

“LA VOZ DEL MAESTRO GIRASOL”
INTERSECCIÓN ENTRE LA CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES
PROFESIONALES DOCENTES Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
COLOMBIANAS EN TIC

NIDIA PATRICIA MUÑOZ BECERRA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: MEDIOS INTERACTIVOS
BOGOTÁ

2018

“LA VOZ DEL MAESTRO GIRASOL”
INTERSECCIÓN ENTRE LA CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES
PROFESIONALES DOCENTES Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
COLOMBIANAS EN TIC

NIDIA PATRICIA MUÑOZ BECERRA
DIRECTORA: CARMEN HELENA GUERRERO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: MEDIOS INTERACTIVOS
BOGOTÁ

2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

Directora de tesis:

Carmen Helena Guerrero. PhD

Evaluador 1:

Evaluador 2:

Acuerdo 19 del Consejo Superior Universitario que dice: “Artículo 177: La Universidad Distrital “Francisco José de Caldas no se hará responsable por las ideas propuestas en esta tesis”.

Dedicatoria

A los amores de mi vida: Nelson, Juan y Ana.

Quienes con su apoyo, cariño y comprensión han dotado de sentido cada paso que doy en mi vida. A ellos mi infinito agradecimiento y mi amor incondicional.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, al dueño de la vida que me permitió vivir esta experiencia y la rodeó de personas valiosas que sumaron alegría.

A mi familia por su paciencia y apoyo, pero sobre todo por la generosidad de su amor incondicional.

A los docentes de la maestría en Comunicación y Educación por compartir una parte de sus vidas y experiencias en cada encuentro de clase. Muy especialmente a la profesora Carmen Helena Guerrero por sus consejos, su paciencia y su palabra siempre amable y alentadora.

Y, por último, pero no menos importante a los maestros girasol que me prestaron su voz y abrieron los libros de su vida para desarrollar esta investigación.

CONTENIDO

RESUMEN	9
1. CARTA AL LECTOR.	10
2. LA PREGUNTA POR LA SUBJETIVIDAD DOCENTE	13
2.1 Pregunta de investigación:	15
2.2 Objetivos de Investigación.....	15
2.2.1. Objetivo general:	15
2.2.2. Objetivos específicos.....	15
3. VOCES DE MAESTROS FRENTE A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	16
3.1 El maestro en la formulación de políticas.	17
3.2 Narrativas docentes con relación a la política educativa	19
4. SUBJETIVIDAD, MAESTRO Y POLÍTICA.	29
4.1 Subjetividad	30
4.2 La transformación de la escuela y el maestro	32
4.3 Política pública en educación.....	37
4.3.1 Formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas.	39
4.3.2 Un recorrido por las políticas en TIC.....	44
4.3.1.1 Planes decenales de 1996 a 2026.	47
4.3.1.2 Orientaciones para la implementación del área de tecnología e informática.	49
5 EN BUSCA DE LA VOZ DEL MAESTRO.	55
5.2 Elección de metodología e instrumentos de recolección de datos.	55
5.2 Participantes.....	57
5.3 Análisis de datos	58
6 MAESTRO GIRASOL.	60
6.1 Oportunidades desde la política educativa.....	62
6.2 Resistencias constructivas a la política	66

6.3 Construcciones compartidas	68
7 PROTAGONISTAS DE LA EDUCACIÓN.....	72
8. REFERENCIAS	77
ANEXOS	81
Anexo 1. Protocolo grupo focal.....	81
Anexo 2. Modelo de rejilla para análisis grupo focal	82
Anexo 3. Protocolo narrativa y líneas del tiempo.....	83
Anexo 4. Líneas de tiempo	84

RESUMEN

Las políticas educativas son orientaciones dadas por el estado en respuesta a las necesidades que este identifica. En la mayoría de las ocasiones su formulación se da sin consultar a los docentes, pese a que son ellos en quienes recae la responsabilidad de implementarlas. Esta situación obliga al docente a adaptar sus prácticas pedagógicas para que respondan a las orientaciones presentadas en la política, y a la vez permitan responder a las necesidades propias del contexto en el que trabaja.

Esta investigación estudia a través de un análisis de narrativas, la forma en que se configuran las subjetividades docentes en el marco de las políticas educativas en TIC. Y presenta las prácticas que estos docentes reportan para la implementación de esta normatividad, a la vez que se va identificando como se construyen como docentes. Como producto de este ejercicio investigativo se plantea la metáfora del *maestro girasol*, que orienta sus acciones hacia diferentes centros de luz, como lo son las oportunidades desde la política educativa, las resistencias constructivas a la política y las construcciones compartidas, aspectos que serán fundamentales para configurar su subjetividad profesional.

1. CARTA AL LECTOR.

A modo de introducción

Apreciado lector.

Este texto pretende ser el eco de cuatro voces, y seguramente ante esta idea le surge la pregunta de ¿Qué quiero decir con ello? Y la respuesta es muy simple, este trabajo visibiliza la voz de cuatro maestros que a través de sus narrativas permitieron conocer su historia y su proceso para ser los profesionales que hoy son. A través de estas páginas pretendo conjugar sus experiencias para presentar un ser docente que se transforma, que continuamente modifica sus subjetividades y que pese a ser desconocido en diferentes esferas sociales, entre ellas la política, edifica a diario los pilares del futuro de miles de niños, adolescentes y jóvenes.

Los protagonistas son: una maestra de primaria que de niña jugaba con sus muñecas a ser profesora, compartiendo la lección con el mismo cariño que conoció de su maestra. Una coordinadora que de pequeña invitaba a sus vecinos a recibir clases en su casa y con la ayuda de algunos dulces los convencía de quedarse allí y colaborar con su sueño de ser maestra. Una joven que deseaba estudiar idiomas por lo que ingresa a la universidad pedagógica, aunque la docencia no estaba en sus planes, y que años más tarde la vida la lleva a vivir y enamorarse de esa labor. Y por último un joven aspirante a ingeniero que es invitado a trabajar como voluntario en un alejado municipio de Colombia, él que estaba más cercano a una oficina que a un aula decide aceptar la invitación, sin saber que allí iba

encontrar su verdadera vocación en la docencia. Cuatro docentes, diferentes localidades, diferentes colegios, diferentes edades, en suma, diferentes historias de vida que se entrecruzan en este trabajo de investigación para dar a conocer al maestro desde su propia voz y entender ¿Cómo se decide ser maestro? ¿Cómo se construye el maestro que se es? ¿Cuáles son aquellos dispositivos que modifican el ser docente? Y ¿Qué papel tienen las políticas educativas en la configuración del ser docente?

Así, que dar respuesta a estos y otros interrogantes es la tarea que pretendo desarrollar a lo largo de este texto, por lo cual presentaré en primer lugar el capítulo titulado “La pregunta por la subjetividad docente”, el cual abarca el contexto del problema de estudio, la situación de la profesión docente en relación con las políticas educativas y las implicaciones que estas tienen en la subjetividad del maestro. Así mismo, presentaré la pregunta y los objetivos de investigación que orientan el desarrollo del presente trabajo.

Acto seguido en “Las voces de los maestros frente a la política educativa”, presentaré algunas investigaciones que sirven como punto de partida al estudio aquí realizado. Dichos ejercicios se presentan desde diferentes miradas, en las que prevalece el objetivo de empoderar la voz del maestro y se conoce las implicaciones que ha tenido la implementación de las políticas educativas, en total ignorancia de la voz del maestro.

Posteriormente, abordaré los conceptos de subjetividad, maestro y política educativa, desde las propuestas teóricas de diferentes autores como Michel Foucault, Alain Touraine, Henry Giroux, Paulo Freire, Christian Laval, Thomas Popkewitz y André-Noël

Roth, entre otros, que permitirán comprender la lógica sobre la cual se elaboran las políticas educativas en TIC.

Al avanzar en la lectura de este texto encontrará el capítulo “En busca de las voces de los maestros”, el cual presenta el marco metodológico de esta investigación y que permite conocer los instrumentos utilizados para visibilizar las voces de los maestros participantes. Los datos obtenidos en este capítulo se pondrán en diálogo, con la información expresada en los capítulos de antecedentes y marco teórico y a través de la metáfora del *maestro girasol*, mostraré la forma en que las orientaciones de los maestros hacia la política educativa y la influencia con otros actores de su diario vivir van construyendo su subjetividad docente. Finalmente, presentaré en el capítulo titulado “Protagonistas de la educación”, las conclusiones de este ejercicio investigativo.

Así que apreciado lector lo invito a acompañarme en este recorrido para conocer “*la voz del maestro Girasol*”.

2. LA PREGUNTA POR LA SUBJETIVIDAD DOCENTE.

Planteamiento del problema

A lo largo de la historia la educación ha tenido múltiples cambios. De tener una función orientada hacia el desarrollo espiritual y lingüístico, pasó a una preocupación por la formación para la industria nacional y finalmente sus objetivos fueron guiados a la preparación para el mercado (Popkewitz 1994, Laval 2004,). Dichos cambios, sin duda alguna, impactan la práctica del docente, la percepción que de sí tiene el maestro y por supuesto la percepción que la sociedad tiene sobre él.

Para el caso colombiano (situación similar se vive en otros países de América como México y Chile), las políticas educativas se diseñan bajo una lógica arriba – abajo, en la cual administradores, generalmente ajenos a la realidad escolar, formulan las normas de acuerdo con intenciones más de tipo económico que educativo. Estas normas buscan por lo general regular la educación en términos de productividad, competencia y recuperación del mercado. Y apuntan a responder a estándares internacionales de entidades como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), entre otras similares.

En ese contexto, sin duda alguna, es el maestro en quien recae la responsabilidad de la implementación de los cambios de política, situación que lo lleva a ajustar sus prácticas educativas para responder a la norma, pero sin perder el horizonte de su propio ser docente. Esta interacción entre lo que le es impuesto desde el gobierno, lo que fue su formación

profesional, las exigencias de la sociedad y sus propias creencias, configuran permanentemente su subjetividad profesional.

En relación al uso de las TIC en el aula, investigaciones como las desarrolladas por Muñoz, H y Nuñez, J (2008) y Rueda, R y Franco, M (2018) identifican la existencia de condiciones precarias para la apropiación de las TIC en procesos educativos, situación que se contrapone a los ambiciosos resultados que se esperan obtener con las políticas educativas en TIC y a las bondades que se le conceden al uso de estas herramientas.

Por otra parte, diferentes investigaciones se han preguntado por el tema de las subjetividades profesionales en relación con las políticas educativas y han identificado los cambios que suceden en los docentes por interacción con las mismas, los ajustes en sus metodologías de trabajo, las tensiones que se generan al respecto, la percepción de la profesión en general y de sí mismos como maestros. Vista esta situación no cabría preguntarse nuevamente por un tema ya estudiado, no obstante, es pertinente analizar la situación con relación a políticas específicas tal y como se ha hecho con temas como la evaluación docente, el tiempo escolar, el estatuto docente entre otros. Al respecto el grupo de investigación de la Universidad Distrital ESTUPOLI (Estudios críticos de políticas educativas colombianas) desarrolló un ejercicio investigativo sobre la configuración de subjetividades docentes en el marco de las políticas educativas en: bilingüismo, inclusión, innovación y TICS.

El presente ejercicio se enmarca en la investigación liderada por ESTUPOLI, y para el caso puntual de esta investigación me ocuparé del problema de la configuración de

subjetividades docentes en interacción con las políticas colombianas en TIC, por lo cual me planteo la siguiente pregunta y objetivos de investigación.

2.1 Pregunta de investigación:

¿Cómo configuran sus subjetividades profesionales los docentes en el marco de las políticas educativas colombianas en TIC?

2.2 Objetivos de Investigación

2.2.1. Objetivo general:

- Analizar la configuración de las subjetividades profesionales docentes en el marco de las políticas educativas colombianas en TIC.

2.2.2. Objetivos específicos

- Trazar una ruta del proceso de construcción de las subjetividades profesionales de los docentes.
- Identificar las prácticas reportadas por los profesores que reflejan sus subjetividades.

3. VOCES DE MAESTROS FRENTE A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.

Antecedentes

García, M., Espinosa, J., Jiménez, F. & Heredia, J. (2013) en *Separados y desiguales* plantean la metáfora del campo de fútbol inclinado, para hacer alusión a la inequidad existente en la educación de las diferentes clases sociales. Mientras los del extremo superior (clases privilegiadas) tienen una alta posibilidad de sumar muchos goles a su favor, los otros requieren el doble de esfuerzo para lograr una anotación. El difícil acceso a la educación, la carencia de recursos para la manutención del niño y el joven mientras se educan y en general las limitadas posibilidades que tienen muchos ciudadanos para el acceso a la educación, ponen en evidencia la inclinación inequitativa de dicho campo. Ahora bien, esta metáfora podría acomodarse al caso de la labor docente, que en relación con otras profesiones sufre la pérdida del prestigio social, del adecuado reconocimiento económico y de las adecuadas condiciones laborales; pero aún más se ven reflejadas en el desconocimiento que se tiene del Ser docente al momento de diseñar las políticas educativas.

A continuación, presentaré algunas investigaciones que analizan las subjetividades docentes con relación a las políticas educativas, y que ponen en evidencia la desventaja del maestro en el campo de fútbol de la política. Las dos primeras investigaciones realizan un análisis textual de dos normas, su contenido y el lenguaje que en ellas se utilizan. A grandes rasgos diré que esos dos estudios identifican un desconocimiento del maestro en relación a su labor y su protagonismo en la formulación de las políticas educativas.

Por otra parte, presentaré otras investigaciones que hacen referencia a los cambios educativos que se han tenido a través de la implementación de políticas neoliberales en la educación, las cuales pretenden trasladar modelos económicos al ámbito escolar. Adicionalmente, revisaré dos estudios de política colombiana que muestran la forma en que a partir de la implementación de las políticas educativas los maestros modifican la percepción profesional que tienen de sí mismos.

Finalmente, en relación al tema de las TIC presentaré dos investigaciones que ilustran el impacto de la implementación de las políticas educativas en esta área, dejando en evidencia que pese a la formulación de diferentes planes y programas el impacto de estas tecnologías sigue siendo precario.

3.1 El maestro en la formulación de políticas.

A lo largo de las últimas décadas el papel social y las condiciones laborales de la población docente se han modificado, vale tan solo con revisar los escenarios que tenían los docentes oficiales bajo el decreto 2277 de 1979, versus las que gozan los que entraron a prestar el servicio educativo bajo el decreto 1278 de 2002. En relación a uno de los cambios concebidos en dicha normatividad, Arias, D & Torres, E. (2014) encuentran que las reformas educativas tienen una tendencia a la creación de un “maestro eficaz” que responda a las demandas del mercado. Para llegar a dicha conclusión analizan en primer lugar las exigencias que se le hacen a los docentes acerca de los dominios de diferentes habilidades, con las que construyen la imagen de un modelo de docente idealizado que responde a un cúmulo elevado de demandas.

