer FECODE, los sindicatos y la CUT. ✓ Consolidar la corriente magisterial *Nuevos Maestros por la Educación.* ✓ Fortalecer el papel del maestro dentro de las comunidades y los territorios, incidiendo en la politización de las comunidades educativas. "La palabra NUEVOS hace referencia a la renovación permanente que debemos tener los maestros para mejorar día a día los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a la concepción que busca la transformación social"

¿Cuál es la propuesta de trabajo del colectivo de maestros?	✓ **POLÍTICA Y DEMOCRÁTICA** ▪ Impulsar un compromiso social en el maestro, para promover las luchas magisteriales, políticas y sociales del pueblo colombiano. ▪ Las acciones del magisterio colombiano son fundamentales para consolidar una sociedad democrática e incidir en la transformación social. ▪ Defender los derechos de asociación, las formas de organización, participación y movilización del magisterio colombiano. ▪ Rechazo a la estigmatización, criminalización y poca garantía para el ejercicio sindical de los maestros en el país. ▪ Exigencia de la verdad, justicia, reparación integral y no repetición para los sectores del sindicalismo que fueron asesinados por oponerse a un modelo económico que ha promovido la violencia, la venta de los recursos, el despojo de la tierra y que ha puesto en peligro la sobrevivencia de las comunidades en el país. ▪ Defender el derecho a la libertad de cátedra, promoviendo propuestas alternativas de enseñanza, construcción de proyectos de aula y de investigación. ▪ Promover el fortalecimiento de los gobiernos escolares, con el objetivo lograr una autonomía institucional con relación a las imposiciones del modelo neoliberal que intensifica las nociones de eficacia y eficiencia. ▪ Rechazo a la homogenización de los currículos, contenidos y proyectos institucionales, con la intención de apoyar la autonomía de los modelos pedagógicos y respeto por los PEI. ▪ Reivindicación de los procesos de educación popular que se desarrollan en los diferentes escenarios sociales, siendo formas válidas para la educación política y el respaldo a las practicas emancipadoras que contribuyen a la construcción de alternativas de vida y de poder. ✓ **DEFENSA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN** ▪ La luchar por una ley estatutaria que reconozca a la educación como derecho fundamental y se avance por una educación popular, democrática y estatal, siendo gratuita en todos los niveles educativos y financiada por el Estado. ▪ Exigir la universalización de los programas para la educación de la primera infancia, donde se le brinde los recursos necesarios para la vinculación directa de la planta docente, administrativa y logística. ▪ Nombramiento y vinculación directa de maestros en las áreas de artes plásticas, danzas, teatro, deportes y tecnología, además de orientadores y personal administrativo que apoyen las instituciones educativas y se pueda brindar una educación integral a los estudiantes. ▪ Exigir un mayor presupuesto para la educación. ▪ Crear instituciones públicas especializadas en atender a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas, contando con especialistas y profesionales de apoyo. ▪ Rechazar el hacinamiento de las aulas y exigir al Ministerio de Educación modificar las relaciones técnicas, de manera que se pueda reivindicar la disminución de estudiantes por grupo y se apunte al mejoramiento de la educación, atendiendo a los estudiantes de una manera más personalizada y dignificar la práctica docente. ▪ Mejoramiento de la infraestructura y construcción de nuevas instituciones educativas que cuenten con las aulas adecuadas, recursos tecnológicos y deportivos, material didáctico y pedagógico. ✓ **DIGNIFICACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE** ▪ Lograr la construcción de un estatuto docente único que dignifique la profesión docente, brindando estabilidad laboral, un ascenso en el escalafón y salario profesional.

