LA CONFIGURACIÓN DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL I.E.D CUNDINAMARCA EN BOGOTÁ: UN ANÁLISIS DESDE EL SABER PEDAGÓGICO

Proyecto de Investigación para optar por el título de pregrado
en Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales

Angy Lizeth Aparicio Nova

Director: Hamlet Santiago González Melo P.h.D

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Licenciatura en educación básica
con énfasis en Ciencias Sociales
2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

_____

_____

_____

_____

TUTOR

_____

JURADO

AGRADECIMIENTOS

A mis maestros, profunda gratitud guardo en mis memorias sobre sus enseñanzas, su acompañamiento, mi inspiración vocacional.

A mi familia, por la paciencia, la espera, la grandeza de su motivación.

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por ser el centro de acopio de los maestros en formación y extender el debate y la discusión.

Al maestro Hamlet Santiago González, por su atención, escucha y dedicación profesional.

Al Instituto Educativo Distrital Cundinamarca. Mi experiencia allí reside con gran afecto en el paso por aulas de confianza y confidencia.

A los maestros Alejandro Pulgar, Dora Orjuela, Martha Guzmán y Adriana Prieto. Por hacer valer el valor mientras se enseña a vivir.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 5

ANTECEDENTES 7

JUSTIFICACIÓN 14

OBJETIVO GENERAL 15

OBJETIVOS ESPECÍFICOS 15

MARCO METODOLÓGICO 16

1. Enfoque Metodológico 16
2. Técnicas e instrumentos de recolección 21
3. Caracterización Institucional 23

1. SABER PEDAGÓGICO: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA SITUACIÓN CONCEPTUAL Y LAS PROBLEMATIZACIONES DE LA PEDAGOGÍA 25

1.1 La comprensión histórica del maestro 25

1.2 El saber y la práctica pedagógica desde la utilización y la apropiación de un campo discursivo 27

2. MAESTRO: ENTRE EL ENRARECIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA Y LAS SITUACIONES PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA 33

2.1 Formación docente: dimensiones, perspectivas y tendencias 34

2.2 Relación con la política pública educativa 52

2.3 La vida cotidiana en la escuela: un entramado de la cultura escolar, la cultura profesional y el malestar docente 57

3. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: DEL SABER ESPECÍFICO AL SABER ESCOLAR 81

3.1 La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: una aproximación a la historia de los saberes escolares 81

3.2 El maestro de ciencias sociales: Relaciones de la practica pedagógica y la enseñanza de las ciencias sociales 87

4. CONCLUSIONES 96

BIBLIOGRAFÍA 104

INTRODUCCIÓN

La conceptualización del saber y la práctica pedagógica en el contexto colombiano ha tenido como base epistemológica el trabajo realizado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, cuyos aportes sostuvieron las categorías principales desarrolladas en el curso de esta investigación.

El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica se articuló bajo la premisa de afirmar la positividad de conceptos y prácticas mediante la materialidad histórico-critica de tres componentes: el maestro, el saber pedagógico, las escuelas e instituciones formadoras de docentes (Echeverri y Zuluaga, 2003); regulados por múltiples enunciados y modos de hacer desde las condiciones, tensiones y posibilidades que constituyen al maestro como sujeto que hace posible la enseñanza (Zuluaga, 2005). Por consiguiente, la estructura del presente informe se expone desde estos tres componentes como capítulos para la presentación de los resultados de la investigación hacia la configuración del maestro en la enseñanza de las ciencias sociales del Instituto Educativo Distrital Cundinamarca desde análisis de la pedagogía como saber.