Dicho perfil de docente se ha ido transformando de acuerdo a cada momento histórico y social, en la que “la eficacia, entonces aplicada a la práctica docente, no solo forma parte de los intereses que se esgrimen sobre lo que debe ser el conocimiento escolar legítimo, sino que se establece para configurar determinado tipo de subjetividad docente.” (Arias, D & Torres, E. 2014 p.51). En este sentido la investigación pone en evidencia un maestro que debe actuar de acuerdo con lo que la norma espera de él, con el fin de recibir un reconocimiento o una valoración de su ser docente.

Por su parte, Santos (2008) llama la atención sobre el desconocimiento que se tiene del maestro en la formulación de las políticas públicas, para ello realiza un análisis textual de dos normatividades sobre créditos académicos. Esta investigación presenta como primer resultado, la ausencia del maestro en la normatividad, esta figura no es considerada como protagónica y es abstraída en términos como estado, educación superior o agente educativo; sin embargo, no se reconocen sus implicaciones en el proceso formativo. Por su parte el estudiante es concebido como “un bien de consumo en el mundo productivo” (Arias, D & Torres, E. 2014 p. 294). El tiempo es una categoría concebida como un elemento externo que se institucionaliza, pero en la que no se tiene presente al estudiante y los ritmos de aprendizaje. Igualmente, con esta visión el maestro es concebido como un recurso que contribuye a la obtención de un producto.

En suma, el análisis de los dos decretos muestra según la investigadora, una ausencia de reconocimiento a un actor protagónico en la educación y lo establece en función de la obtención de un resultado académico, de esta manera el maestro facilita la elaboración de

un conocimiento y el estudiante se responsabiliza de adquirirlo, todo esto expresado desde los créditos académicos.

Estas dos investigaciones ponen en evidencia desde el análisis textual, unas normatividades construidas desde lo que se espera sea el actuar del docente. A continuación, presentaré cinco investigaciones que analizan la constitución de la subjetividad docente desde las narrativas de los maestros.

3.2 Narrativas docentes con relación a la política educativa

Los cambios ocurridos a nivel económico y social han impactado directamente al campo educativo, cada vez se hace más fuerte la intrusión de un enfoque neoliberal a la escuela que desplaza la responsabilidad social del estado y mercantiliza los escenarios escolares (Laval, 2004). En síntesis, las diferentes reformas educativas están diseñadas en pro de optimizar “el recurso” invertido y mejorar el “capital humano” al servicio de la empresa. Las investigaciones que muestro a continuación ponen en evidencia, a partir de las narrativas de los maestros latinoamericanos, la percepción del docente frente a sus subjetividades con relación a los cambios en la política educativa.

Al respecto, Fardella (2013), Rojas & Leyton (2014) abordan el caso de la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile, la cual otorga un financiamiento especial para desarrollar un plan mejoramiento educativo a los centros que se encuentran inscritos en el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, dicho convenio busca atender estudiantes preferentes quienes tienen situaciones socioeconómicas que

pueden afectar su rendimiento escolar. El centro educativo que está inscrito en la ley de subvención debe garantizar la implementación de las acciones que apunten a mejorar la calidad educativa, para ello los docentes deben evidenciar los planes de refuerzo y de atención especial a los alumnos preferentes.

Fardella (2013) afirma que con las acciones de esta ley se traslada la “gestión del sector privado al sector público”, midiendo la calidad educativa en términos de eficiencia que se expresa a través de los resultados en pruebas estandarizadas. Desde esta óptica a la docencia se le otorga toda la responsabilidad de la transformación educativa, lo que lleva en muchos casos, según Fardella, a que el docente desarrolle unas actividades en la cotidianidad y otras orientadas a responder a la política.

Entre los resultados encontrados, se evidencia la presencia de cuatro prácticas realizadas por los docentes: “Prácticas de actuación o representación”, a partir de las cuales los docentes asumen un rol diferente al habitual en presencia de actores externos al centro educativo o ante entes de evaluación. También se presentan “las prácticas de escamoteo”, acciones que se desarrollan al margen de la norma con el fin de alcanzar los logros propuestos por la ley, en la misma línea se encuentra “la práctica del rumor”, informaciones no oficiales que se difunden entre los maestros y que modifican su percepción y su actuar frente a la norma. Y finalmente están las “prácticas y fantasías de domesticación del poder”, con las cuales los docentes especulan frente a las pretensiones de la norma y en relación a dicha percepción definen su actuar docente.

De esta manera se devela que las prácticas de poder expresadas en la política educativa, en este caso la SEP, modifica el ser docente en busca de responder a la norma en los momentos de ser evaluados. Fardella concluye que los resultados de su investigación muestran que el éxito de las políticas no está dado por la solidez de las propuestas, sino en el diálogo en torno a la cotidianidad del quehacer docente.

Por su parte, Rojas, M. & Leyton, D. (2014) coinciden con Fardella frente a lo que denominan la redefinición de la relación entre escuela y estado, pues a partir de la misma se promueve un modelo de gestión escolar basado en la “rendición de cuentas”, dando una mayor financiación a los centros educativos que presenten un mayor nivel de alcance de logros en las pruebas estandarizadas.

Según Rojas & Leyton (2014) la implementación de las distintas normatividades que establecen un modo de enseñar o un tipo de maestro en particular, generan diferentes tipos de formas de ser docentes que emergen desde el acercamiento o el alejamiento a dicha norma, la política educativa se puede considerar como “una forma de poder que afecta el mundo cotidiano de los profesores, construyendo representaciones acerca de lo que significa y debe ser el sujeto docente, e incitándolos a identificarse con dichas posiciones” (p.209)

Dentro de los resultados de esta investigación, se evidencia que los maestros se perciben ignorados en la planeación, implementación y evaluación de la política, ellos manifiestan que nunca son consultados frente a la normatividad, pero sí se espera de ellos actuaciones específicas que modifican su ejercicio laboral y vocacional. Otro aspecto que

se reconoce, es que si bien los docentes consideran que la SEP aporta elementos que ayudan a mejorar el ejercicio educativo, tales como profesionales de apoyo, recursos, etc.; la misma no genera un cambio particular sobre su ser docente y su práctica pedagógica en el aula, dicho de otra manera se genera una resistencia a la norma como reguladora de sus prácticas educativas, oponiéndose a la visión de ser sujetos desprovistos del saber educativo, así mismo se presenta una resistencia al ejercicio de planificación como evidencia de la calidad de sus clases y en su lugar lo asumen como un trabajo que genera una mayor carga laboral.

Por otra parte, se logra identificar que la adhesión de los docentes a la norma educativa se da, no bajo el convencimiento del beneficio que esta otorga para la labor de enseñanza, sino como el acoplamiento a una norma que de todas formas regulará su ejercicio docente. Rojas & Leyton ponen así en cuestionamiento la subjetividad docente, denominándola como una “subjetividad defectuosa” con la cual se hace una aceptación parcial de la norma, en razón de su implicación sancionatoria más que en el convencimiento de su beneficio. “Es aquí donde radica la efectividad de una política educativa, en este caso la SEP, en la medida que interviene la subjetividad de profesores y profesoras, transforma sus sentidos comunes y organiza una parte del sentido de sí mismos, logrando internalizar la culpa, el miedo o la vergüenza de construir una profesionalidad diferente”. (p.214) La normatividad para el caso de esta investigación se orienta a responsabilizar al docente de los resultados en el mejoramiento de la educación. Además, identifica que la revisión y control de las acciones realizadas por los docentes versus los resultados obtenidos obran como dispositivos de control que modifican las subjetividades docentes.

Para el caso mexicano Pérez, Ferrer & García (2015) analizan a partir de entrevistas narrativas, la subjetividad docente en relación con la ley de escuelas de tiempo completo en dos instituciones educativas oficiales: una de enseñanza primaria y la otra de secundaria. En esta investigación logran identificar que para los profesores “la actividad docente (...) puede llegar a confrontarse con los requerimientos de las políticas emergentes asociadas con el logro educativo” (p.519). Aunque la investigación se centra en México y en la implementación de una norma en particular, la situación del profesional docente es similar en otros países de Latinoamérica (caso Chile y Colombia) donde la implementación de la normatividad educativa está bajo la responsabilidad de los maestros, pero estos no se tienen en cuenta para planeación y evaluación de la normatividad.

En cuanto al contexto colombiano se abordó en primer lugar el ejercicio investigativo de Amador & Albadán (2009) que presenta como propósito “indagar la producción de subjetividades docentes en dos instituciones educativas de Bogotá en el periodo 1970-2007, mediante un proceso de recuperación de memoria basado en fuentes orales” (P.179)

En relación con los resultados de la investigación, los autores identifican en las narraciones de los maestros la presencia constante de las tensiones entre la práctica educativa y los mecanismos de poder que se imponen a través de las políticas. Un primer momento en las narraciones, señala la falta de experticia que los docentes identificaban en sí mismos para asumir la labor educativa en barrios no legalizados. Un segundo momento en las narrativas de estos maestros, los muestra como gestores públicos, que ante la ausencia de política educativa y comunitaria establece estrategias para solucionar los problemas de la comunidad, se podría considerar que hasta este punto la subjetividad docente se modificó

de acuerdo a su propia percepción de la práctica docente y en relación con la interacción que tiene con la comunidad. En palabras de Amador & Albadán (2014) estos momentos de las narraciones evidencian tres procesos: En el primero se ve la escuela como “operador óptico que permite la auto- observación” y planteamiento de estrategias para atender las necesidades, en el segundo los maestros se vinculan a “rituales disciplinarios” que ayudan a mantener el sistema y, por último, en el tercer momento se crean discursos de denuncia, que curiosamente no evitan que se vinculen a “las tecnologías educativas” propias de la época. (p.189)

Las narraciones también dieron cuenta de la visión de la profesión que tienen los maestros en diferentes épocas. Mientras que los maestros de los setenta y ochenta reconocen el posicionamiento y el prestigio de la profesión docente en las comunidades, “no solo por sus garantías laborales, sino por el reconocimiento que le otorgaba la comunidad barrial (...) que le permitió gozar de privilegios materializados en atenciones, eventos sociales y regalos” (p. 190), por su parte los maestros de los 90’ y de los 2000’ se enfrenta a una situación de desesperanza ante los cambios de las condiciones laborales, expresados en el nuevo estatuto docente y de las políticas educativas en general que transforman las prioridades de la educación hacia el desarrollo de competencias en lengua extranjera y tecnología, entre otros.

Estas dos perspectivas de docentes ponen en evidencia los usos y apropiaciones de las políticas educativas que a través de la historia se han dado en los maestros en el sector oficial, por un lado, transformadora, activa y social, en suma, protagónica, y por otro lado desesperanzada y silenciosa en espera de los cambios políticos que se propongan.

En otra investigación Guerrero, H & Quintero, A. (2016) indagan sobre “¿Qué develan las voces de los maestros acerca de la implementación de políticas educativas en Colombia?” (p.43), estos autores identifican dos tipos de tensiones que se generan en la interacción con las normatividades. En primer lugar, se encuentran las tensiones horizontales, definidas por los autores como aquellas que se generan con pares, padres de familia y estudiantes, con quienes se siente afinidad por no ser agentes participantes en la construcción de las políticas, aunque no siempre se comparta la misma postura frente a la misma. Y, por otro lado, las tensiones verticales generadas en relación con las políticas, por no responder a la realidad de las necesidades que ellos identifican en la escuela, y las tensiones verticales generadas frente a los agentes constructores de las políticas, que por lo general están alejados del contexto de aplicación de las normas.

Ahora bien, Guerrero & Quintero también reconocen una actitud mediadora del maestro frente a estas tensiones generadas en relación a las políticas educativas, encontrando que este debe adoptar diferentes estrategias, propias de la formación académica y de su capacidad para la adaptación, para la implementación de las normatividades, transformación y adopción de la norma. De esta manera, se encuentra coincidencia con lo expuesto anteriormente por Fardella, al reconocer a los docentes como los responsables de hacer viable la política educativa.

A modo de conclusión, la investigación de Guerrero & Quintero presenta una invitación a los maestros a generar una actitud crítica que impida opacar sus prácticas educativas por causa de la implementación arbitraria de las políticas y a “informar sus prácticas

pedagógicas” lo que permitirá el diálogo entre teoría y práctica. En suma, la actitud del maestro, según estos autores, debe ser de empoderamiento frente a su quehacer docente, pues al margen de los cambios políticos que se implementen hay otras opciones que les permiten convertirse en agentes políticos a través de la investigación y la participación en escenarios de oposición y debate que rescate “Las voces de los maestros”.

3.3 Mitos y realidades de las políticas educativas en TIC

La formulación de políticas educativas en TIC ha tenido como objeto la disminución de las brechas sociales, la democratización del acceso a la información y la inclusión en el mundo globalizado (Muñoz, H. & Nuñez, J. 2008 y Rueda, R. & Franco, M. 2018), no obstante, los programas con los que pretende implementarse estas políticas han resultado insuficientes en términos de dotación y conectividad, pero también en términos de transformación social. Ha continuación abordaremos brevemente dos investigaciones que dejan en evidencia los mitos y las realidades frente a las políticas educativas en TIC.

En primer lugar, Muñoz, H y Nuñez, J (2008), presentan un ejercicio investigativo que analiza los impactos de las principales políticas en TIC existentes hasta el 2008, dejando en evidencia que la formulación de dichas políticas se ha realizado de forma desarticulada y si bien se han obtenido algunos logros en términos de didáctica, las transformaciones educativas que se esperaba obtener con la adopción de las TIC en el aula, no han logrado el nivel esperado.

Estos autores plantean un estudio descriptivo, a partir del análisis documental de 19 políticas educativas formuladas entre 1990 y 2008, con ello buscan realizar una caracterización de estas que complementan con entrevistas semi estructuradas a un grupo de expertos. Este ejercicio investigativo permite reconocer la prevalencia del interés por la dotación de infraestructura, implementos y conectividad, aspectos que fueron prioritarios en los planes decenales y sectoriales del periodo señalado. En segundo lugar, se identifica un interés por la alfabetización tecnológica para el aprovechamiento de los recursos informáticos y el desarrollo de contenidos y aplicaciones que puedan ser adoptados en el aula.

Así mismo, este estudio identifica un deficiente liderazgo por parte del Ministerio de Educación Nacional, pues la implementación de las políticas analizadas se encuentra principalmente en cabeza del ministerio de comunicaciones. Finalmente, la investigación señala que pese a las acciones implementadas el acceso a las TIC en Colombia está evidentemente rezagadas en relación a otros países de Latinoamérica.

De la misma manera, Rueda, R & Franco, M (2018) señalan que la formulación de las políticas en TIC ha sido orientada con un enfoque determinista, que pretende subsanar las inequidades y las brechas sociales a partir de la dotación tecnológica, pero que, por el contrario, a este objetivo, aumenta la distancia entre las clases sociales que tienen amplio acceso a recursos tecnológicos y los que no. Al respecto los autores señalan:

para dar respuesta a la pobreza y a la exclusión social estructural ahora exacerbada por estas políticas económicas e incrementar la productividad, se acude a una retórica educativa de la democratización actualizada en el discurso del acceso a las TIC, para lo cual se adoptan medidas para entrenar las poblaciones en las habilidades y tecnologías recompensadas por el mercado laboral de las economías del conocimiento. P. 14

Estos autores sostienen que los alcances de las políticas educativas en TIC se encuentran lejos del objetivo de democratizar la información, pues las acciones se han centrado principalmente en la dotación e infraestructura, dejando de lado los procesos reflexivos que pongan en contexto el uso de estos elementos.