	▪ Dignificación de la labor de los docentes del sector privado, logrando mejorar las condiciones laborales. ▪ Defensa del fondo de prestación social del Magisterio y vigilancia permanente de sus recursos, promoviendo un manejo adecuado y transparente de los dineros del fondo. ▪ Exigir el respeto por el régimen especial de salud del magisterio y lograr que se contrate entidades que presten un servicio digno y humano, que en ningún momento ponga en riesgo la vida de los maestros y maestros del sector público. ▪ Defensa de las Escuelas Normales y promover la formación continua de los docentes, que apunte a su profesionalización. ▪ Exigir la nivelación salarial acorde a lo que ganan los profesionales vinculados al Estado. ▪ Defender los derechos de los docentes nombrados en provisionalidad. ▪ Exigir el cumplimiento del conjunto de derechos laborales y de carrera estipulados en la normatividad. Los docentes deben asistir 30 horas semanales en las instituciones educativas respetando la jornada asignada. ▪ Delimitar las funciones de los orientadores y definir la relación técnica por debajo de 800 estudiantes por cada uno.
¿Cuáles son los enfoques pedagógicos con los que trabaja?	Nuevos Maestros por la Educación centra su propuesta pedagógica en la comunagogía que se presenta como una tendencia educativa alternativa por: Aporta a la emancipación en los procesos de formación. Configura un trayecto a lo alternativo. La escuela actual instalada desde apuestas coloniales, prácticas individuales, lógicas mercantiles y patriarcales, por tal motivo la comunagogía le apuesta a otra educación, a otra escuela y a otras formas de ser maestro. Coincide con las pedagogías críticas que pretenden formar sujetos políticos. Le apuesta a la transformación de la realidad y a la construcción colectiva del conocimiento, desde metodologías participativas en el ámbito escolar y comunitario. La comunagogía le apuesta a la transformación de la realidad y a la construcción colectiva del conocimiento, desde metodologías participativas en el ámbito escolar. La comunagogía propone seis horcones para los procesos educativos de carácter emancipatorio: 1. Soberanía epistémica Reconocer cosmovisiones ancestrales, lenguaje, creencias, tradiciones, formas de vivir y sentir, invisibilizadas por la racionalidad dominante. 2. Decisiones y saberes compartidos Relaciones horizontales en el aula y con los saberes existentes, en donde todos aportan y todos son responsables del proceso formativo. 3. Dinamización de vínculos comunitarios Fomentar la organización social y las emociones de tipo colectivo. 4. Construcción territorial Reconocer, apropiar y proyectar los territorios, a partir de sus dificultades y potencialidades humanas y naturales. 5. Fortalecimiento de la identidad comunitaria Discutir en la escuela los problemas sociales y ambientales de las comunidades, así como sus utopías. 6. Emancipación de género Transformar los roles en el aula y escuela, abordar la relación entre mujeres y hombres a partir de nuevos enfoques que permitan la configuración de relaciones anti patriarcales. “La propuesta de la comunagogía como una tendencia educativa alternativa a las relaciones hegemónicas instaladas hoy en la educación, es decir, apostar a la configuración de subjetividades nosótricas no capitalistas, no patriarcales, no colonizadas, trascendiendo el limitado cognitivismo en los procesos educativos predominante en el quehacer escolar. Se precisa que esta es una propuesta en

	construcción y que, antes que un modelo o enfoque, se considera una tendencia de formación para la emancipación social desde y para lo común.”
¿Cuáles son las líneas de trabajo en Bogotá?	-Formación política y sindical Cualificar el nivel político y sindical de las personas de la corriente, respondiendo con orientaciones al magisterio y la comunidad educativa de acuerdo a las coyunturas y problemáticas de la educación en Bogotá. -Comunagógico Consolidar la propuesta al interior de la corriente, difundiendo los avances al magisterio para conformar convites de acuerdo a los intereses. -Salud Integral Concientizar y posicionar la salud y el bienestar de los maestros, reivindicándoles como derecho fundamental, en un ejercicio activo de formación y acompañamiento. -Formación política para niños y niñas con enfoque de género Promover la lucha por una educación antipatriarcal al interior del magisterio y la escuela a partir de escenarios de formación de maestros y prácticas pedagógicas en la escuela. -Comunicación y divulgación Posicionar la Corriente de Nuevos Maestros por la Educación, generando estrategias e interacciones con el magisterio. -Finanzas Posicionar la Corriente de Nuevos Maestros por la Educación, generando estrategias e interacciones con el magisterio. -Bienestar y Cuidado Es un aspecto político: cuidado individual y colectivo, lo que permite estar pendiente y cerca ante cualquier necesidad o riesgo que ponga en peligro la vida o integridad. Estrechar lazos de solidaridad y afecto al interior de la corriente y grupo familiar cercano. Conocer el contexto laboral, personal y familiar en que nos relacionamos.
¿Cuáles son las estrategias de trabajo de colectivo de maestros?	✓ Equipos de trabajo dados desde las instituciones educativas, por áreas de conocimiento o dependiendo del territorio. ✓ Se asignan coordinadores que orientan la movilización del grupo frente a los propósitos del colectivo. ✓ El colectivo tiene encuentros mensuales y anuales para construir y organizar las propuestas de trabajo.
¿Cómo está organizado el colectivo?	✓ El colectivo lo lidera un comité directivo a nivel nacional que direcciona a los coordinadores de cada región para realizar el trabajo en los diferentes encuentros con los equipos. Promoviendo relaciones y toma de decisiones horizontales. ✓ Nuevos Maestros en Bogotá ha propuesto trabajar por territorios (localidades) y por ejes de trabajo (temas de interés). ✓ Se generan encuentros con instancias de participación, deliberación y toma de decisiones, además se presentan informes, formaciones políticas, pedagógicas y sindicales.
¿Qué acciones políticas, gremiales y pedagógicas implementa el colectivo	▪ Implementar una propuesta pedagógica alternativa denominada la COMUNAGOGÍA. ▪ Construir e implementar proyectos institucionales que trabajen con las comunidades educativas e incidan en la transformación social. ▪ Liderar los espacios de dialogo con el Ministerio de Educación con relación a la defensa de la educación pública y las reivindicaciones del magisterio. ▪ Tener una mayor participación en la dirigencia del sindicato de Bogotá con la participación de una directiva y seis asambleístas.