Dado al aterrizaje documental, se apostó como principal enfoque metodológico el utillaje conceptual que el Grupo de Historia de la Practica Pedagógica (GHPP) ha realizado desde la arqueología para acuñar la categoría de saber pedagógico, abordando un análisis y descripción de las formaciones discursivas desde una cartografía de relaciones y positividades en acercamiento a la formación discursiva (desde la positividad por su dispersión y exterioridad), la práctica (formas específicas de acumulación discursiva) y el sujeto (como producción histórica y de subjetivación) en determinado contexto. Reconociendo en la sistematización de sus objetos, conceptos y métodos la actualización de las conceptualizaciones acerca de la enseñanza, este enfoque arqueológico-genealógico entra en diálogo con una propuesta desde la hermenéutica del sujeto y tres técnicas para la recolección de información y el surgimiento de las diferentes categorías de análisis en concordancia con el problema de investigación propuesto y en el desarrollo de los siguientes capítulos.

El primer capítulo establece los conceptos y categorías seleccionadas durante la revisión documental en torno a la relación metodológica del GHPP para la constitución de la pedagogía, la didáctica y la enseñanza como conceptos articuladores de la situación conceptual de la pedagogía y al maestro como soporte de saber, en la cual las prácticas discursivas y no discursivas de los

maestros participantes develarán la interiorización y la reconceptualización que actualiza y regula dichas conceptualizaciones.

El segundo capítulo se dirige hacia las situaciones de las prácticas de la enseñanza que estima el saber y la práctica pedagógica como el reemplazo epistémico de la vieja noción de condiciones históricas, sociales y políticas (Zuluaga, 2003) para así entablar una discusión en tres aspectos: las relaciones de la practica pedagógica, la vida cotidiana de la escuela y las relaciones con la política pública, teniendo como eje transversal un escenario de condiciones, tensiones y posibilidades de cada maestro y en su conjunto como equipo de trabajo en el marco del enrarecimiento de la pedagogía y el territorio de las problematizaciones de la pedagogía.

Finalmente, el tercer capítulo consiste en el manejo puntual de la enseñanza de las ciencias sociales de los maestros desde el campo de la historia de los saberes y las disciplinas escolares, en el reconocimiento del balance historiográfico y la emergencia del maestro en la enseñanza de las ciencias sociales, desde el sentido, la didáctica y el componente normativo.

ANTECEDENTES

Como horizonte teórico para el desarrollo de esta investigación cuyo tema es "La Configuración del maestro en la enseñanza de las ciencias sociales del I.E.D Cundinamarca en Bogotá: un análisis desde el saber pedagógico", se encontraron como principales antecedentes las investigaciones realizadas por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica encabezado por Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverri, Humberto Quinceno, Alberto Martínez Boom, Oscar Saldarriaga, Alejandro Álvarez, Carlos Noguera, Javier Sáenz, entre otros. El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica se define como un grupo de investigación interuniversitario (Universidad del Valle, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional de Colombia) desde principios de la década de 1980, con el objetivo de consolidar en el país la reivindicación del campo pedagógico como un saber y su configuración desde los aportes de la arqueología foucaultiana (Álvarez, 2015, p. 22-23), como lo define Olga Lucía Zuluaga:

> ¿Qué dispositivo de pensamiento epistemológico construyó el Grupo? Una serie de enfoques, de preguntas, de inquietudes, de herramientas, que si se llamaron epistemológicas era porque mirábamos la pedagogía desde fuera de ella misma, como lo hacían los filósofos de la ciencia, pero no porque nos identificáramos con los científicos de la pedagogía ni con los filósofos de la ciencia pedagógica. Estas armas epistemológicas provenían de nuestro utillaje intelectual, la filosofía nietzscheana y spinozista; la literatura, la lingüística, las lecturas de Althusse, de Bachelard, Canguilhem y Foucault. Provenían de nuestra resistencia a la falsa realidad pedagógica colombiana, de nuestra fuerza por construir una pedagogía que no fuera una técnica, una ideología, un instrumento de opresión. (Zuluaga, 2003, p. 11).

Es así como, este grupo de investigación interinstitucional emprendió como objeto de investigación un análisis exhaustivo a la noción de prácticas discursivas y no discursivas que permiten el funcionamiento del saber pedagógico planteadas desde la problematización histórica de las condiciones de existencia del maestro, la escuela y las instituciones formadoras (Zuluaga, 2005, p.19).