Finalmente, presentan dos iniciativas educativas, propuestas por colectivos independientes, que emergen como alternativas a la adopción vacía de la tecnología y por el contrario empoderan a las comunidades en la transformación de sus entornos sociales. Dichas iniciativas son *ConVerGentes*, de Medellín que propicia el uso de la tecnología para la solución de necesidades de su entorno y *Redpatodos*, orientada a la promoción del software libre.

Las investigaciones que presenté en este capítulo muestran un docente que debe poner en interacción su saber pedagógico, con la realidad social, con otros agentes escolares (padres, estudiantes y compañeros) y por su puesto con los cambios educativos propuestos por las reformas políticas, lo que lo lleva a modificar sus subjetividades profesionales. A continuación, presentaré un marco teórico, que en conjunto con las ideas hasta aquí expuestas ayudará a orientar el posterior análisis de resultados y por consiguiente a dar respuesta a la pregunta de investigación que planteé al iniciar este documento.

4. SUBJETIVIDAD, MAESTRO Y POLÍTICA.

Marco teórico

"La práctica sin teoría es ciega y la teoría sin práctica es estéril" (Kant, 1793) Con esta idea presentada por Immanuel Kant, que señala la importancia del diálogo entre dos elementos que sin duda se complementan en una investigación, presento a continuación la teoría que fundamenta este trabajo de grado y que en conjunto con los datos obtenidos orientarán la construcción de los hallazgos y conclusiones. En primer lugar, trabajaré sobre la definición del término subjetividad y la generación de los dispositivos de subjetivación de Michell Foucault, a quien complementaré con las interpretaciones realizadas por otros estudiosos.

En segundo lugar, me centraré en el tema de las transformaciones educativas y el papel del maestro en las mismas. Para ello abordaré las ideas Thomas Popkewitz sobre los cambios en la profesión docente y las ideas sobre la implementación de modelos económicos en la educación de Christian Laval, así como la visión del maestro desde la perspectiva de la teoría crítica de Henry Giroux y Paulo Freire. En tercer lugar, avanzaré hacia el tema de las políticas educativas, con relación a las reformas y cambios que han influido en el ejercicio de la profesión docente, para ello me apoyaré en las teorías sobre formulación, implementación y evaluación de políticas públicas propuestas por André-Nöel Roth y finalmente realizaré un recorrido por las principales políticas educativas en relación a las TIC con el fin de reconocer la transformación de estas.

4.1 Subjetividad

Los estudios en relación al tema de la subjetividad señalan que a partir del surgimiento de los sistemas de poder disciplinario se inicia la constitución del Sujeto, los espacios y tiempos se instauran como mecanismos de normalización que permiten clasificar a los individuos por características comunes y encauzar sus actuaciones usando mecanismos de vigilancia, control y sanción. A lo largo de la modernidad el concepto sufrirá distintas variaciones producto de la influencia de las circunstancias sociales; así se ve como “hacia mediados del siglo XIX se abre una grieta de ese sujeto que se definía como libre, autónomo, racional, homogéneo, capaz de representar el mundo y colocarlo bajo su dominio” (Giaccaglia et al. 2009 p.126) situación que señalaran los filósofos de la sospecha contraponiendo el sujeto racional a un sujeto “dividido” que se debate entre libertad y dominación.

En el S XX Foucault en la primera parte de su obra hará énfasis en los mecanismos de disciplinamiento y poder, cuya acción modificará al sujeto con relación a las diferentes regulaciones políticas y sociales que le son impuestas y que buscan la dominación del cuerpo para aumentar la habilidad, pero también la docilidad del sujeto, los dos objetivos centrales de este concepto serán el de la productividad y la obediencia.

Los mecanismos de individuación: buen encauzamiento, vigilancia, sanción normalizadora y panoptismo contribuirán a aplicar las reglas a diferentes sujetos para determinar la idoneidad de sus actos, surgen así los códigos penales, laborales, pedagógicos y médicos, en este sentido, “el objetivo del poder no es imposibilitar, sino constituir, es

decir organizar fuerzas de trabajo, estructurar un orden, estratificar un saber, conformar un sujeto” (Díaz 1993, p.40). Ejemplo de ello son las normas que regulan la profesión docente y la prestación del servicio educativo, las cuales se expresan en términos de competencias y de evaluación para definir los más capaces, de manera tal que los sujetos tienen que ajustarse a la norma para poder adecuarse al sistema.

En el siguiente periodo, Foucault (2013) se centrará en las técnicas de sí, en las cuales reconoce la existencia de un sujeto significativo que tiene como obligación “conocerse a sí mismo, explorarse, decir la verdad con respecto a sí mismo y constituirse como objeto de saber para los otros como para sí” (p. 43). Este aspecto resulta fundamental para investigaciones como esta, en tanto que el participante al realizar el ejercicio narrativo realiza una formulación de la verdad sobre sí mismo en diálogo con los dispositivos de dominación.

A través de las técnicas de sí el sujeto se reconocerá a sí mismo en su interacción con los otros y con las estructuras que se relaciona. Amador (2014) señala que “la subjetividad implica observar una doble vía que explica las formas de ser y estar en el mundo de los sujetos” es decir que el sujeto no solo es afectado por el entorno, sino que a la vez lo transforma, lo que da lugar a nuevas interacciones y nuevas subjetividades.

Bajo esta óptica es posible reconocer tres modos de subjetivación:

- Modos de investigación: Clasificación del sujeto como objeto de estudio: sujeto parlante, sujeto político, sujeto congnovente.

- Modos de objetivación del sujeto: Clasificación del sujeto de acuerdo con otros, sanos de los enfermos, criminales de buenos, etc. Dentro de estas prácticas de subjetivación podríamos ubicar las agremiaciones que etiquetan al sujeto y lo separan de otros individuos.
- Tecnologías del sí: autodenominación del sujeto de acuerdo con su interacción con el mundo.

Estos conceptos trabajados por Foucault a través de su obra permiten identificar en el presente trabajo de investigación la manera en que los docentes se reconocen como sujetos profesionales. Ejemplo de ello es el ejercicio narrativo en el que el participante, como sujeto significativo, se conoce a sí mismo en relación con los otros y con las políticas educativas.

4.2 La transformación de la escuela y el maestro

A lo largo de la historia de la profesión docente en América, se evidencia que esta sufrió transformaciones derivadas de los cambios sociales y las reformas políticas, Laval (2014) distingue tres etapas en la historia de la escuela, en la primera se busca la integración moral y lingüística que pretendían conservar la memoria y garantizar la formación espiritual de los estudiantes, en la segunda la industrialización, entendida como la cualificación para la mano de obra al servicio de la industria y la última etapa busca poner la educación al servicio del mercado y se centra en la recuperación de la inversión realizada en educación. En esa lógica, el docente también ha modificado su práctica y su subjetividad, para el caso de Colombia se puede apreciar cómo la docencia se ha modificado como profesión, hasta inicio de los años ochenta el docente gozaba de algún

reconocimiento social y aun cuando el salario era inferior al de profesionales en otras áreas el estatuto docente reconocía económicamente los procesos de cualificación.

No obstante, en los años siguientes el magisterio colombiano sería afectado por una serie de cambios en la legislación educativa que llevaría a los docentes a replantear sus prácticas pedagógicas para enfrentarse a los retos que se fueron presentando. La necesidad apremiante de incluir nuevas tecnologías al proceso de enseñanza, la orientación hacia el desarrollo de competencias y el nuevo estatuto docente llevaron al surgimiento de nuevas subjetividades.

Popkewitz (1994) reflexiona sobre los cambios que ocurrieron en la profesión docente, partiendo del proceso de formación pues mientras en el S XIX la formación del maestro estaba ligada al desarrollo pastoral y requería de un entrenamiento en destrezas que permitieran obtener la obediencia de los estudiantes, el siglo XX trajo consigo el concepto de enseñanza como profesión, no obstante esta profesionalización lejos de conceder mayor prestigio a la labor docente “constituía una estrategia tendiente a proporcionar una organización a los procesos reguladores de la pedagogía y no a dar autonomía a los profesores en franco beneficio para los administradores de la escuela” (Popkewitz 1994 p. 92), ello implica que se realice una normalización del ejercicio de la labor docente.

En ese marco de hechos surgen las entidades de inspección de la educación, que, como dispositivos de dominación, modifican el carácter del docente, que a partir de ese momento debe orientar su enseñanza hacia un saber disciplinar que favorezca la universalización del conocimiento. Así, “la enseñanza pasaría de la preocupación por las

cualidades individuales a las normas externas universalmente aplicables para evaluar la competencia individual” (Popkewitz 1994 p. 83) y por ende el maestro debería modificar su formación en pro de responder a la especialización de los saberes escolares.

Así mismo, la carrera docente pasa a subordinarse en relación a otras profesiones, se generan jerarquías laborales, que por lo general tienen en los cargos administrativos figuras masculinas con conocimiento técnico, pero sin experiencia docente, y que se encargan de verificar que los maestros implementen y ejecuten de las reformas realizadas, entendidas como “las respuestas que relacionan la organización del saber con cuestiones más generales de transformación y poder sociales” (Popkewitz 1994 p.192) En suma, las reformas orientadas a la profesionalización modificaron la concepción del ser maestro y se orientaron a la instrucción de técnicas y administración con el objetivo de regular el modo de enseñanza.

Laval (2004), reconoce que gran parte de los cambios en las políticas educativas a nivel mundial corresponden a una visión neoliberal que pone la escuela al servicio de las empresas. “el papel de la oferta educativa en el marco de un servicio público parece predominar porque se trata de que el estado contribuya a la modernización de la sociedad y a la eficacia global de la economía” (p.43) Esta perspectiva implica el diseño de políticas que se orienten al desarrollo de las competencias en pro de mejorar el capital de trabajo estimulando los más capaces.

Así mismo, esta perspectiva de política educativa al servicio del desarrollo económico genera en el maestro la necesidad de responder a las órdenes del sistema que

promueve la optimización del saber y mide los resultados de los procesos en términos de eficacia y de incremento del conocimiento, en una preocupación por apreciar la inversión en el sistema educativo, en la medida que se incremente el capital humano al servicio de la empresa.

En consonancia las políticas educativas implementadas tienen una predominancia hacia el desarrollo de competencias, las cuales determinan la utilidad que los individuos prestan al desarrollo económico. Este proceso de transformación de la escuela orientada a la competencia juega un papel importante las orientaciones dadas por entidades como la OCDE que apuntan a una evaluación para “las competencias en la vida real” (Laval, 2004. P. 102). La competencia se convierte en el centro del proceso educativo y su efectividad se mide a partir de los resultados en pruebas estandarizadas y en el incremento del capital productivo. Por ello, los esfuerzos en apropiación de nuevos métodos y nuevas tecnologías se orientan más que a facilitar el proceso de aprendizaje, a optimizar las cualidades de empleabilidad de los individuos.

Esa orientación hacia la competencia no es exclusiva de la formación hacia el estudiante, el docente es evaluado en términos similares, en respuesta a las exigencias económicas del mercado. Y paradójicamente, aunque se exige una mayor cualificación, se adoptan mecanismos que regulen el aumento de su reconocimiento salarial. En ese marco de hechos, el docente puede asumir varias prácticas, la primera adaptarse silenciosamente a los cambios en la profesión en lo que coloquialmente se denominaría “hacer únicamente lo que toca”, migrar a otras profesiones o campos mejor remunerados; o asumir una posición

crítica que cuestione el orden social y eduque a los estudiantes con una visión independiente al mercado laboral.

En relación a lo anterior, Henry Giroux y Paulo Freire defienden y promueven la necesidad de un maestro crítico, un intelectual líder del proceso educativo que cuestiona el *Statu Quo* y promueve en los estudiantes la creatividad, la sensibilidad hacia la realidad y especialmente los invita a buscar la libertad a través de la educación. Este docente, que va más allá de las aptitudes técnicas sería denominado por Giroux (1997) como un intelectual transformativo, término con el cual reivindica la importancia de la profesión, a la que le otorga el deber de “combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos” (P. 36)

Esta categoría obliga al docente a desprenderse de las imposiciones del orden social en el que se prioriza la optimización del mercado laboral, y lo exhorta a establecer una postura que contribuya a la lucha contra las formas de opresión presentadas en los diferentes mecanismos de control. El maestro como intelectual transformativo es sin duda un agente político que tiene como obligación promover la reflexión continua sobre la realidad social, Giroux afirmaría que no existe la posibilidad de asumir una posición neutral frente a las realidades escolares, pues la misma escuela carece de neutralidad.

Un docente crítico se contrapone a la imagen del maestro que narra e introduce conocimientos en espera de la reproducción de estos, es un docente que carece de la

sabiduría y la iluminación y, por el contrario, busca con los educandos el conocimiento, su actitud “debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos” (Freire, 1983. P.77). En suma el docente crítico es un docente comprometido con la misión liberadora de la educación, su objetivo no está en la acumulación de conocimientos sino en el descubrimiento constante de los mismos.

Lo anterior implica una problematización del conocimiento, en el que la información esté en función de dar respuesta a los problemas del contexto y no a las demandas del mercado. La labor del docente se centra en el ejercicio reflexivo sobre el proceso educativo, las realidades sociales que permitan el diálogo entre la planeación y la ejecución del currículo, de esta manera la educación no se trata de la aplicación incuestionable de recetas, sino en el análisis consiente del conocimiento.

4.3 Política pública en educación.

La política pública es definida como la “designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas” (Roth, 2003, p. 26), y debe reconocerse como un elemento que no existe naturalmente, sino que hace parte de una construcción social. La formulación de la política pública implica el análisis de las necesidades de la sociedad reconocidos por las instituciones estatales, quienes plantean objetivos específicos a alcanzar y las correspondientes acciones para concretarlos. Así mismo, “una política pública tiene un campo de intervención reservado que puede ser objeto de varios subterritorios y

subdivisiones para los cuales generalmente se fijan objetivos más específicos” (Roth, 2003 p.28), para el caso puntual de este trabajo investigativo la política pública que se analiza es la política educativa específicamente en los relacionado con las TIC.