	▪ Ser partícipes del CEID de FECODE y contribuir a la construcción de investigación pedagógica. ▪ Estar presente en las movilizaciones que convoca la CUT y FECODE apoyando las luchas del magisterio colombiano. ▪ Incidir en la formación política y pedagógica de los maestros y maestras del país. ▪ Liderar un sindicalismo que rechaza las políticas neoliberales, la corrupción, el clientelismo y el aislamiento de las bases. ▪ Profundizar en la democratización de los sindicatos, en donde la toma de decisiones se presente de manera horizontal y con instancias de dialogo.
¿Cuál es el impacto de las acciones del colectivo de maestros en la comunidad educativa?	✓ Creación de huertas comunitarias con el apoyo de las escuelas y la comunidad. ✓ Formación de niños y niñas en prácticas anti- patriarcales. ✓ Practicas responsables y solidarias con el medio ambiente desarrolladas en las escuelas y con el apoyo de la comunidad educativa. ✓ Emisoras alternativas. ✓ Círculos pedagógicos de la ADE. ✓ Cartografías del territorio. ✓ Formación política de los maestros y maestras en Bogotá. ✓ Participación en las movilizaciones del magisterio colombiano.

ANEXO 2

Entrevista – Miembros del colectivo NME

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN** **PROYECTO DE GRADO**	
ENTREVISTA INDIVIDUAL	
COLECTIVO DE MAESTROS	**Nuevos Maestros por la Educación**
NOMBRE	**APELLIDOS**
SEXO	**ÁREA DE DESEMPEÑO**
COLEGIO	**LOCALIDAD**
ESTATUTO	**FECHA DE ELABORACIÓN**
PREGUNTAS	
1. ¿Para usted qué es la educación?	
2. ¿Qué significa ser maestra o maestro?	
3. ¿Qué papel cumplen los maestros y las maestras en la sociedad?	
4. ¿Por qué es importante tener un proyecto político como maestra o maestro?	
5. ¿Por qué cree que los maestros y las maestras necesitan formación política?	
6. ¿Cuáles son las reivindicaciones fundamentales del magisterio?	
7. ¿Cuál es la importancia de la pedagogía en la escuela?	
8. ¿Qué motivaciones tuvo para vincularse al colectivo?	
9. ¿Hace cuánto tiempo está vinculado al colectivo?	
10. ¿Qué contextos o temáticas lo motivan para trabajar con la comunidad educativa?	

11. ¿Cómo participa en las diferentes movilizaciones sociales?	
12. ¿Qué aportes han hecho como colectivo en el trabajo político, pedagógico y sindical?	
13. ¿Con que tipo de población interactúa el colectivo de maestros al que pertenece?	
14. ¿Cuál es la importancia de trabajar en colectivo y cómo le aportado a su formación política, sindical y pedagógico?	
15. ¿En la actualidad del país cuál es el papel que debe liderar el magisterio?	
16. ¿Cuáles son las expectativas a nivel pedagógico, político y sindical que tiene el colectivo en los próximos años?	