A partir de esta premisa se logró establecer una revisión documental detallada alrededor de las diferentes obras y textos investigativos, acertando en dos textos fundamentales. "*Pedagogía y epistemología"*, en el año 2003 y, "*Foucault, la pedagogía y la educación*" en el año 2005, son compilaciones de Olga Lucia Zuluaga y su equipo de trabajo, que permitieron establecer en el

presente proyecto de investigación, la pregunta por la existencia de la pedagogía desde la categorización del saber pedagógico, en tanto la revisión de la formación discusiva, la práctica y el sujeto, en donde el saber es una herramienta que opera teorías, metodologías, conceptualizaciones sobre conceptos articuladores como lo son la enseñanza, la formación, el aprendizaje, la instrucción y la educación. Asimismo, la categoría de saber destaca la diferencia entre pedagogía y práctica pedagógica, puesto que esta última confiere la materialidad del saber pedagógico desde la designación de los modelos pedagógicos, los conceptos heterogéneos en la pedagogía, el funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas y las características sociales y culturales; todo ello atendiendo lo que se ha producido, se ha adecuado y se ha apropiado como condiciones de posibilidad en el maestro.

Bajo el anterior panorama, el saber pedagógico como lo menciona Zuluaga y Echeverri (2003) en "*El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*", explora las situaciones conceptuales de la pedagogía y las situaciones prácticas de la enseñanza. Tal distinción permite reconocer en las situaciones conceptuales de la pedagogía, la convergencia en un campo de comunicación el desarrollo conceptual de la pedagogía, la didáctica y la enseñanza; y, por otro lado, las situaciones prácticas de la enseñanza permiten ahondar en las **relaciones de la práctica pedagógica, la vida cotidiana y las relaciones con la política pública** (Ver Figura No. 1). Estas categorías de estudio en la presente investigación toman fuerza mediante lo que Zuluaga denomina "Territorio a las problematizaciones de la pedagogía", puesto que proporciona una reconceptualización del saber y la práctica pedagógica, y permite la proliferación de investigaciones desde diversos conceptos frontera. Por ello, estas categorías se extienden hacia otras tendencias investigativas en el campo pedagógico, para así, atender en el "Territorio a las problematizaciones de la pedagogía" la configuración del maestro en la enseñanza de las ciencias sociales como producto de esta investigación.

De acuerdo con **las relaciones de la práctica pedagógica y la formación docente**, se articuló la documentación de investigaciones que abordaran la categoría desde diferentes dimensiones, perspectivas y tendencias. La primera de ellas *"Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica"* es un trabajo realizado en el año 2015 por María Martínez, Gloria Calvo, Alberto Martínez Boom, Carolina Soler y Maximiliano Prada, en el cual