Rancière (2006) hace una distinción entre lo que denomina la ley de la policía, impuesta por aquellos grupos elegidos para gobernar y la ley de la igualdad o la política en donde están los grupos sociales con exclusión, esto alude a la interacción de los diferentes miembros de la sociedad, y va más allá de la simple adopción de las normas impuestas por entidades que se establecen como “superiores” al resto de la sociedad. Estas dos leyes, opuestas a tal punto que la presencia de cualquier forma de la primera inhibe a la segunda, encuentran en lo político un aspecto mediador, en cuanto como implementación discursiva y práctica pone en interacción diferentes miembros de una sociedad. Esa condición denominada subjetivación política rescata el principio de igualdad y va en contra de la lógica policial en cuanto “nunca es la simple afirmación de una identidad, es siempre al mismo tiempo la negación de una identidad impuesta por otro” (p 23)

Lo político es un escenario en el cual conviven los sujetos en reconocimiento de otro y en diálogo con los opuestos, y en búsqueda de un concepto de igualdad, argumento que resulta paradójico (Rancière 2004) si se tiene en cuenta que el escenario político implica la adopción de títulos y posiciones diferentes. En los regímenes democráticos el tema político implica la adopción “de un conjunto de normas procesales para la toma de decisiones colectivas en el que está prevista y más amplia participación posible de los interesados” (Bobbio 1992, p. 9). A pesar de la claridad que da Bobbio sobre lo

democrático y sobre la reflexión de Rancière en torno a lo político, cabe preguntarse por el proceso de formulación de las leyes o normas que dan cuerpo a esa democracia, pues sin duda la responsabilidad de dicha cae directamente en unos pocos a quienes se les ha otorgado el título que los avala.

A continuación, abordaré el tema de la formulación, implementación de las políticas y evaluación de las políticas públicas y posteriormente presentaré las principales políticas educativas en TIC.

4.3.1 Formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas.

Para la formulación de las políticas públicas se parte de la identificación de aquellos elementos que se consideran problemáticos y que por lo tanto merecen ser incluidos en la agenda pública, estos problemas pueden responder a agendas establecidas previamente o a aquellas que surgen como consecuencia de momentos coyunturales. Así mismo, puede provenir de la demanda de actores externos al estado, como es el caso de las solicitudes presentadas por gremios, asociaciones o individuos destacados dentro de la sociedad. O puede responder a las necesidades identificadas por el mismo Estado y que, idealmente, responden a una situación de impacto social.

Para el caso de las políticas en educación generadas a partir de la década de 1990, se podría afirmar que la formulación de la agenda, aunque tiene su origen en la demanda, también ha respondido a la oferta administrativa. Ejemplo de ello es la asamblea nacional

constituyente que dio origen a la constitución política de 1991 y que expresó un cambio en la educación al promover la obligatoriedad de esta y al promover la elaboración de una ley que regulara la prestación del servicio educativo, esta fue una iniciativa liderada por grupos estudiantiles y el apoyo de los partidos políticos, por lo que este primer momento responde a un modelo de demanda. No obstante, la formulación de las normas que le precedieron (Ley general de educación, decreto 1860, ley 30 entre otros) responde a un modelo de inscripción en la agenda presentada por el estado y los entes administrativos.

Una vez se han definido los problemas que abordará la política, es necesario definir cuáles serán los fines, metas y objetivos de esta, para así poder definir las decisiones específicas para la solución de las problemáticas presentadas. Este ejercicio de planificación lleva a la necesidad de establecer normas que especifiquen aspectos puntuales que lleven al cumplimiento de los objetivos establecidos. A manera de ejemplo, tomaré el caso del artículo 67 de la constitución política de Colombia, allí se define el derecho a la educación y se define los mecanismos para garantizar dicho derecho:

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (Constitución Política de Colombia. Art 67)

Con el fin de cumplir con el ejercicio de inspección y vigilancia del derecho a la educación, se formula la ley general con la cual se busca establecer la normatividad que regula la prestación del servicio educativo:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. (Ley general de educación. Art. 1)

A su vez para reglamentar las disposiciones expuestas en la ley 115 se formula el decreto 1860, que se centra en la educación formal “las disposiciones del presente Decreto constituyen lineamientos generales para el Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales, con el objeto de orientar el ejercicio de las respectivas competencias, y para los establecimientos educativos” (Decreto 1860, Art. 1). De la misma manera para la implementación de los aspectos puntuales de este decreto se formulan nuevas normatividades y documentos de orientaciones, ejemplo: Guía 30, PET 21, etc.

Ahora bien, la forma en la que se toman las decisiones que llevan a la concepción de dichas normas, también responde a diversidad de modelos, Roth (2003) presenta tres modelos tomados de Habermas, el primero de ellos (decisionista) está liderado por los políticos que establecen las acciones en relación con las percepciones que se tiene del problema, en gran medida estas propuestas buscan generar un grado de aceptación entre los seguidores de sus corrientes políticas.

El segundo modelo, el tecnocrático, ubica en primer lugar de la jerarquía al científico, quien formula las decisiones de acuerdo con datos y estadísticas que validan su pertinencia. Finalmente, el tercer modelo, el pragmático o participativo, busca involucrar al público en la discusión sobre las disposiciones que se tomarán para la atención al problema. Este último modelo, aunque deseable, presenta el reto de generar los mecanismos

adecuados para la participación y facilitar la interacción de las diferentes partes. Un ejemplo de este modelo es el plan nacional de educación 2016-2026, en el cual se generaron espacios para reconocer los puntos de interés y recolectar las propuestas de los ciudadanos en materia de educación.

Por su parte la implementación constituye la fase en la que se prueba la eficacia de las soluciones propuestas a los problemas en la agenda política, “esta etapa es fundamental porque es ahí que la política, hasta entonces casi exclusivamente hecha de discursos y de palabras, se transforma en hechos concretos” (Roth 2003. P 107). Para la implementación de las políticas se identifican dos enfoques, el primero denominado Top-down (arriba-abajo), privilegia la acción de las autoridades sobre la población objeto de la política, este enfoque concibe a los entes administrativos como superiores y concibe que la autoridad garantiza la eficacia de la política. El modelo Top-down ha sido el predominante en la política educativa colombiana, la cual es implementada bajo la directriz de las autoridades estatales.

El segundo, bottom-up (abajo-arriba) concibe que la implementación de la política pública es necesaria la colaboración de los participantes y permitir que la misma se vaya construyendo en la interacción con el problema que busca abordar. Este modelo no es ampliamente usado debido a las demoras o retrocesos que se pueden dar producto del proceso reflexivo.

Finalmente, la evaluación de la política pública presenta tres momentos: *ex ante* a partir del cual se puede reconocer si las condiciones de implementación de la política son

ideales, si responde a los objetivos planteados y cuáles son los impactos y costos de su implementación. La segunda es denominada la evaluación concomitante y se realiza durante la ejecución de la política, “el objetivo es, por una parte, controlar el bien desarrollo de los procedimientos previstos, y por otra, permitir la detección de problemas para poder realizar los ajustes necesarios a tiempo” (Roth, 2003 p. 149). Para el caso de las políticas educativas, se puede tomar como ejemplo los planes decenales de educación, que son políticas que se diseñan para 10 años de ejecución y que tienen periodos de evaluación para verificar el avance en su ejecución y ajustar los programas propuestos.

Finalmente se encuentra la evaluación ex post, la cual se realiza al finalizar la implementación de la política y tiene como fin dar cuenta de los resultados de la implementación, a ella corresponden los informes que al final de cada periodo de gobierno se hacen públicos y que presentan en términos cuantitativos y cualitativos los impactos obtenidos. Este insumo además de dar cuenta de los resultados y la eficiencia de las normas propuestas también debe servir como punto de partida para generar la continuidad de las acciones implementadas.

A continuación, presentaré un recorrido por las principales políticas nacionales en relación con las TIC en educación. Como punto inicial se encuentra la constitución política de Colombia, seguido de la ley general de educación, los planes decenales de las tres últimas décadas y los documentos de guía y orientación para la implementación de las políticas educativas en TIC.

4.3.2 Un recorrido por las políticas en TIC

La década de los noventa marcó el inicio de una etapa de amplios cambios educativos en Colombia, que buscaron responder con mayor efectividad a las exigencias mundiales, mejorando la competencia de los ciudadanos. Ese reto implicó en primer lugar modificar el alcance del derecho a la educación, pues mientras el Artículo 41 de la constitución de 1886 establecía que “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria”, la constitución de 1991 establece la educación como un derecho fundamental y garantiza su gratuidad y obligatoriedad hasta el final de la educación básica secundaria.

Desde allí se inicia un proceso de reflexión sobre los ajustes que requiere el proceso educativo en el país, de esta manera, en 1993 bajo el gobierno de César Gaviria se establece la misión de ciencia, educación y desarrollo, que reúne a diez intelectuales colombianos que formulan las estrategias para mejorar la educación en Colombia en el siglo XXI. En el primer tomo del informe de esta comisión denominado “Colombia al filo de la oportunidad” se propone una agenda que aborda recomendaciones para atender tres aspectos fundamentales: Las organizaciones para la ciencia, la educación y el desarrollo; educación para un milenio nuevo y el tercero ciencia tecnología y desarrollo.

En relación al segundo aspecto los comisionados realizan una serie de recomendaciones que promueven entre otros aspectos cambiar las políticas educativas estatales, con una mayor proyección en su implementación, pues señalan que los cambios

en educación requieren de tiempo para su apropiación, así mismo sugieren que dichas políticas permitan la continua evaluación y la participación de la ciudadanía en su revisión. Además de lo anterior, proponen una reforma al sistema educativo formal, generar una educación postbásica flexible, dignificar la profesión docente, reorganizar los exámenes de estado, desescolarizar la educación ciudadana e impulsar y reformar la educación artística, acciones que en suma buscan garantizar el acceso a una educación de calidad a la población colombiana, e impulsar las iniciativas presentadas en la que en ese momento era la naciente Ley general de educación.

Otro de las reformas que proponen y que está en estrecha relación al tema que aborda esta investigación, es la relacionada con el uso de los recursos informáticos en el aula, al respecto el documento señala que una de las tareas que debe darse es:

“Investigar los efectos que sobre los distintos tipos de aprendizaje logran las distintas formas de tecnología informática, sobre todo las más interactivas y las que dan mayor lugar a la actividad creativa del estudiante.” Así mismo, “Incorporar masivamente herramientas y tecnologías informáticas que favorezcan el desarrollo conceptual. Para ello se dispondrá anualmente al menos del 0,1% del PIB. En particular, se difundirán programas computacionales interactivos y de simulación que permitan al estudiante apropiarse de manera automotivada de una cosmología general o repertorio conceptual básico que organice sus conocimientos y le permita lograr por sí mismo apropiarse de otros conocimientos, generar nuevos y revivir la historia de la cultura. Se formarán pequeños grupos en cada colegio o en distintos colegios, para explorar en forma cooperativa o competitiva este tipo de programas de informática educativa” (Presidencia de la república 1995 p.87)

Indudablemente, los cambios propuestos se centraron en mejorar las condiciones económicas del país, como lo planteó el residente Ernesto Samper en el prólogo del documento, en el que señala “la educación, la ciencia y la tecnología tendrán el apoyo decidido de este gobierno y se convertirán en los próximos años en los vehículos que

habrán de conducirnos hacia la formación de individuos libres y creativos, hacia una mayor democratización de nuestra sociedad, un crecimiento equitativo y una mayor competitividad de nuestra economía” (Presidencia de la república 1995 p.7)

De forma paralela a las elaboraciones de la misión Ciencia, educación y desarrollo, hacia el año 1994 se encontraba en espera de sanción presidencial la ley 115 o ley general de educación, el documento se trazó como objeto “señalar las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.” (MEN 1994, p.1) En ella se introducen en el artículo 23 las áreas fundamentales entre las que se incorpora la enseñanza de la tecnología e informática como obligatoria, acción que sería posteriormente reglamentada por el decreto 1860.

La aparición de la tecnología e informática como área fundamental, requirió para su implementación de la elaboración de nuevas orientaciones metodológicas, así como la planeación y ejecución de diversas acciones que permitieran su consolidación. A continuación, presentaré los principales documentos que han servido como derrotero para la adopción de la tecnología e informática en las instituciones de educación básica y media.



Ilustración 1 Principales documentos de políticas educativas en TIC

4.3.1.1 Planes decenales de 1996 a 2026.

El artículo 72 de la Ley 115 estableció que el Ministerio de Educación debería formular el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, el cual contendría las metas en materia de educación y fijaría los derroteros para la prestación del servicio educativo. De esta manera en el año de 1996 se da a conocer el primer plan decenal de educación que se planteó siete desafíos para la década, el tercero de ellos expresaba “con la internacionalización de la economía, los desarrollos de la ciencia y la tecnología, los avances en la informática y las telecomunicaciones, se impone la transformación del aparato productivo y la incorporación de los avances científicos y técnicos” (MEN 1996, p. 4) para lograrlo establece entre sus estrategias la dotación de ambientes escolares y la alfabetización para que se promueva “la curiosidad y creatividad como centro del que hacer escolar” (MEN 1996, p.8).

En la década siguiente el plan decenal amplía los desafíos en relación al uso de las TIC en educación y establece acciones que combinan la dotación tecnológica con procesos de investigación, procesos pedagógicos, formulación de proyectos educativos y formación permanente en TIC a los docentes. De esta manera, se avanza del simple uso de los instrumentos a una concepción que abarca la reflexión e innovación pedagógica en TIC y su implementación a través de las diferentes estrategias contenidas en los proyectos educativos institucionales. Surgen en esta época documentos como Visión 2019, la Guía 30 y las competencias TIC para el desarrollo profesional docente, los cuales abordaré más adelante.

En noviembre de 2017 el MEN presenta el plan decenal para la década del 2016 al 2026, la elaboración de este documento cuenta con una característica particular y es que en su proceso de construcción se consultó a los ciudadanos , a través de talleres presenciales y de una plataforma virtual, sobre los elementos que consideraban fundamentales para abordar en materia de educación, además de lo anterior el documento estableció una batería de indicadores para medir el alcance de los diferentes desafíos planteados.

En relación con las TIC en el desafío número seis se establece la necesidad de “impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida” (MEN 2017, p. 52). En relación a los anteriores planes decenales, el de la década 2016-2026 establece una mayor orientación a la cualificación en el uso pedagógico de las TIC, no solo desde la alfabetización en el uso de las herramientas, sino en la reflexión, la innovación y la actitud crítica frente a las mismas.

El PDNE establece para abordar este desafío tres tipos de lineamientos específicos: desde la formación docente pretende promover la cualificación para la incorporación de las TIC como “herramienta de aprendizaje continuo”, promover la vinculación de la formación en uso pedagógico de las TIC desde las normales y facultades de educación, incentivando la reflexión hacia las dimensiones éticas, comunicativas y cognitivas de las herramientas digitales. Desde la enseñanza plantea fomentar el uso de los recursos TIC acordes a los contextos y retos sociales, así mismo abordar la reflexión sobre las normas, componentes

éticos y riesgos de las sociedades digitales e incorporar contenidos digitales que incentiven las competencias comunicativas y fortalezcan la actitud crítica frente a las TIC. Finalmente, respecto a la infraestructura se propone mejorar la conectividad y asegurar las condiciones físicas en las instituciones educativas oficiales, así mismo implementar recursos para el acceso de población con capacidades diversas e incentivar la creación de los centros de innovación.