ANEXO 3

Entrevista – Respuestas de los miembros del colectivo NME[52]

Preguntas No 1, 2 y 3

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. ¿Para usted qué es la educación?	**"Es el derecho que tiene todo ciudadano y ciudadana para su formación integral a través del proceso de enseñanza y aprendizaje."** **Germán Chávez** **"La educación es la forma como se comparten y se construyen conocimiento, a partir de los saberes científicos y los saberes comunes. Con la finalidad de forja sujetos en un tiempo y espacio determinados."** **Patricia Rojas** **"La educación es un proceso de enseñanza y aprendizaje continuo y de interacción entre el individuo, la comunidad y el contexto. Hace parte fundamental de la interacción social y a su vez es un elemento facilitador del progreso tanto a nivel individual como grupal."** **David Barrera** **"Educación es un proceso que se da durante toda la vida a partir de la interacción con el conocimiento desde lo cultural y educativo. La educación da la posibilidad de transformas aspectos de la vida, en este caso la posibilidad de un cambio social"** **Andrea Sandino** **"La educación es un proceso de reafirmación y autocritica, en donde ser reafirma unos procesos de identidad, cultura, concepciones de mundo, de lo humano, por medio de un proceso que tiende a ser hegemónico, pero por otro lado se enfrenta a voces críticas que proponen otras formas de ser y que se contraponen a lo hegemónicamente establecido. Los que quiere decir que la educación es un proceso de contradicción y lucha en la formación de las nuevas generaciones que tejen las nuevas ciudadanías"** **Orlando Riveros** **"La educación como principio es un derecho fundamental, es decir debe ser obligatorio y adjudicada a cada ser humano desde el momento que nace, debe garantizarse en todas las etapas y se deben brindar las condiciones, el Estado como el primer garante de este derecho"** **Paloma Lemus** **"La educación en su desarrollo debe ser ética, laica, de calidad, inclusiva, diversa, multicultural e integral donde las personas puedan construir un criterio de sociedad y de vida"** **Paloma Lemus**
2. ¿Qué significa ser maestra o maestro?	**"Es tener la madurez intelectual para acompañar, orientar y formar a sus estudiantes y poder inculcar los fundamentos de un campo del conocimiento científico, como también promover la investigación y el vínculo entre la teoría y la práctica".** **Germán Chávez** **"Una persona con un alto sentido de responsabilidad, que quiera conocer el contexto en que viven los y las estudiantes, que tenga la capacidad de reflexionar, de manera crítica, sobre su práctica, que sean curiosos y estudiosos, con una actitud investigativa. No sentirse poseedor del conocimiento y ser. En una maestra debe primar lo humano."** **Janeth Rueda** **"Ser maestro es el compromiso, la responsabilidad ética y política de forjar sujetos en una sociedad. Está estrechamente vinculada al sentido de vida de los maestros."** **Patricia Rojas**

[52] En este formato solo están las respuestas más relevantes para la investigación y se exponen las tres primeras preguntas por motivo de la extensión del archivo.