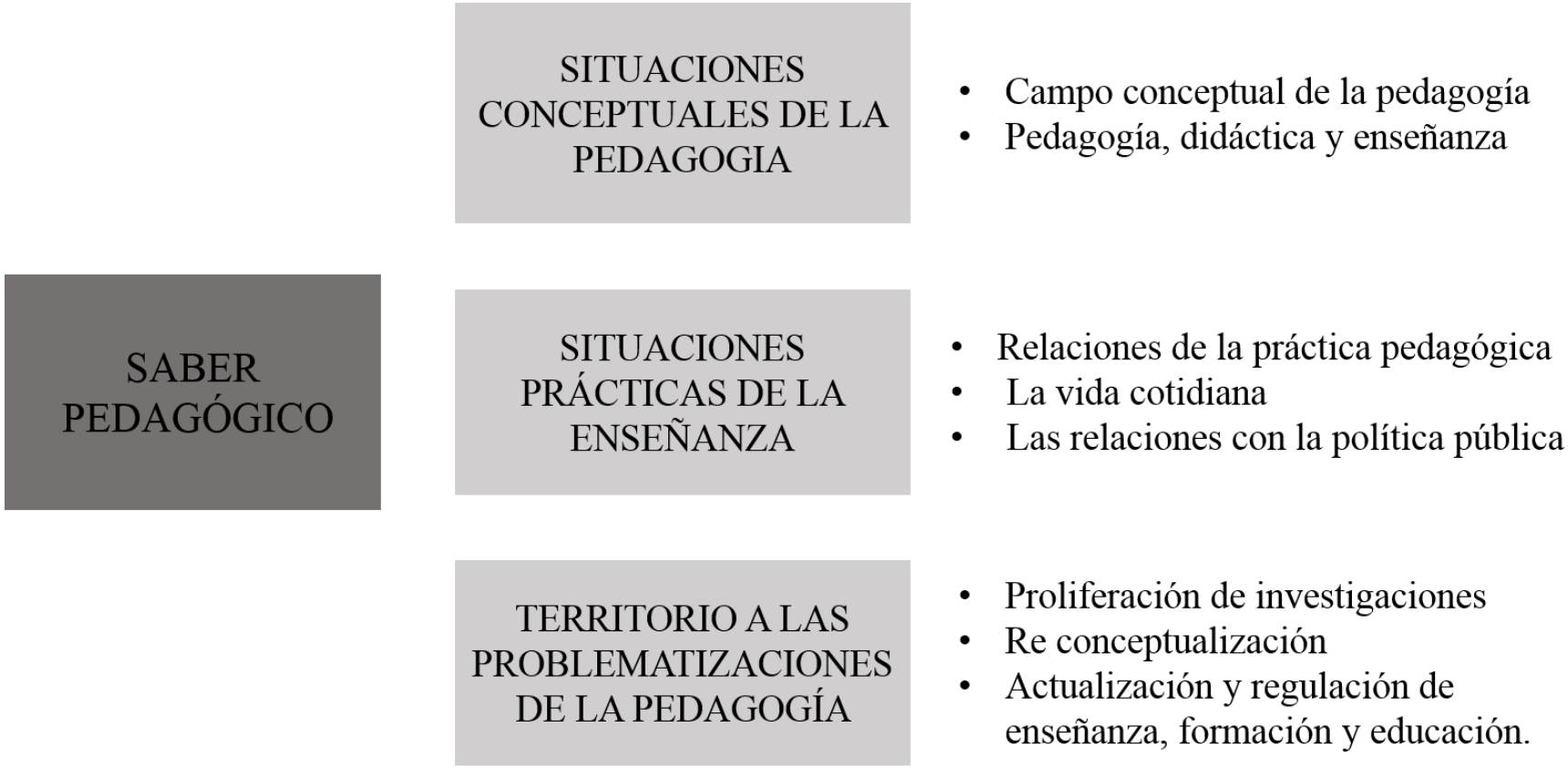


Figura No. 1. Elaboración propia basado en Zuluaga & Echeverri (2003)
Parámetros categóricos y metodológicos de la investigación documental

desde la postura de la calidad educativa que ha proliferado en los últimos años desde la dirección de organismos internacionales, como horizonte se han creado tensiones y problematizaciones acerca de la formación de maestros.

> En particular, el asunto de la formación de maestros permite considerar cómo las instituciones estatales y profesionales están creando nuevos mecanismos para valorar, certificar e impulsar modelos de maestros y de lo que se comprende como su avance o desarrollo. Así, más allá de las formalidades de las reformas educativas, el asunto profundo a considerar se refiere a los modos como la sociedad concibe al maestro, qué roles y responsabilidades le exige y qué papel ocupa en el conjunto de la educación. En relación con este asunto, propuestas de formación de maestros han insistido en la profesionalización y desde allí, han derivado en el perfeccionamiento de la función docente. (Martínez, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., y Prada, M., 2015, p.21)

Con ello, ponen en discusión la noción de profesionalización en especial, entre profesión docente y función docente. Asimismo, la manifestación del malestar docente como la manifestación de una crisis contemporánea de la profesión docente frente a la especulación que instaura su desarrollo profesional. Por lo cual, su propuesta investigativa parte de la concepción de cinco planes analíticos, como herramientas de planificación de acuerdo con "posibilidades diferenciadoras, relacionales y problematizadoras" (p. 31): 1. El plano del sistema de formación de maestros: 2. El plano de las instituciones, 3. El plano de los saberes, 4. El plano de los sujetos y 5. El plano de los bordes o de lo "instituyente.