Los tres planes decenales que se han construido desde la aparición de la ley general de educación han establecido como desafío la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje, para lo cual se ha ido avanzando de la dotación en recursos físicos y tecnológicos a la cualificación e innovación sobre el tema. Durante ese proceso se han elaborado otros documentos de política que han servido como orientación para la implementación de las TIC en el aula, a continuación, presentamos algunos de los más relevantes.

4.3.1.2 Orientaciones para la implementación del área de tecnología e informática.

Con la formulación del área de tecnología e informática, las instituciones educativas se enfrentan al reto de identificar los recursos, elaborar los proyectos y diseñar los contenidos que permitan implementarla, como respuesta a esa necesidad se formula en 1996 bajo el gobierno de Ernesto Samper, la entonces ministra de educación María Emma Mejía Vélez presentó el documento PET 21. Educación en tecnología: propuesta para la educación básica, el cual tenía como objetivo abordar y proponer estrategias para el desarrollo del área de tecnología e informática en el nivel de educación básica.

El PET 21 define a la tecnología como un campo de naturaleza interdisciplinar que funge como componente integrador de las diferentes disciplinas y un elemento que contribuye al desarrollo del país, por lo que considera fundamental establecer las orientaciones para que los colegios implementen la naciente área, de esta manera establece los siguientes objetivos para la educación básica:

Brindar oportunidades al estudiante para trabajar en la institución y desde ella los problemas de su vida cotidiana, particularmente aquellos susceptibles de una solución tecnológica.

Contribuir al desarrollo de las capacidades creativa, crítica y reflexiva, principalmente para el manejo creativo de la información (búsqueda, clasificación, relación, producción, comunicación) y la solución de problemas.

Potenciar y desarrollar estrategias, métodos y actividades para el fortalecimiento del trabajo en equipo como alternativa fundamental para las actividades académicas. (MEN 1996, p.25-26)

En respuesta a estos objetivos estableció los lineamientos para el área, en ellos promovió la creación de equipos interdisciplinarios que en cada institución contribuyeran a evaluar las necesidades para su implementación, exhortando a los colegios a no centrarse solo en el uso del computador, sino en la resolución de problemas cotidianos a través del uso de la herramienta informática. De tal manera que propone que para la enseñanza de esta área se diseñen ambientes para el aprendizaje de la tecnología, los cuales responderán a tres ejes: Conocimiento de la tecnología, método de la tecnología y circunstancias de la tecnología, a partir del desarrollo de estos tres ejes la institución propenderá por el desarrollo de las competencias en el estudiante.

Diez años después de la presentación del PET 21, en el marco de la celebración del segundo centenario de la independencia de Colombia surge el documento Visión 2019, el cual presenta los programas que estarán orientados a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y a disminuir las brechas sociales, con lo cual pretendió lograr un mejoramiento en la educación, este documento estableció entre sus metas para el 2019 el favorecimiento del “desarrollo de competencias comunicativas en una lengua extranjera y el dominio de tecnologías para el acceso y uso de la información” (MEN, 2006 p. 10)

Para lograr dicho mejoramiento de la calidad y aumentar la competitividad de los ciudadanos, propuso tres programas: Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos educativos, dominio del inglés como lengua extranjera y competencias laborales generales. Para efectos del tema de la presente investigación me centraré en el primer programa que plantea que

Las TIC no sólo ponen al alcance de docentes y estudiantes grandes volúmenes de información, sino que promueven el desarrollo de destrezas y habilidades esenciales como son la búsqueda, selección y procesamiento de información, así como la capacidad para el aprendizaje autónomo (MEN, 2006 p. 55)

Con este aspecto el MEN plantea que se mejorará la competitividad de los ciudadanos para ofrecer una mejor respuesta a la oferta laboral y a “la competitividad global de la industria y los servicios”, exponiendo de manera evidente que los objetivos propuestos estaban orientados al crecimiento económico que respondiera a los retos del mundo globalizado. Acorde con los retos presentados en el PNDE se fortalecen programas de dotación como computadores para educar, que, a través del reciclaje tecnológico, retoma equipos de segunda donados por empresas privadas y los reacondiciona para su uso en las

instituciones educativas del país. Así mismo, se trabajó en programas de alfabetización tecnológica para docentes con el fin de que estos incorporen las TIC como recurso en sus aulas y se incentivó la creación de recursos digitales que contribuyeran al desarrollo de las competencias tecnológicas de los estudiantes.

Posteriormente, en el año 2008 y fortaleciendo la importancia del desarrollo de competencias se presenta la “Guía 30. Ser competente en tecnología: una necesidad para el desarrollo. Orientaciones generales para la educación en tecnología”, con este documento el Ministerio de Educación establece los estándares para la enseñanza del área de tecnología, enfatizando en la necesidad de la alfabetización centrada en tres dimensiones: conocimiento, formas de pensar y capacidad para actuar, con las cuales se provean herramientas para la solución de situaciones cotidianas.

Para el desarrollo de las competencias en tecnología se propone desarrollar en los diferentes grados de escolaridad cuatro componentes fundamentales:

- Naturaleza y evolución de la tecnología, en el cual se abordan los conceptos fundamentales del área y la evolución de esta a lo largo de la historia.
- Apropiación y uso de la tecnología, con el que se busca promover el uso “pertinente y apropiado” de la tecnología en pro del aumento de la productividad,
- Solución de problemas con tecnología: que como su nombre lo indica busca promover el uso de la tecnología para la solución de diferentes problemas en contexto y cuyo grado de complejidad aumentará según el nivel de escolaridad.

- Tecnología y sociedad, el cual busca promover el análisis de los componentes éticos y sociales de la tecnología.

De esta manera, para cada grupo de grados se establecen unos mínimos desarrollos que alcanzar en cada uno de los componentes anteriormente mencionados, para lo cual el docente deberá diseñar el correspondiente plan de estudios, el diseño de proyectos y estrategias que contribuya a alcanzar las metas de cada nivel. En suma, la guía 30 se constituyó en el mapa de ruta para la implementación del área en el aula, orientado al desarrollo de competencias en consonancia con la propuesta del MEN para las distintas áreas.

Finalmente, en el año 2013 el MEN presenta el documento “Competencias TIC para el desarrollo profesional docente”, con el cual se buscó orientar el desarrollo de los planes de formación que permitieran:

preparar a los docentes para aportar a la calidad educativa mediante la transformación de las prácticas educativas con el apoyo de las TIC, adoptar estrategias para orientar a los estudiantes hacia el uso de las TIC para generar cambios positivos sobre su entorno, y promover la transformación de las instituciones educativas en organizaciones de aprendizaje a partir del fortalecimiento de las diferentes gestiones institucionales: académica, directiva, administrativa y comunitaria (MEN 2013, p8)

De esta manera se definen las características de un programa profesional docente que contribuya al desarrollo de las competencias en TIC tales como: la capacidad de selección de información pertinente para sus clases, la capacidad de relacionarse con ambientes virtuales, hacer uso de diversos medios y lenguajes para la construcción de conceptos , capacidad para hacer uso de las TIC en la planeación, organización, evaluación

y seguimiento de los procesos de formación y la capacidad de usar las TIC para el desarrollo de nuevo conocimiento.

El documento de competencias TIC para el desarrollo profesional docente, invita a los maestros a evaluar sus competencias de acuerdo con tres niveles y así establecer el programa de desarrollo profesional requerido para optimizarla. Estos niveles son: un primero de exploración en el que se busca que haya acercamiento a los conocimientos básicos y el uso de algunas funcionalidades de las herramientas tecnológicas, un segundo nivel de integración, en el que se cuenta con las capacidades para vincular las TIC a las prácticas pedagógicas. Y un tercer nivel, establecido como al que todo docente debe llegar, es el de innovación en el que se crea, expresan ideas y se construyen nuevas estrategias y conocimientos.

En conclusión, se evidencia que las políticas educativas en TIC han sido orientadas al desarrollo de competencias con las cuales se busca mejorar el desarrollo económico y social del país. Las acciones propuestas han estado orientadas a la dotación y el mejoramiento de la infraestructura y la conectividad, aunque cabe señalar que esta sigue siendo aún precaria en muchas instituciones educativas. También se ha buscado la alfabetización tecnológica relacionada principalmente con la búsqueda de la información y la optimización de los procesos de aprendizaje, de igual forma, ha prevalecido una invitación a que las TIC sean usadas de forma transversal a todas las áreas y se incorporen a los diferentes momentos del trabajo en el aula.

5 EN BUSCA DE LA VOZ DEL MAESTRO.

Marco metodológico

5.2 Elección de metodología e instrumentos de recolección de datos.

El presente estudio se desarrolla en el marco de la investigación cualitativa de corte interpretativo, la cual es definida por Strauss & Cobin (2002) como:

Cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. (p.20)

En el paradigma cualitativo el investigador interactúa con los participantes de una forma natural y va construyendo el marco de referencia a medida que el grupo va compartiendo los conocimientos en torno al tema de interés, en este paradigma no se responde a hipótesis planteadas previamente, por el contrario, los conceptos son continuamente evaluados y analizados en la medida que se van recolectando los diferentes datos.

La metodología de investigación es el análisis de narrativas, entendidas como medios a través de los cuales los individuos se definen y se recrean a sí mismos, haciendo sentido de sus experiencias significativas y organizándolas en historias. En esta metodología la unidad de análisis es el narrador participante que a través de las narrativas permite acercarse al reconocimiento de identidades y subjetividades sintetizadas en forma de texto. Para el

ejercicio reflexivo se tuvieron en cuenta tres pasos, en primer lugar, la reconstrucción de experiencias significativas (retrospección), el cuestionamiento por el sentido del uso de las TIC en el aula (interpretación) y las expectativas frente al desarrollo profesional (prospección).

Teniendo en cuenta lo anterior, se ejecutaron diferentes momentos para la recolección de datos. En el primero se desarrolló una entrevista semiestructurada realizada a un grupo focal compuesto por docentes que se encontraban cursando estudios de maestría, en dicha entrevista se indagó por la percepción que tenían de la profesión docente, por el reconocimiento laboral, los procesos de cualificación y el uso de las TIC en sus colegios.

Un segundo momento estuvo dedicado a la generación de los relatos escritos, que dieron cuenta de la relación entre la constitución de las subjetividades y las políticas educativas. Para lograr lo anterior con los docentes participantes se elaboró una línea del tiempo en la que se marcaron los hechos más relevantes en su vida en cuanto elección profesional, experiencias significativas en el aula y personas que influyeron en su desarrollo profesional. Posteriormente se solicitó a cada uno de los maestros que realizaran un escrito autobiográfico en el que contemplaran la pregunta ¿Cómo me veo como docente frente al uso de la TIC en el aula?, la información percibida en esas narrativas se complementó con una entrevista a cada uno de los docentes en la que se buscó ampliar algunos de los aspectos presentados en los textos. Estos instrumentos fueron previamente piloteados en el grupo de investigación ESTUPOLI, en donde cada uno de sus miembros realizó la línea del tiempo y la narrativa y posteriormente se analizaron las posibles preguntas que se podrían hacer para ampliar la información.

5.2 Participantes.

Los participantes de esta investigación fueron cuatro maestros que en sus prácticas pedagógicas hacen uso de las TIC y fueron elegidos a través de la metodología de red social, es decir que tenían alguna relación directa o indirecta con el investigador, esta situación facilitó la reconstrucción de las narrativas, toda vez que la interacción entre investigador y participantes se dio de forma natural.

Estos docentes laboran en diferentes instituciones educativas, tres lo hacen en colegio público y uno en colegio privado. De los tres primeros docentes dos tienen nombramiento en propiedad, lo que quiere decir que presentaron y aprobaron un concurso público y como consecuencia su contrato laboral es a término indefinido, aunque bajo estatutos laborales diferentes pues una de ellas fue nombrada bajo la normatividad del decreto 2277 de 1979 y la otra bajo el 1278 de 2002. El tercero de estos profesores pertenece a la planta de docentes temporales, lo que quiere decir que su nombramiento es a término fijo de acuerdo con las necesidades del servicio que se presenten en los colegios de Bogotá, esto genera inestabilidad laboral pues al terminarse el cubrimiento de una plaza pueden pasar varios meses para que vuelva a ser nombrado.

La cuarta docente trabaja en un colegio privado de alto reconocimiento en Bogotá, tiene un contrato laboral a término indefinido y según su propio testimonio sus condiciones laborales son adecuadas y recibe estímulos para la formación y cualificación docente. Al momento de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos esta docente no tenía

asignación académica en el aula pues hacia parte del equipo de coordinación del colegio, no obstante, desde este cargo continuaba participando de experiencias que involucraban el uso pedagógico de las TIC. La diversidad de perfiles de estos cuatro profesores permitió ampliar el contexto de investigación y por ende presentar mayor diversidad de miradas frente al tema de las políticas educativas en TIC.

5.3 Análisis de datos

Una vez recolectados los datos se procedió al análisis de estos de forma inductiva, propio de la metodología cualitativa, para lo cual seguí el modelo de pequeñas historias (Short Story) de Kenper y Prior citado por Quintero (2016), en el cual se manifiesta que el investigador se debe concentrar en el significado dado por el narrador y que se expresa en el texto. Una narrativa está compuesta por varias historias cortas que tienen como características la presencia de un *quién*: personas significativas, *dónde*, que contribuye a identificar las configuraciones y prácticas significativas, un *cuándo* pasado (retrospección), presente (introspección) y futuro (prospección).

Una vez seleccionadas las historias cortas de cada una de las narrativas y de las entrevistas se procedió al ejercicio de codificación, estableciendo cualidades comunes entre las historias presentadas por los docentes y posteriormente se procedió a agruparlas en categorías comunes a partir de la siguiente tabla de análisis:

Categoría emergente	Código	Historia	Política	Teoría	Comentarios

Tabla 1 Matriz de análisis de datos

Una vez se agruparon estas historias y se estableció una gran categoría y tres subcategorías, se procedió a establecer relaciones entre las declaraciones de los maestros (Historias cortas) y las políticas educativas correspondientes, para este ejercicio se utilizó como apoyo la línea de tiempo que se había realizado con cada uno de ellos. Así mismo, se procedió a cruzar dicha información con las propuestas teóricas contempladas anteriormente en este texto.

Finalmente, después de este ejercicio de análisis de la información procedí a dar respuesta a la pregunta de investigación de este trabajo ¿Cómo los docentes configuran sus subjetividades profesionales en el marco de las políticas educativas colombianas en TIC?, la cual presentaré a continuación.

6 MAESTRO GIRASOL.

Resultados

El heliotropismo es una condición que tienen algunas plantas y que las impulsa a moverse apuntando al sol. Esta condición que fue descrita por primera vez por Leonardo Da Vinci, es propia de los *Helianthus annuus*, conocidos comúnmente como girasoles, durante el día estas plantas giran hacia la luz del sol por acción de células motoras que bombean “iones de potasio dentro de los tejidos, cambiando la turgencia”¹ Esta característica del girasol ha sido utilizada por David Cooperrider (1987) como metáfora para señalar la apreciación positiva o la inclinación de las organizaciones humanas hacia lo mejor de cada una, lo que él denominara el corazón positivo. Esta metáfora desde la óptica de Cooperrider no conduce a una negación de las zonas oscuras que existen en todo ámbito humano, simplemente es una perspectiva que privilegia lo apreciativo.