	"Ser maestra o maestro implica ser un agente facilitador de la construcción de los conocimientos y saberes en los niños, niñas y jóvenes fomentando la autonomía, el pensamiento crítico, político y social." **David Barrera** **"Esta pregunta es profunda por su alcance, por ello no voy a retomar explicaciones o conceptos elaborados, ser maestro/a se alcanza cuando en nuestra práctica profesional tocamos vidas y transformamos situaciones, con esto no me refiero a los grandes cambios o retos que enfrenta la humanidad hoy, sino que con esos procesos, experiencias y vivencias se marca el rumbo y camino de la vidas de nuestros estudiantes, puede sonar romántico o ideal pero no lo es, todo lo contrario pensar más allá de unas horas y contenidos es el reto que permite transformar, camino más exigente pero más gratificante que se hace con el tiempo y la dedicación."** **Raúl Caicedo** **"Un maestro es una persona que ha acumulado una serie de experiencias y saberes que comparte con otras personas. Es un profesional que educa para la transformación social e individual y todo ello lo hace de manera colectiva."** **Yisela Pulido** **"El ser maestro implica tener un compromiso social, que conlleva a ser un transformador de la cultura y de sociedad. Siendo el maestro ese puente para que los estudiantes se acerquen a su rol como sujetos históricos en la sociedad y reconozcan cuál es el propósito que tienen como agentes sociales.** **" Andrea Sandino** **"Ser maestro es jugar ese papel autocritico que permita establecer otros tipos de relaciones, con el compromiso por la vida y el medio ambiente estén presentes" Orlando Riveros** **"Una cosa es ser docente que se limita a cumplir con los currículos y orientaciones del Ministerio de Educación y que promueve el modelo hegemónico." Orlando Riveros** **"Ser maestro o maestra significa tener una mirada de la vida misma, más allá de una profesión es una forma de vida, es una forma de sentir desde lo individual a lo colectivo, uno de compartir los saberes y el conocimiento, además compartirlo se debe socializar y ponerlo en la mesa y en los espacios para que pueda ser utilizado, desarrollado, construido, reconstruido y reconfigurado desde diferentes perspectivas"** **Paloma Lemus** **"Ser maestra o maestro implica tener una ética infinita, estar dispuestos adaptarnos a cualquier situación, ir más allá de los horarios, un maestro significa pensarnos un mundo diferente. El papel del maestro juega de manera social, su papel es transformador que motiva el cambio, que le brinda a los otros esa motivación de transformar lo que tiene en sus manos"** **Paloma Lemus**
3. ¿Qué papel cumple el maestro y la maestra en la sociedad?	**"Proporcionar los fundamentos del conocimiento científico, tanto teóricos como conceptuales articulados al pensamiento crítico para la transformación social." German Chávez** **"Actualmente el grueso de maestros se dedica a impartir el currículo oficial, a llenar formatos, entre otros quehaceres laborales. Pienso que el papel que debe desarrollar por parte de los y las maestras es de liderar procesos, proyectos en beneficio del colectivo, con una actitud solidaria, buscando fortalecer vínculos entre escuela –comunidad, desinstalar practicas patriarcales. Contribuir a desarrollar en los y las estudiantes una apropiación de la realidad, que se inserten en su en su contexto lo comprendan y hagan acciones para transformarlo."** **Janeth Rueda** **"El rol del maestro en la sociedad puede ser directo e indirecto, directo cuando es el maestro quien busca el cambió desde sí, cuando lucha por una mejor educación desde el estado, mejores oportunidades para sus estudiantes y que la buena educación no sea un privilegio, e indirecta cuando buscamos una transformación desde cada uno y una de nuestras estudiantes, cuando desde el aula buscamos una reflexión continua de todo lo que pasa en la sociedad para que luego estas niñas y niños realicen una incidencia directa según sus necesidades."** **Margarita Ávila** **"El papel que tiene un docente en la sociedad es la de forjar sujetos que contribuyan a transformar la sociedad iniciando con la transformación del individuo como ser social."** **Patricia Rojas**