Con el texto "*Paradojas en la formación docente: Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas*" se analizó la formación docente desde la importancia que ha adquirido el debate de sí la labor docente requiere una formación especial, trayendo como argumentación principal su dimensión histórica y su dimensión política en su origen. Asimismo, se pregunta en el contexto colombiano por lo programas de formación que existen de acuerdo con las tendencias y perspectivas que sugieren las facultades de educación en el país, las cuales enfrentan las tendencias mundiales de globalización y las urgencias sociales.

Finalmente, la labor académica consagrada en esta categoría es reconocida en la autora Denise Vaillant quien ha logrado a través de sus textos "*Formación docente en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*" (2005) y "*El A, B, C y D de la formación docente*" (2015), un esfuerzo conceptual que nace en la discusión alrededor de las reformas educativas en la década de

1990 y su repercusión en la estructura y contenido de la formación de los docentes. En su investigación, Vaillant resalta:

> Educar a los educadores es el gran reto de la educación. Una buena docencia requiere de buenos maestros, los que a su vez necesitan de una buena formación, de una eficiente gestión y una justa remuneración. El desempeño de los maestros y profesores depende de un conjunto de factores entre los que se encuentran la formación, los incentivos, los recursos, la carrera docente y los formadores. Sin embargo, con frecuencia en América Latina los docentes suelen estar mal preparados, mal administrados y mal remunerados, por lo cual es muy difícil que hagan un buen trabajo. (Vaillant, 2005, p. 27)

Por ello, la formación de docentes para esta autora se enfoca en aspectos como la formación docente inicial y continua, las instituciones formadoras, el apoyo profesional y la cuestión docente, desde aspectos metodológicos como la historia de vida y la historia escolar del maestro.

Ahora bien, después de hacer un recorrido alrededor de la formación docente, la siguiente categoría a fundamentar en el acervo conceptual y documental fue **la relación con la política pública**. De acuerdo a esta categoría, se tomó como principal referente el trabajo realizado por el autor Jorge Castro (2007) "*Maestro: Condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*" en el cual se analiza la cuestión docente como categoría analítica que incide en la configuración del oficio del maestro: "la cuestión docente como categoría de análisis nos permite anudar condiciones sociales con procesos de movilización y resistencia, a la vez que brinda un conjunto de referentes para hacer el seguimiento de aquellas" (p. 14), distinguiendo entonces la cuestión docente desde el ámbito laboral y formativo, desde las formas de organización y desde la capacitación y la calificación, para así abrir el debate ante la profesionalización docente (profesión o función docente) y las reformas educativas.

Acompañando esta investigación, los autores Diana Peñuela y Víctor Rodríguez (2008) en su trabajo "*La cuestión docente Colombia: Los estatutos docentes*", plantean la cuestión docente desde "los nuevos acontecimientos, escenarios y actores" (p.9) de acuerdo al planteamiento de la profesionalización docente en Colombia desde la regulación para la enseñanza en el marco jurídico de acuerdo a los Estatutos Docentes existentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002) y la emergencia del Movimiento Pedagógico Colombiano en tanto la visibilización del estatuto como dispositivo biopolítico. De igual manera y siguiendo la misma línea de investigación Bautista (2009) en su artículo "*La profesionalización docente en Colombia*" y Arias (2014) "*La estrechez*

de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado?" destaca el riesgo eminente de la profesionalización docente como fenómeno de transgresión en el campo de la enseñanza y las múltiples fuerzas que orientan su exigencia en materia de política pública. Como también en la obra "*Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*" la mención insistente de la relación existente entre la profesionalización docente y la cuestión docente desde la comprensión histórica del maestro y su configuración.