Para el caso de la presente investigación se ha denominado a la categoría central el maestro girasol, haciendo uso de esta metáfora como puente para relacionar las características de un maestro, que, si bien es consciente que las condiciones de su profesión no son las mejores, orienta sus movimientos hacia la luz, hacia lo que aumenta su autopercepción como un agente de cambio en la sociedad. Esto se puede ver en lo que expresó en el grupo focal la profesora E.

¹ Tomado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Heliotropismo>

La profesionalidad se ha ido desvalorizando, no está cogiendo el empuje que debería tener o el que tenía hace muchos años y sobre todo hace varios años lo que tenía nuestra profesión que decían: la voz del profesor, la del cura y el alcalde eran la ley, o sea lo que decían ellos era la ley y eso mismo nos ha degradado a nosotros como docentes frente a los mismos estudiantes, frente a los padres, la sociedad, o sea el que se dedique a ser docente es porque definitivamente tiene una vocación.
GFL202-207

Entonces digamos que más que la remuneración económica, es más la satisfacción de poder ayudar a alguien, de poder brindar como una orientación, de saber que esa persona que en unos años va a ser, no sé, odontólogo, o técnico, tecnólogo, profesional en lo que él sea, uno diga "yo le colaboré a él", es más como la satisfacción personal, yo siempre lo he visto más como la satisfacción personal.
GFL 232-236

El maestro girasol, es en este texto aquel docente al que Freire (1983) haría referencia como “el educador humanista y revolucionario para el que “la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí” (p.109). Esta descripción de docente no pretende generar una imagen idealizada de la labor pedagógica, lo que realmente busca es resaltar el principio apreciativo de la labor docente y ponerlo en evidencia desde las voces de sus propios actores.

A continuación presentaré las tres subcategorías que se desprenden del maestro girasol, estos son los centros de luz hacia dónde giran las construcciones de los docentes participantes, que en diálogo con las políticas educativas y los conceptos teóricos abordados en esta investigación, servirán para presentar un nuevo conocimiento que cumpla con el objetivo de: Analizar la configuración de las subjetividades profesionales docentes en el marco de las políticas en TIC, trazar una ruta del proceso de construcción de las subjetividades profesionales docentes e identificar las prácticas reportadas por los profesores que reflejan sus subjetividades.

Las subcategorías en mención son: oportunidades desde la política educativa, en la cual se presentará como la implementación de diferentes políticas contribuyeron a que las prácticas docentes de los maestros participantes se transformarán, obtuvieran nuevos aprendizajes o realizaran nuevas construcciones; la segunda subcategoría: Resistencias constructivas a la política educativa muestra al docente girasol que encuentra la luz en las prácticas de resistencia y que construye desde una perspectiva crítica nuevas propuestas que trascienden al componente disciplinar de sus áreas de conocimiento, y finalmente la subcategoría construcciones compartidas, hace referencia a la interacción con otros actores (colegas y estudiantes) que han transformado sus subjetividades.

6.1 Oportunidades desde la política educativa.

La aparición de la tecnología e informática como un área fundamental en las instituciones educativas, supuso una serie de cambios en la organización escolar en la que sin duda alguna los docentes fueron protagonistas. En 1994 cuando se presentó la ley general de educación se inicia un proceso para materializar las ideas allí expuestas, y es así como surgió el decreto 1860 del mismo año que buscó reglamentar las normas propuestas en la ley 115, esta normatividad supuso que cada institución diseñara un Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el que adoptara las nuevas áreas y los proyectos que fueron institucionalizados con la aparición de esta ley.

Posteriormente en 1996 se presenta el primer plan decenal de educación, que había sido establecido por el artículo 72 de la Ley 115 y que permitió fijar los derroteros para el campo educativo de 1996 a 2006, este plan estableció las estrategias y programas para

mejorar la educación en Colombia. En la misma línea, en agosto del mismo año se presentó el documento PET 21. Programa de educación en tecnología para el Siglo XXI, elaborado por el Ministerio de Educación y que concibió a la tecnología como “un campo de naturaleza interdisciplinar, que funge como un componente curricular de carácter integrador”. (MEN 1996. P.22). El Proyecto de Educación en tecnología hace un esfuerzo importante para que se creen ambientes de aprendizaje en tecnología (AAT) que abarquen los elementos conceptuales y procedimentales, pero que también involucren el uso de la tecnología en situaciones del contexto.

En el marco de estas dos normatividades se inicia una serie de acciones, que permiten que los colegios adopten el área de tecnología e informática, en las que se privilegia en primer lugar la dotación de los elementos necesarios para la implementación de esta. Este proyecto de dotación relacionado con la meta número 9 del plan decenal 1996-2006: “Ofrecer a todos los colombianos y colombianas una educación de calidad en condiciones de igualdad” (p.10) y que tiene entre sus objetivos “Adelantar un programa de dotación ayudas informáticas en las instituciones educativas” (MEN, 1996 p. 10), corresponde a lo expresado por la profesora C, quien comenta:

Inicialmente todo surge por eso porque para esa época en el plan decenal se incluye el uso de tecnologías, que era algo que no estaba incluido como obligatorio dentro del proceso, de hecho cuando se incluyen las áreas fundamentales se incluyen la tecnología y la informática como un área obligatoria y fundamental...empezó la propuesta de dotación a los colegios con soluciones completas, es decir aulas con 35 computadores, impresora, escáner y servicio de Internet, que para aquella época (1997) era una novedad en un colegio distrital (P1NH1L1-9, P1EH10L 5-9).

Para esta docente la participación en este proyecto de dotación en aulas de informática no solo le da la posibilidad a la institución de contar con una mejor infraestructura, sino que la incentiva a cualificar sus prácticas pedagógicas:

Este trabajo me motivo a desarrollar una especialización en Edumática, impartida por la universidad Autónoma, cuyo objetivo era el diseño de software a partir de un programa llamado Visual Basic. En este proceso logré entender la gran diferencia entre diseñar un material escrito y un material para ser diseñado en ambientes virtuales de aprendizaje. Esto hizo que me inquietara por aprovechar cuanta capacitación hubiese al respecto: Herramientas Web, diseño de cursos virtuales uso de plataforma Moodle y un acercamiento a diferentes plataformas. Formación que me ha permitido desempeñarme como docente virtual, coordinando procesos de implementación de nuevos recursos, organizando cursos virtuales y procesos de evaluación.
(P1NH2L1-12)

Además de lo anterior esta docente señala que la participación en el proyecto de dotación del aula de informática no solo fue determinante en la selección de su formación posgradual, sino en el ejercicio profesional de los años siguientes:

El hecho de haber hecho ese proyecto y haberlo ganado, también dio lugar a una serie de capacitaciones que la secretaria daba para quienes éramos los administradores del proyecto, entonces nos capacitaban en redes en mantenimiento preventivo que hacíamos nosotros. Empezaron a surgir muchas cosas de inquietud por... y de hecho de allí salió la inquietud por hacer después la especialización en edumática. Entonces si no hubiese salido me habría ido por otra línea, porque entonces tampoco hubiese habido el recurso para trabajarlo en el colegio. Porque en el colegio solo había un computador para la secretaria porque ni siquiera los coordinadores tenían computadores, entonces de pronto la línea hubiese sido otra.
(P1EH4 L2-17)

Ahora bien, es importante señalar que los cambios señalados por la implementación de estas políticas no se da sólo en relación a lo instrumental, su implementación supone que los docentes diseñen estrategias y modifiquen prácticas educativas, se capaciten y presenten

propuestas que impactan su contexto, acorde a que lo expresado por Giroux (1997) estas acciones reivindican al docente como simple ejecutor de las orientaciones burocráticas y lo ubica en la categoría de intelectual transformativo, en este caso el poder, representado en la norma nos responde al objetivo de “Imposibilitar, sino constituir, es decir organizar fuerzas de trabajo, estructurar un orden, estratificar un poder, conformar sujetos” (Díaz, 1993, p.

40) Para el caso de la profesora R. esta transformación se dio a partir de la implementación de una política institucional que buscaba responder a los objetivos del PEI del colegio:

Durante mi estadía laboral en el colegio, nos ofrecieron estudiar una maestría con un apoyo económico, previo al cumplimiento de algunas condiciones... De allí surgió la idea del proyecto de TIC aplicadas a la institución. Esta pretendía dar respuesta a la necesidad y lineamiento institucional de implementar las TIC desde todas las asignaturas, me inspiró para dar un norte, una estructura a dicho lineamiento y entonces nuestro proyecto, cobró vida. (P4NH12L1-3, P4NH13L3-9)

En la historia de esta maestra no solo transforma sus prácticas para impactar en los estudiantes, sino también se asocia con otros docentes que tal y como lo ampliaremos en el próximo apartado transforman en conjunto. Así, la norma (PEI) permite en ella y en sus compañeros empoderarse para producir nuevo conocimiento.

Otra forma de ver en las políticas educativas una oportunidad es que las mismas permiten respaldar las decisiones que toman los docentes frente a sus estrategias metodológicas en clase, pues los estos consideran que con la formulación de dichas políticas se encuentran respaldados para modificar sus prácticas educativas y exigir de los estudiantes y padres de familia la participación en los diferentes proyectos:

Nosotros desde el ministerio de educación y la secretaria de educación, UNESCO, OEI y diferentes entidades gubernamentales estamos obligados más que digamos la necesidad del contexto, estamos a nivel gubernamental obligados a integrar las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. Entonces digamos que en este momento si puedo sentir más apoyo desde ese ámbito...

En la actualidad ellos ya ven que es por ley, que de una forma u otra están obligados porque la ley les obliga y nos da a nosotros la pauta y la autonomía para integrar las TIC al proceso enseñanza aprendizaje y no porque a nosotros se nos ocurra la idea loca. (P3EH10L5-12, L21-25)

6.2 Resistencias constructivas a la política

Esta subcategoría que Guerrero y Quintero (2016) reconocieron como un impulso que toman los maestros para tomar decisiones frente a sus prácticas educativas y transformarlas es reconocida aquí como la postura que los maestros como actores críticos asumen oposición frente a lo planteado en la política educativa y la presentación de las propuestas que surgen como consecuencia del disenso con la norma. Ejemplo de lo anterior es que si bien la guía 30 (MEN 2008) busca orientar la inclusión de las competencias tecnológicas como elementos transversales a los procesos educativos, uno de los docentes participantes considera que es necesario ir más allá de la alfabetización en el uso de los instrumentos tecnológicos y buscar el desarrollo de una postura crítica y transformadora de la realidad del estudiante.

La normatividad lo que ofrece es una posibilidad de hacer clases que fomenten las competencias y una cuestión más tradicionalista de cara al uso de las TIC y de cara al uso de las tecnologías, entonces tú le dices al estudiante este es el ejercicio que hay que hacer y el estudiante lo hace divinamente y puede que salga competitivo para una carrera profesional o para un trabajo cualquiera, pero a la hora de mirar el impacto que está causando en la sociedad, pues es nulo... (P2EH6L4-11, L14-21).

Este agenciamiento del docente que construye a partir de la resistencia positiva permite que, aunque sea desconocido en la formulación de la política, no la aplique

ciegamente, sino que por el contrario la reflexione, y la transforme, proponiendo un currículum que responda a la realidad social del estudiante, la comunidad y del mismo maestro. No solo es la lógica de la crítica, sino más bien la de la transformación y la de producción de nuevas experiencias, el maestro se convierte en un actor político que impacta socialmente (Fardella, 2014; Giroux 1997)

No obstante, la consecuencia de estas resistencias puede desencadenar situaciones adversas para los docentes, el profesor D narra que debido a los cambios que el propuso en el aula, para el siguiente año escolar no fue llamado para continuar en el mismo colegio, “Pues me echaron del colegio (risas)” Esta situación si bien afecta la al docente también lo empodera y lo exhorta a continuar transformando a través de la crítica:

Pero hay otros lugares donde es bien recibido, hay otros lugares donde piensan que es bien importante tener una alternativa de cara a lo que ya está propuesto... pues ahí los que siempre van a estar más contentos son los estudiantes al ver que hay unas temáticas nuevas y unas temáticas que uno desarrolla con pasión” (P2EH4L10-25)

Encontramos aquí lo que Rancière (2006) denominaría *subjetivación emancipatoria* una oposición o disenso en relación con la ley policía que conduce hacia la construcción de lo político. Bajo esta categoría el sujeto se reconoce a sí mismo en oposición a la norma y al sistema de control, por el contrario, plantea alternativas que estén en consonancia con su pensamiento político.

6.3 Construcciones compartidas

Este centro de luz que orienta las prácticas del maestro girasol, está íntimamente relacionado con lo que Guerrero & Quintero (2016) denominaron *tensiones horizontales*, y son las construcciones que se dan en relación a la política, pero en interacción con otros sujetos que al igual que el maestro no tienen incidencia en la formulación, pero sí en la implementación de estas. Para el caso de esta investigación se distinguen tres tipos de relaciones con colegas, con superiores y con estudiantes, cada una de dichas relaciones genera diferentes tipos de configuraciones.