	"El rol de los maestros es fundamental en la sociedad frente a las diferentes situaciones que se identifiquen en un contexto, es por ello que debe haber una participación activa en los diferentes espacios de reflexión pedagógica, para fomentar el pensamiento crítico, el desarrollo social, cultural e ideológico." **David Barrera** **"Cumple un papel destacado sigue siendo una figura relevante, a la cual se le tiene confianza, se le cree y se acude cuando hay tiempos de incertidumbre, es un referente social, esta situación lo lleva a ser protagonista de la vida académica, social y política de su comunidad, en su aula de clase está el termómetro del día a día, sabe las necesidades de sus estudiantes no solo en lo académico, sus estudiantes expresan sus dudas temores y circunstancias familiares, por eso sabe también cómo vive su comunidad llevándolo a involucrarse en otros aspectos de sus vidas como el desempleo, el maltrato intrafamiliar, la desigualdad social, entre otros temas, que lo lleva a asumir un papel de propuesta, de organización y acompañamiento en procesos que apuntan a alcanzar cambios sociales, este papel es el que disgusta a sectores que estigmatizan la diferencia y transformación."** **Raúl Caicedo** **"Es un sujeto político que aporta a sus estudiantes a resolver problemas de la cotidianidad, a leer la realidad, a comprender e identificar sus necesidades y afinidades para el desarrollo de sus proyectos de vida."** **Yisela Pulido** **"Formar en emociones, saberes y comportamientos colectivos, para transformar la realidad."** **Yuli Aranda** **"Los maestros transcienden de la enseñanza de conocimientos a la enseñanza de procesos para la vida."** **Andrea Sandino** **"El papel del maestro en la sociedad es entender que el proceso de enseñanza no es neutral, no es trasparente, no es apolítico, el proceso de enseñanza-aprendizaje es dialectico, por eso los maestros debemos entender el papel del poder, de la política, de la historia y de los contextos, para que desde esa perspectiva pueda promover transformación de nuestra sociedad."** **Andrea Sandino** **"El papel de los maestros es ser un intelectual de la educación, intelectuales que son capaces de transformar, entendiendo que la pedagogía es política y que lo político es pedagógico. Desde allí el proceso de enseñanza-aprendizaje esta insertado en una esfera social y política y que representa un proceso de lucha en medio un contexto donde hay relaciones de poder y donde la pedagogía nos permite pararnos en un lugar para poder generar procesos de dignidad, autonomía, saberes y aspirando a la transformación."** **Andrea Sandino** **"El papel del maestro debe ser de un docente crítico, autocritico, progresista, debe centrarse en una propuesta pedagógica que le permita generar esos procesos de saberes, de investigación y de riguridad."** **Andrea Sandino** **"Desde los aportes de las pedagogías criticas como lo hacen Giroux y McLaren el papel del maestro se presenta desde un proyecto político contra hegemónico y con la posibilidad de generar acciones alternativas en todos los procesos sociales, pensando en un proyecto de escuela, en un proyecto de país, en un proyecto de sociedad y en un proyecto de personas."** **Andrea Sandino** **"El papel del maestro en la escuela es de un total compromiso, de rigurosidad, es un intelectual, creativo y que debe tener una estrecha relación con la comunidad, además que reconoce la pedagogía como un espacio fundamental para la transformación social."** **Andrea Sandino** **"Un maestro que propicie escenarios de debate, que promueve la auto reflexión en los estudiantes y su pensamiento crítico."** **Andrea Sandino**

	“Los maestros y maestras percibimos otras formas de mundo y del ser humano, su compromiso es abrir un mundo de posibilidades, de dudas, de cuestionamientos, es un sujeto que le apuesta a generar en otros seres humanos la apertura a diversas cosmovisiones, relaciones, en nuevas formas de pensar y actuar” **Orlando Riveros** **“Un maestro es aquel que propone en su cotidianidad profesional y humana otras formas de ser e incidir en la transformación de una mejor sociedad”** **Orlando Riveros** **“El papel del maestro en la sociedad es de generar ese auto reconocimiento en cada ser humano de que es capaz de ver el mundo de muchas maneras, de construir, de crear, de transformar y de reconfigurar. Desde la relación del maestro con los estudiantes y con la comunidad está jugando un papel transformador a largo alcance y en colectivo.”** **Paloma Lemus**

ANEXO 4

Revisión documental

Documentos elaborados por el colectivo NME

<table>
<tr><td colspan="4">UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PROYECTO DE GRADO</td></tr>
<tr><td colspan="4">REVISIÓN DOCUMENTAL</td></tr>
<tr><td>COLECTIVO DE MAESTROS</td><td colspan="3">NUEVOS MAESTROS POR LA EDUCACIÓN</td></tr>
<tr><td>TEMA DE DISCUSIÓN</td><td colspan="3"><table>
<tr><td></td><td>POLÍTICA PÚBLICA Y DEFENSA DEL DERECHO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA</td></tr>
<tr><td></td><td>LA IMPORTANCIA DE LA PEDAGOGÍA EN EL MAESTRO</td></tr>
<tr><td></td><td>REIVINDICACIONES DEL MAGISTERIO</td></tr>
<tr><td></td><td>PRÁCTICAS SINDICALES</td></tr>
<tr><td></td><td>TRABAJO CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>FECHA DE ELABORACIÓN DEL DOCUEMENTO</td><td colspan="3">TÍTULO</td></tr>
<tr><td colspan="4">SÍNTESIS</td></tr>
<tr><td colspan="4">APORTES AL PROYECTO INVESTIGATIVO</td></tr>
<tr><td>CONCEPTO No 1
SER MAESTRO</td><td>CONCEPTO No 2
ACCIÓN COLECTIVA</td><td colspan="2">CONCEPTO No 3
REDES MAGISTERIAL</td></tr>
<tr><td>PALABRAS CLAVES</td><td>PALABRAS CLAVES</td><td colspan="2">PALABRAS CLAVES</td></tr>
</table>