Finalmente, en cuanto **la vida cotidiana en la escuela** se destacaron conceptos como la cultura escolar, la cultura profesional, la inserción profesional, la institucionalidad, entre otros. Para ello, Álvarez (2015), plantea que, si bien la disputa por la definición del saber pedagógico "no es estrictamente lo que sabe el maestro, tampoco es una reflexión sobre la práctica. Es el modo como la pedagogía adquiere su existencia en nuestro contexto histórico" (p.24), es entonces innegable hablar de un saber escolar:

> Acá es donde nos preguntamos por el saber escolar. Es justo ahora cuando cobra importancia indagar con los maestros en la escuela qué son capaces de hacer, de pensar, de proponer y de enseñar, cómo lo hacen, y cuál sería el estatuto y la naturaleza de ese saber, ahora que las disciplinas y las epistemologías están tan relativizadas. Lo que constatamos por demás es que también a la escuela han llegado los discursos del autoaprendizaje, de las subjetivaciones y las culturas juveniles, entendidas como derechos, derechos de la infancia, de las mujeres y de todas las diversidades que hoy se reivindican (étnicas, de género, etáreas, de clase, de lenguajes, entre otras) (Álvarez, 2015, p.24)

Por tanto, hablar de cultura escolar nos lleva a indagar su constitución como un campo de gran trascendencia investigativa

> Esta tradición, la de la historia de la cultura escolar, es la primera referencia en la que nos apoyamos para construir esta línea de investigación. La segunda tradición con la que nos encontramos y en la que nos apoyamos para pensar la categoría de saberes escolares es la de Ivor Goodson (2003), quien trabajó durante un tiempo la historia del currículo desde la perspectiva crítica anglosajona; en una dirección muy cercana, los trabajos de Chervell (1991) y los que se difundieron en un emblemático par de números de la Revista Española de Educación (1991), que abrió y ayudó a consolidar la línea de historia de las disciplinas escolares en América Latina. La tercera fuente ha sido la de la historia de los manuales escolares, que comenzó con un macroproyecto de la Unión Europea llamado Emanuel, y desde España se extendió a América Latina con el proyecto Manes (manuales escolares), de la mano de Gabriel Ossenbach (2001). En México (Galván y Martínez, 2010) y Brasil (Taborda y Fischer, 2003) hay significativos avances en este campo. (Álvarez, 2015, p.25)

Por ello, el texto "*Todo pasa… todo queda. Historia de maestros en Bogotá*" realizado en el año 2004 por el Instituto para la Investigación Educativa el Desarrollo Pedagógico, es una extensión al abordaje del maestro desde la historia de vida y así identificar procesos como la inserción profesional y el inicio de la actividad profesional del maestro en relación a las instituciones educativas, como escenarios de acción y en donde la cultura escolar se establece en la múltiples asuntos que suceden en la escuela, las relaciones que se establecen, la comunicación, la organización, las decisiones de acuerdo a los sujetos activos y los propósitos y demandas de la institución. Si bien, hasta este momento se ha establecido la estructura de este proyecto de investigación desde el análisis categórico propio de la organización conceptual del trabajo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica y otras tendencias investigativas, es necesario como último antecedente la mención de las investigaciones realizadas en relación con **la enseñanza de las ciencias sociales.**

Elizabeth Castillo (2002) en su obra *"Los maestros de Ciencias Sociales*" reconoce al maestro como un sujeto poseedor de saberes quien, a través de sus relatos e historia de vida, la historia escolar y profesional de los docentes en Ciencias Sociales, permiten reconocer factores representacionales que indagan por la socialización profesional, la cultura profesional, el ciclo profesoral y la cultura profesoral. Así pues, Álvarez (2013), en su texto "Las Ciencias Sociales en Colombia: genealogías pedagógicas" hace un análisis histórico-critico de acuerdo con los planteamientos hechos en su tesis doctoral "Ciencias sociales, escuela y nación" en el año 2007. donde explora la configuraron de los bordes y los objetos de las Ciencias Sociales en Colombia, entendidas como disciplinas científicas, donde la relación de las ciencias sociales y la escuela como escenario nacionalista y como proyecto político pedagógico implicó la profesionalización del maestro de acuerdo con la formación de ciudadanos.