1. Relaciones con colegas o pares: Este tipo de relaciones puede darse de diferentes maneras, para unos casos se generan en virtud de los aportes que se pueden dar entre sí y de las construcciones conjuntas que enriquecen o transforman la práctica:

Tuve la oportunidad de trabajar en C4 con compañeros que son artistas, con compañeros que se dedicaban a la comunicación y que tienen una mirada más amplia de lo que es el trabajo en tecnología e informática. Una mirada que probablemente está siendo ignorada por los profesores y por los rectores también de los colegios y personalmente creo que ese fue el impacto que tuvo C4, de llegar con una mirada totalmente diferente, o bueno de digamos con un paradigma más de cambio y de ofrecerle a los estudiantes otra alternativa de aprender tecnología, fue un éxito y pues eso fue lo que tampoco le gustó mucho al nuevo alcalde que tenemos (P2EH7L5-16) Yo veía que algunos compañeros desarrollaban unas actividades muy bacanas y que yo pienso que son valiosas, son para tener en cuenta, en ese sentido me gusta implementar cosas que ellos hacían para poder hacerlas en mi ejercicio cotidiano. (P2EH8L11-15)

Ahora bien, también se generan relaciones en las que la oposición de los maestros a las posibles innovaciones de los maestros transformadores es superada por la acción educativa de los mismos, quienes lideran procesos de cualificación al interior de las

instituciones, es el caso de la profesora J quien comenta los resultados de un proceso de capacitación que adelantó en el colegio en el que labora:

En ese entonces cuando se hizo la capacitación, se evidenciaba que los maestros estaban muy temerosos que las TIC los relegaran a ellos en su rol de docentes, entonces pues a través de diferentes conversatorios, de hecho ese fue uno de los instrumentos utilizados, se pudo llegar a la conclusión que si bien es cierto que las nuevas tecnologías permiten facilitar y direccionar de manera llamativa y diferente el proceso de enseñanza aprendizaje, la parte humana nunca va a ser remplazada, en ese orden de ideas ellos pudieron evidenciar que digamos lo que hace referencia a la ética, a la moral, a los valores, no pueden ser enseñados desde de las nuevas tecnologías, que hace falta la parte humana, el ser humano que es el docente para pues todo ese tipo de procesos reflexivos de aprendizaje humano o humanístico más bien. P3EH10 L24-41

Otras relaciones, por el contrario, se dan por rivalidades entre colegas y las oposiciones que se generan a las transformaciones que otros docentes proponen no logran ser superadas, bajo esta relación subyace una concepción de poder interna que en muchas ocasiones responde a la antigüedad de los docentes de la institución, al estatuto bajo el cual se rigen o al tipo de contrato que cada uno tiene. Al respecto la profesora C. narra:

Este proceso fue liderado durante tres años que permanecí allí, obviamente con sus avances, pero también con las dificultades que la misma oposición de los docentes, que veían la tecnología como una realidad amenazadora, se proponían obstaculizar muchas de las acciones que podían desarrollarse, negando inclusive, la participación de sus estudiantes en las actividades propuestas (P1NH1L12-17)

Pues usted sabe que desafortunadamente en el distrito se maneja la concepción que el que más haga no es el mejor maestro, sino el que está buscando otro tipo de prebendas con los jefes, entonces por ese lado surge la primera barrera. La segunda barrera surge porque cuando nosotros llegamos allí, éramos un grupo de docentes recién nombrados que veníamos de colegio privado, frente a un grupo de docentes que llevaban toda su vida haciendo las mismas prácticas dentro del colegio. Entonces cuando se promueve este trabajo de aula, pues exige que de cierta manera todos los profesores participen y hagan uso de la sala, entonces pues obviamente al maestro, no sé si solo de lo público o de lo privado, pero al maestro no le gusta que lo pongan a hacer algo más allá de lo que está acostumbrado a hacer.

También pues está la responsabilidad del cuidado de la sala, cosas básicas que se tenían que hacer como que los niños no comieran, que los niños no estuvieran solos, que se apagaran los computadores y pues que llegase un grupo de personas nuevas a decirles "oiga, vea haga tal cosa, o haga la otra", pues eso generaba también inconvenientes. Por otro lado, había profesores que no llevaban los niños a la sala para no hacerse responsables de esta. Entonces era como, y obviamente porque había muchos maestros que tampoco no sabían de informática y lo veían no como una oportunidad de aprender, desafortunadamente, sino como que "venga esas viejas, me vienen a imponer algo que yo no sé y van a estar por encima mío" ¿sí? era como una lucha de poderes por el saber de lo que se les estaba pidiendo.
(P1EH5L6-29)

2. Relaciones con superiores: Este tipo de relaciones implica la presencia de una relación de poder que se da por el rango que al interior de la institución educativa tienen los docentes. Al igual que en el caso anterior se pueden dar relaciones de empoderamiento o por el contrario de desconocimiento a las innovaciones presentadas.

En el primer caso el empoderamiento responde a una visión particular del poder, los coordinadores y rectores oficinan en el colegio como entes de control que organizan y regulan las acciones del cuerpo docente, sin embargo, en ese ejercicio exhortan a los profesores a generar innovaciones educativas y a liderar procesos de transformación en la escuela:

Mi coordinadora delegó en mí la responsabilidad de consolidar el proyecto, lo pensé, lo escribí y lo presente, una propuesta de alfabetización informática, proyecto que nos dio permitió tener en nuestro colegio una sala completa, con computador para cada estudiante. (P1NH1L5-9)

En otros casos las relaciones de poder se desarrollan de forma vertical y el docente es inhibido de proponer alternativas educativas, acción que va en contraposición del reconocimiento del maestro como intelectual que transforma el currículo como "forma política

cultural” (Giroux 1997, p. 219) y por el contrario se espera que él se limite a enseñar los contenidos como recetas. Ejemplo de ello es lo que comenta el profesor D

Pues lo que sucede es que como el área de informática y tecnología se trabaja través de proyectos, la coordinadora estaba esperando que yo sacara una cantidad de notas, que, pues a mí me pareció absurdo, entonces al cuestionarme sobre esas notas pues yo me puse de mal genio, porque se estaba entrometiendo en mi trabajo, estaba juzgando que si por la cantidad de notas que yo sacaba entonces era un buen ejercicio docente o no, entonces pues ahí tuvimos un encontrón con ella. Entonces siempre hay encontrones porque es una mirada tradicional, es una mirada desde un espacio formal y es un paradigma que se ha formado y que es muy difícil de transformar y pues más en cuestión de provisional en donde pues uno sabe que un día está y al otro día uno no sabe si está. Que fue lo que finalmente me pasó. Entonces, bueno también es que uno es explosivo. (P2EH5L6-22)

3. Relaciones con estudiantes: Estas son tal vez las que menos se evidencian a través del análisis de los datos, no obstante, la existencia de estas experiencias implica una concepción de la labor educativa más horizontal, que implica que el docente “rehace constantemente su acto cognoscente en la cognición de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador” (Freire, 1983 p.87). Un ejemplo de esta situación es la experiencia de la profesora J “por lo menos ahoritica, junto con un exalumno, creamos una plataforma para que direccionar de mejor la manera el proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes que tenemos” P3EH9L11-15, en esta relación se ponen en diálogo los conocimientos de maestro y educando.

Esta experiencia en particular permite enriquecer las habilidades del docente, con las de sus estudiantes y así mismo posibilita con el trabajo conjunto que el maestro comparta sus conocimientos, no en el sentido repetitivo de una lección que se imparte pasivamente, sino en el ejercicio constructivo de complementar los conceptos que ya ha apropiado el estudiante.

7 PROTAGONISTAS DE LA EDUCACIÓN.

Discusión y conclusiones

7.1 Caracterización del maestro Girasol

Esta investigación se planteó como pregunta de investigación ¿Cómo configuran sus subjetividades profesionales los docentes en el marco de las políticas educativas colombianas en TIC?, en respuesta a este interrogante es posible afirmar que existen varios factores que inciden en la configuración de las subjetividades docentes.

En primer lugar, este ejercicio investigativo pone en evidencia que la normatividad en el área se encuentra formulada desde una óptica arriba- abajo (top-down) y que responde a los retos económicos que se ha trazado el gobierno. El desarrollo de competencias en TIC no está dado para potenciar el pensamiento crítico, la reflexión, la creatividad y la innovación, sino por el contrario se da en términos de responder a las demandas del mundo laboral. Desde esa óptica los docentes son considerados como “objetos de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicas superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula” (Giroux, 1997. P. 171)

En ese orden de ideas se encuentra un docente que en primer lugar se autoreconoce como un profesional sin prestigio social, que carece de una adecuada remuneración y que debe responder a un marco de política elaborada sin su voz. No obstante, a pesar de esa situación, en el caso del maestro girasol, existe un compromiso con la labor social, que, como intelectual

transformativo, bien sea en seguimiento de las políticas o en resistencia a ellas, construye una propuesta educativa con la que busca transformar su práctica, pero también mejorar las condiciones sociales de sus estudiantes, no solo en términos económicos sino también reflexivos.

El *docente girasol* establece un currículo que busca la transformación de las realidades circundantes, es un docente que reconoce en cada uno de los actores educativos el potencial para hacer de su área no solo un espacio para reproducir los conocimientos, sino para empoderar socialmente a sus estudiantes.

Para el caso del maestro que he denominado “*maestro girasol*” la adopción o la resistencia a la norma busca generar condiciones favorables para el ejercicio de su profesión, expresados en términos de cualificación, innovación y asociación con otros actores educativos. Prima en este docente, un interés por promover en los estudiantes una actitud crítica frente al conocimiento, para este docente el ejercicio reflexivo prevalece sobre la acumulación de conocimientos. En ese sentido, el objetivo de la enseñanza de las TIC va más allá de aprender el uso de estas y se extiende a generar alternativas de solución a situaciones del contexto.

El segundo aspecto que influye en la configuración de las subjetividades docentes es la relación con los otros actores educativos: directivos, otros docentes y estudiantes. En este sentido se evidenció que se pueden generar relaciones en las que el maestro girasol es empoderado por sus superiores para que en el marco de la normatividad proponga y lidere procesos educativos que involucren las TIC, este tipo de relaciones incentivan la innovación y los ejercicios de cualificación. Así mismo, se presentan las relaciones con los colegas, las cuales pueden ser de colaboración o de oposición a las propuestas del uso de las TIC, en todo caso

estas relaciones permiten la generación de comunidades de aprendizaje que van transformando la forma de ser y de verse como docentes. Y, por último, está la relación con los estudiantes y padres de familia, las cuales contribuyen a que el docente anude esfuerzos para hacer que su propuesta educativa esté acorde con el contexto del estudiante, se enriquezca con los conocimientos de este y se incorpore a la realidad de la comunidad.

Además de lo anterior, este ejercicio de investigación permitió identificar que a diferencia con otras políticas educativas, las políticas en TIC han permitido a los docentes participantes implementar propuestas educativas con las cuales se sienten identificados y a través de las cuales pueden reivindicar su percepción como docentes, bien sea desde la adhesión a las políticas o desde la resistencia a estas, estos maestros girasoles, se muestran como líderes del proceso educativo, como agentes transformadores de la realidad y como intelectuales de la docencia.

En suma, estos docentes se han configurado como actores sociales que contribuyen desde el ejercicio educativo a incentivar la actitud crítica de los estudiantes y adoptan las TIC como medios que facilitan este ejercicio y no solo como instrumentos que deben aprenderse para tener mayores oportunidades laborales.

7.2 Aportes al campo de la comunicación y educación

El presente ejercicio investigativo emerge como un reconocimiento al ejercicio docente, en relación con unas políticas educativas que en ocasiones parecen ir en contravía de las necesidades reales de estudiantes y maestros. Por esta razón, el primer aporte que permite el presente documento es el reconocimiento de propuestas innovadoras y críticas del uso de las

tecnologías. Estas trascienden el uso del instrumento y se proyectan a ejercicios de transformación de las realidades sociales.

Así tenemos la experiencia de alfabetización digital propuesta por la profesora C, presentada en el marco de la naciente área de informática y tecnología, a partir de la cual empodera a sus colegas para la inclusión de los recursos informáticos en las actividades de clase. Estas acciones no solo llevan a la profesora a modificar sus subjetividades, sino que convoca a sus pares académicos a seguir el mismo camino. En la misma vía encontramos la experiencia de la profesora R, que en el marco del documento PEI de su colegio, lidera ejercicios de cualificación profesional y de producción académica a través de la creación de un grupo de investigación y una revista orientada al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo.

Por su parte, se encuentran los ejercicios liderados por *maestros girasol* que convocan a sus estudiantes a hacer una lectura de su realidad, formular alternativas de solución a problemáticas cercanas a su entorno y reconocer la configuración de su contexto. Tal es el caso de las iniciativas lideradas por los docentes J y D. El primer caso, presenta la construcción de una plataforma digital para el aprendizaje del inglés diseñada de forma colaborativa entre una docente y uno de sus estudiantes, este ejercicio que rompe con la idea jerárquica de que es el maestro quien tiene la verdad, permite al estudiante hacerse responsable de su proceso educativo.

Para el caso del profesor D, sus propuestas del uso de las TIC en el aula, se orientan a fortalecer las competencias propias del área de tecnología e informática, pero en concordancia con la lectura crítica de la realidad de cada estudiante. Este docente exhorto a sus estudiantes a la

creación de un juego que tuviera como protagonistas animación de animales propios de la fauna colombiana. Con esta propuesta el estudiante no solo aprende elementos básicos de programación, sino que debe vincular conocimientos de áreas como la biología y la geografía.

Estas cuatro experiencias pueden permitir, para estudios posteriores, hacer una trazabilidad de las prácticas innovadoras en el aula, que involucran el uso de las TIC y asumen una perspectiva crítica del conocimiento. Así mismo, una futura investigación puede tomar como punto de partida las experiencias de los docentes participantes y realizar una propuesta didáctica de la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento haciendo uso de las TIC.

En suma, *la voz del maestro girasol*, puede ser el punto de partida para otras investigaciones que indaguen por los centros de luz hacia los que se orientan los docentes en la construcción de su ser docente.

8. REFERENCIAS

1. Amador, J.C. & Albadán, P. (2009); Memoria y subjetividades en la escuela oficial: Experiencia de sí y políticas educativas, 1970-2007. En Jiménez, A. & Guerra, F. (Comps.); *Las luchas por la memoria*; (177-194); Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de memoria, paz y reconciliación.
2. Arias Gómez, D & Torres Puentes, E. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿Ser bueno es estar bien evaluado? *Revista Colombiana de Educación*, (67), 47-65
3. Díaz, E (1993) Michel Foucault Los modos de subjetivación. Ed. Almagesto. Buenos Aires
4. Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 12 (2), 83-92.
5. Foucault, M (2013) El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias de Dartmouth 1980. Siglo XXI. Buenos Aires.
6. _____, (2016) Historia política de la verdad. Una genealogía de la moral: breviaros de los cursos de Collège de France. Madrid: Biblioteca Nueva.
7. Freire, P (1970) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Montevideo
8. García, M., Espinosa, J., Jiménez, F. & Heredia, J. (2013) Separados y Desiguales. Educación y clases sociales en Colombia. Antropos. Bogotá.
9. Giaccaglia, M, et al (2009) Sujetos y modos de subjetivación. *Ciencia, Docencia y Tecnología* (38), Año XX, pp. 115-147

10. Giroux, H, (1997) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. Barcelona.
11. ____ (2005) Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical. España: Editorial Popular.
12. Guerrero, H. & Quintero, A. (2016). Las voces de los maestros frente a las políticas educativas: ¿La ilusión de la democracia? Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
13. Jiménez, R. (2011) *La subjetividad del maestro en Colombia. La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002)* Educación y Ciudad. Bogotá.
14. Larrosa, J. (1995) Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la Mediación pedagógica de la Experiencia de sí. En Escuela poder y Subjetivación. Piqueta. Madrid.
15. Laval, C. (2004) La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Paidós. Barcelona.
16. MEN (1994) Ley general de educación. Recuperado en:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
17. ____ (1995) Plan decenal de educación 1995-2005. Bogotá.
18. ____ (1996) PET 21 Programa de educación en tecnología para el Siglo XXI. Bogotá.
19. ____ (2008) Guía 30 Orientaciones generales para la educación en tecnología.
Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf
20. ____ (2013) Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Recuperado en:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf

21. _____ (2017) Plan Nacional Decenal De Educación 2016-2026. El Camino Hacia La Calidad Y La Equidad. Recuperado en:
<http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/novedades/56-documento-final-plan-decenal-de-educacion-2016-2026>.
22. Muñoz, H & Nuñez J. (2008) Caracterización De Las Políticas Públicas Educativas Relacionadas Con Tecnologías De La Información Y La Comunicación, Tic, En Colombia. Universidad de la Salle.
23. Pérez, A., Ferrer, R. & García, E. (2015). Tiempo Escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 507-527.
24. Popkewitz, T (1994) Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Morata. Madrid
25. Presidencia de la república-Colciencias (1996) Colombia al filo de la oportunidad. Misión ciencia, educación y desarrollo Tomo 1. Tercer Mundo Editores. Santafé de Bogotá.
26. Rancière, J. (2006) Política, policía y democracia. LOM ediciones. Chile.
27. Roth, A (2003) Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación. Aurora. Bogotá.
28. _____ (2010) Enfoques para el análisis de políticas educativas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
29. Rojas, M. T. & Leyton, D. (2014). La nueva Subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos*, XL (I), 205-221.
30. Rueda, R & Franco, M. (2018) Políticas educativas de tic en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, 48, 9-25.