Referencias

Álvarez, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. Revista Colombiana de Educación, (22-23). https://doi.org/10.17227/01203916.5196

Baronnet, B. (2015). El movimiento zapatista y la educación para la autonomía. En P. Medina (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (1ra ed., pp.49-72). Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.847

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios.* Editorial LOM.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación.* Aique.

Castro, J. & Noguera, C. (2012). La educación en la Santa Fe colonial. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 19-32). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Cottet, P. (2006). Diseños y estrategias de investigación social: el caso de la ISCUAL. En M. Canales (Coord.), Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios (1ra ed., pp. 185-217) Lom Ediciones.

Delgado, R. (2012). Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía. *Universitas Humanística, 64*(64),41-66.

Echeverri, J. (2012). Surgimiento de la instrucción pública en Santa Fe de Bogotá entre 1819 y 1842. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S.,

González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 33-70). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Fecode. (2012). *El Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, PEPA, documento en construcción, presentado en la conmemoración de los 30 años del movimiento pedagógico*. Centro de estudios e investigaciones CEID.

Fernández, J. (2002). Paulo Freire y la educación liberadora. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (1ra ed., pp.313-342) Editorial Graó, de IRIF, S.L.

García, B. (2006). Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos. *Revista Científica*, (9), 69-113. https://doi.org/10.14483/23448350.353

García, J. (2015) Educación propia, educación liberadora o pedagogía de la desobediencia en las comunidades afro del pacífico sur colombiano. En P. Medina (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (1ra ed., pp.73-91). Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.847

González, J. (2012). La Reforma Instruccionista de 1870 en Bogotá. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 167-184). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Ibarra, P. (2000). ¿Qué son los movimientos sociales? En: E. Grau & P. Ibarra (Coord.), *Una mirada sobre la red. anuario movimientos sociales.* (1ra ed., pp. 9-26). Icaria, Tercera Prensa.

Jaime, J. (2018) La comunagogía: subjetividades alternativas en prácticas educativas de la acción colectiva de las redes magisteriales. Introducción. p.p 9-14 - Cap. 1 p.p 15-25 Tesis doctoral, Universidad de pedagógica. 2018

Jaime, J. (2021). La comunagogía ¿Una alternativa en la educación actual? Ediciones Alternativas. Bogotá p.p 3- 127.

Jiménez, A. (2017). Pensamiento pedagógico en Estanislao Zuleta: una mirada a la infancia, el maestro y la escuela. *Revista Educación y Cultura, 118,* 44-49. https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revitas_101-134/Revista%20Educación%20y%20Cultura%20No.%20118.pdf

Jiménez, A. (2018). Agustín Nieto Caballero: la irrupción de la Escuela Activa en Colombia. En A. Jiménez, *Historia del pensamiento pedagógico colombiano. Una mirada desde los maestros e intelectuales de la educación* (1ra ed., 66-95). Editorial UD.

Jiménez, C. (2007). *Acción colectiva y movimientos sociales, nuevos enfoques teóricos y metodológicos* [Presentación de escrito]. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Guadalajara, México.

Jiménez, M. & Ramírez, J. (2010). La acción colectiva y los movimientos sociales campesinos en América Latina. *Interciencia, 35*(9),704-708.

Martínez Boom, A., & Unda, M. del P. (1998). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. *Nodos y Nudos, 1*(5). https://doi.org/10.17227/01224328.980

Martínez, A. (2014). Escuela y escolarización. Del acontecimiento al dispositivo. En A. Martínez & J. Bustamante (Comp.), Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX (1ra ed., pp.33-60). Prometeo Libros, Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, A., & Unda, M. del P. (1997). Redes Pedagógicas: Otro modo de ser conjuntos. *Nodos y Nudos, 1*(3). https://doi.org/10.17227/01224328.1207

Martínez, A., Noguera, C. & Castro, O. (2013). Tecnología instruccional y tecnología educativa en Colombia. En Martínez, A., Noguera, C. & Castro, O., Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia (2da ed., pp.117-227). Editorial Magisterio.

Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere, 10*(33),243-250.

Martínez, M. (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. *Revista de Ciencia y Tecnología, (18)*, 5-11.

Medina, P. Verdejo, R. & Calvo, M. (2015). A manera de introducción... Pedagogías otras/insumisas... Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina. En P. Medina (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (1ra ed., pp.29-40). Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.847

Mejía, J. 2008. Epistemología de la investigación social en América Latina. Desarrollos en el siglo XXI. *Cinta Moebio* 31: 1-13. doi: 10.4067/S0717-554X2008000100001

NME (2018). Cartilla Nuevos Maestros por la Educación. Nuestra propuesta. pp 1-20

Ocampo, J. (2012). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista historia de la educación latinoamericana*, (10), 57-72.

Olson, M. (1992). *La lógica de la acción colectiva: bienes públicos y la teoría de grupos.* Editorial Limusa S.A. De C.V.

Osorio, D. (2012). La reforma de Ospina Rodríguez. 1842-1945. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 71-90). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Pineda, R. (1994). El caso de la escuela normal superior. Revista Colombiana de Educación, (28). https://doi.org/10.17227/01203916.5355

Quiceno, H. (2012). De la metáfora del centro a la metáfora de lo abierto. 1900-1903. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 241-262). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Quijano, M. & Sánchez, M. (2012). La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá. 1870-1929. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M.,

Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 139-166). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Restrepo, S. (2012). La Universidad Nacional: vicisitudes y enmiendas del proyecto académico: 1868-1886. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 121-138). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Ríos, R (2008). Las ciencias de la educación en Colombia 1926 -1954. Grupo de Historia de la práctica pedagógica, Editorial Magisterio p.p 57 – 163.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). La escalera del padre Pestalozzi. En J. Sáenz, O. Saldarriaga & A. Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946 Volumen 1.* (1ra ed., pp. 12-64). Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). La formación del niño entre 1890 y 1935: del arte de castigar al arte de gobernar. En J. Saénz, O. Saldarriaga & A. Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946 Volumen 1.* (1ra ed., pp. 189-277). Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Saldarriaga, O. (2003) *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagógica moderna en Colombia.* Editorial Magisterio.

Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO, CEDALC.

Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía). *Revista HISTEDBR On-line*, *24*, 102 –113. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4953/art09_24.pdf

Tarrow, S (1997). El nacimiento del movimiento social nacional. En S. Tarrow, *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política* (1ra ed., pp. 33-146). Alianza Editorial.

Tarrow, S (1997). Los poderes del movimiento. En S. Tarrow, *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política* (1ra ed., pp. 147-262). Alianza Editorial.

Tezanos, A. (1986). *Maestros, artesanos intelectuales: estudio crítico sobre su formación.* Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (2004). Por una investigación desde el margen. En A. Torres & A. Jiménez (Comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (1ra ed., pp. 61-79). Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Unda, M. del P., Martínez, A. Medina, M. (2001). La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. Universidad Pedagógica Nacional.

Vahos, L. (2012). La reforma educativa de 1893: epilogo de una estrategia. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la*

educación en Bogotá (2da ed., pp. 217-235). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa.* Editorial Gedisa.

Zapata, V. (2012). La reforma de Núñez en Bogotá. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 185-221). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Zibechi, R. (2017). Movimientos sociales en América Latina. El "mundo otro" en movimiento. Ediciones Desde Abajo.

Zuluaga, O. (2012). Instituciones educativas y libertad de enseñanza 1845-1868. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 91-120). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.

Zuluaga, O. (2012). Introducción. En Zuluaga, O., Castro, J., Noguera, C., Echeverri, J., Osorio, D., Restrepo, S., González, J., Zapara, V., Vahos, L., Quiceno, H., Álvarez, A., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Herrera, M., Pabón, N., Maldonado, R., Cárdenas, M., Boada, M., Hernando, J., Quijano, M. & Sánchez, M. (Inv.), *Historia de la educación en Bogotá* (2da ed., pp. 13-18). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–.