31. Santos, D. (2008). Análisis textual y representación de eventos sociales: Una mirada a dos documentos de política educativa colombiana desde el análisis crítico del discurso. *Forma y Función*, (21), 287-302.
32. SED (sf) Orientaciones para la conformación de ambientes de aprendizaje en Tecnología. Recuperado en:
<http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/146>
33. Tezanos, A (2006) El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Bogotá. Magisterio
34. _____ (2007) Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2). 57-75
35. Tourraine, A (2000) ¿Podremos vivir juntos? Fondo de Cultura Económica. México
36. _____ (2008) Crítica a la modernidad. Fondo de Cultura Económica. México

ANEXOS

Anexo 1. Protocolo grupo focal.

1. ¿Por qué decidieron hacer una maestría? ¿Qué esperan obtener en términos económicos y sociales después de terminar este ejercicio?
2. ¿Qué posibilidades de innovación en el aula identifican ustedes en su práctica diaria?
¿Qué apoyo reciben para esta labor en sus instituciones?
3. En relación a la inclusión en el aula. ¿Cómo es el trabajo con estos estudiantes en sus prácticas educativas?
4. En relación a las TIC en el aula. ¿Con qué recursos cuentan en sus instituciones? ¿Cómo se da la interacción con estos recursos? ¿Qué requisitos les ponen en el colegio? ¿Cómo se da ese proceso?

Anexo 2. Modelo de rejilla para análisis grupo focal

Tema	Declaración	Programa o política	Preguntas para historia	Línea

Anexo 3. Protocolo narrativa y líneas del tiempo.

¿Cómo me veo como docente frente al uso de la TIC en el aula?

Apreciado participante:

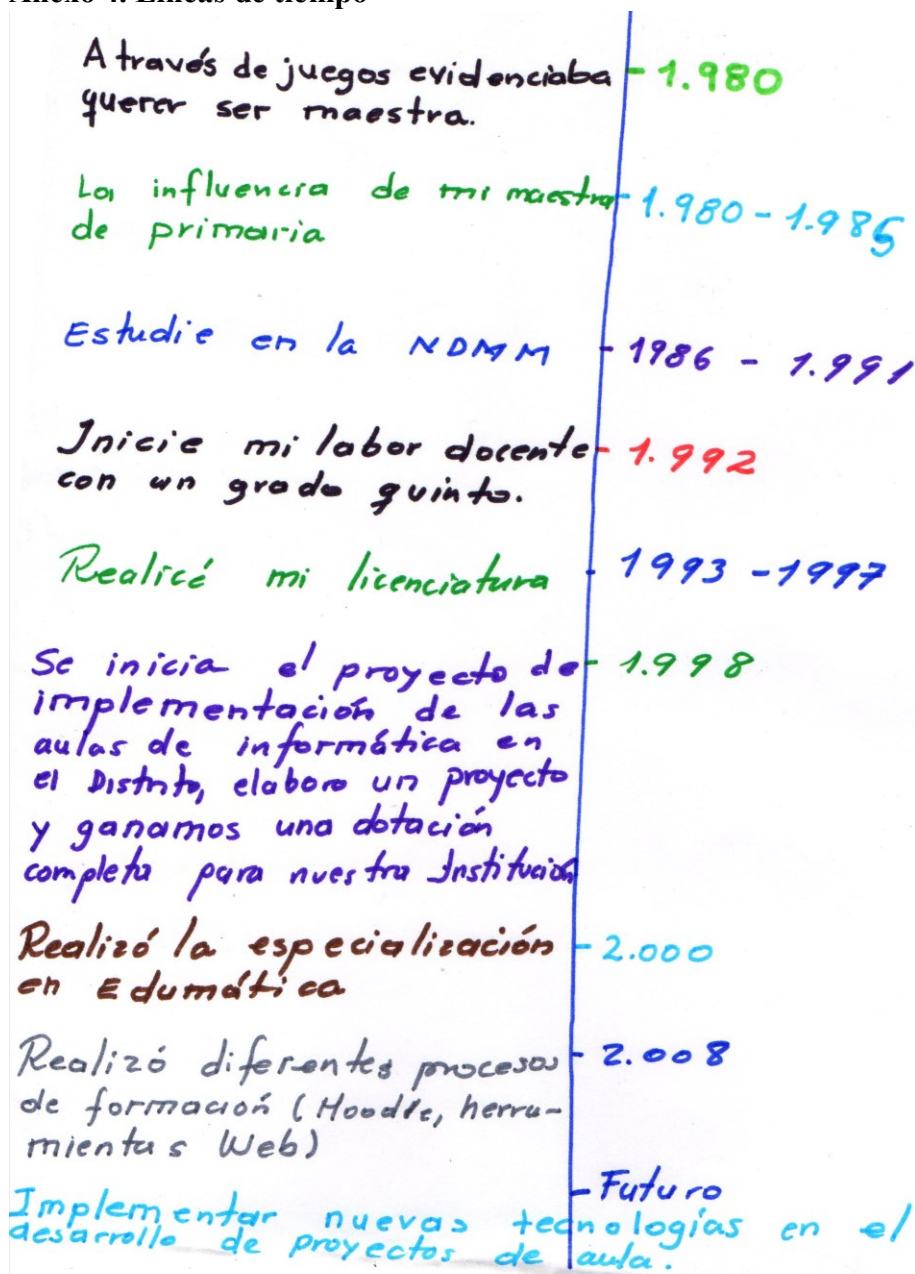
Le invito a pensar en una línea de tiempo (pasado-----presente-----futuro). Ubique en esa línea de tiempo los momentos o personas que tuvieron incidencia en su vida profesional, estos momentos se pueden referir a personas reales o evocadas (medios de comunicación, opiniones, comentarios, etc.) De igual forma, señale su relación con el **uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en su quehacer pedagógico.**

Siguiendo el orden cronológico, (pasado---presente) le invito a relatar de la manera más detallada posible esos momentos, no dude en incluir tanto el evento como sus sentimientos al respecto.

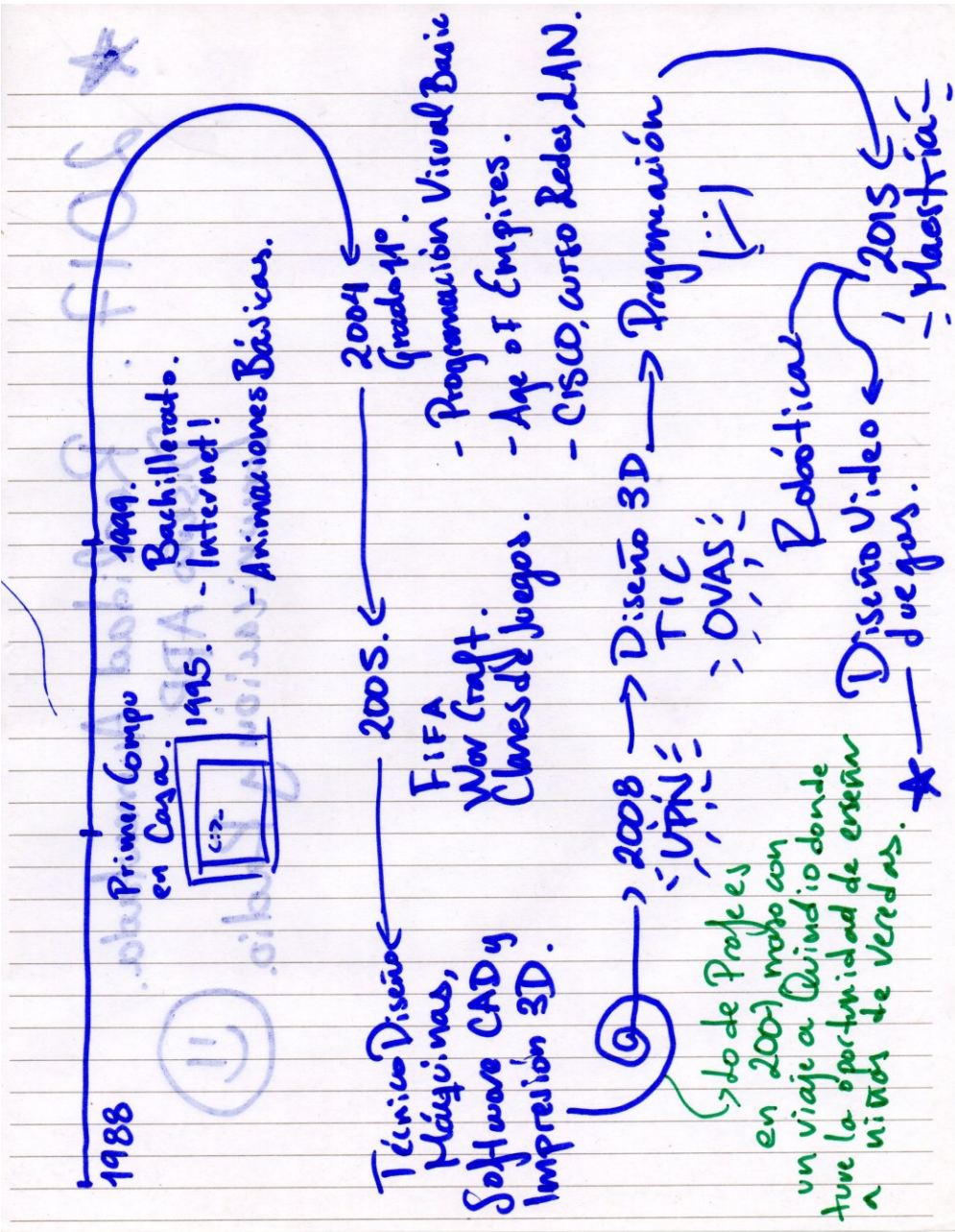
Finalmente, por favor reflexione sobre su futuro profesional teniendo en cuenta el uso de las TIC en su desempeño como docente.

Muchas gracias.

Anexo 4. Líneas de tiempo



Línea del tiempo P1



Línea del tiempo P2

1994
 Jicociabua

1995-1
 Deseo
 de recha.

1999
 Graduation

2000
 Invasión
 docente.
 Español

2001 - 2006
 Aeropuerto

2006 9º año
 Arica.

2007
 Santa Teresa
 de Jesús
 España.

2008 años
 1º año (1º) 2008.
 Colaboración

2009
 1º año 1º
 Sima M.
 Provisional.

2010-2010
 Planeta.

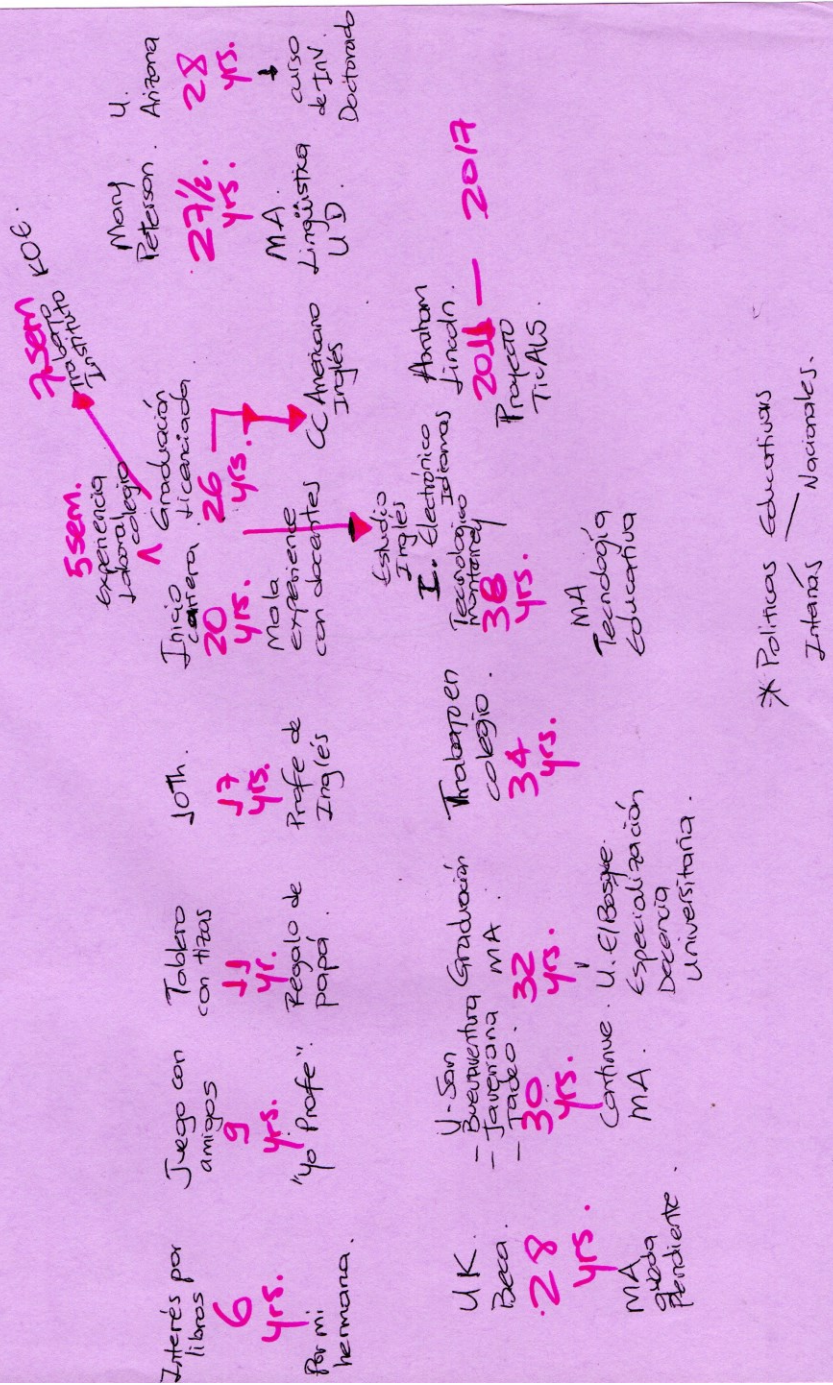
2012
 Muestro U.P.N.

2013
 Pab. Moctra
 Tareas T.C

2014

Línea del tiempo P3

LÍNEA DEL TIEMPO. - May 25/17



Línea del tiempo P4