Los trabajos documentados como antecedentes adquieren en esta propuesta investigativa una relevancia documental, puesto que revisten de una fundamentación teórica necesaria para la implementación de una estructura metodológica acorde con las categorías postuladas. Por consiguiente, la organización de este texto deja como precedente el dominio del tema investigativo propuesto y pone en manifiesto la pertinencia de su desarrollo.

JUSTIFICACIÓN

"La configuración del maestro en la enseñanza de las ciencias sociales desde el saber pedagógico" es un trabajo investigativo que toma como pie de fuerza inicial, las encrucijadas resultantes en el transcurso de la formación docente cursada desde el proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas durante los años 2012-2018. Un trabajo que recurre a las dudas que entre maestros en formación suscitaron en pasillos, aulas, informes de investigación, discusiones curriculares, entre otras; donde la reflexión sobre el maestro que enseña ciencias sociales figura constantemente, en lo que, a manera personal, fue mi desconcierto durante mi formación docente y mi proceso investigativo en el transcurso de la carrera profesional.

Este es un trabajo investigativo que se acoge a la permanente intención por prevalecer al maestro como sujeto de saber, pero que hace hincapié en la necesidad de abastecer la mirada al maestro en su reconocimiento como un sujeto que vive, que sueña, que se piensa, que ríe pero que también, se cansa, se molesta o se frustra. Por ello, este trabajo cobra importancia en la medida que como principio fundamental mantiene su atención en la historia escolar del maestro, su vida cotidiana en la escuela, su propia voz, para así, emprender la búsqueda de una visión estructural del saber y la práctica pedagógica desde los rostros y trayectos de los maestros adscritos a la investigación.

Así pues, esta investigación se inscribe en la diversa producción acerca del saber pedagógico y desde el sumario de contenidos desarrollados en las producciones intelectuales del Grupo de Historia de la Practica Pedagógica, pero que discute en su valoración epistémica, el valor de la narración y la intersujetividad como principio básico en el territorio de las problematización de la pedagogía en la configuración del maestro en la enseñanza de las ciencias sociales como principal aporte investigativo.

PREGUNTA PROBLEMA

¿De qué manera se establece la configuración del maestro en la enseñanza de las ciencias sociales en el I.E.D Cundinamarca desde el saber pedagógico?

OBJETIVO GENERAL

- Analizar la configuración del maestro en la enseñanza de las ciencias sociales del I.E.D Cundinamarca de Bogotá desde el saber pedagógico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Categorizar las situaciones conceptuales de la pedagogía desde la comprensión histórica del maestro y las problematizaciones de la pedagogía.
2. Identificar desde las situaciones prácticas de la enseñanza las condiciones, tensiones y posibilidades del maestro de acuerdo con la política pública, la formación docente y la vida cotidiana en la escuela.
3. Establecer las relaciones de la práctica pedagógica del maestro en tanto la enseñanza de las ciencias sociales como saber escolar.

MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque Metodológico

Para la presente investigación dado los alcances que en el aterrizaje documental se obtuvieron desde los antecedentes recopilados, se apuesta como principal enfoque metodológico el utillaje conceptual que el Grupo de Historia de la Practica Pedagógica (GHPP) ha realizado desde la arqueología para acuñar la categoría de saber pedagógico. Este enfoque metodológico valida desde Foucault una investigación hacia los problemas locales y particulares sobre el maestro, la escuela y el saber en Colombia, tal como lo señala Noguera:

> En este sentido, cuando apelamos al nombre de Foucault, nos referimos a un modo de escribir, de interrogar, de percibir, de pensar. Decir Foucault, es pues, evocar una perspectiva, una manera de mirar, de analizar, de trabajar, es el nombre que se le ha dado a una caja de herramientas. (Noguera, 2005, p. 7)

Y es que, desde la propuesta de Foucault (2013), la arqueología se reconoce como una reflexión metodológica y un análisis a la constitución de los objetos, la posición de los sujetos y la formación de los conceptos con anterioridad a la aparición de las estructuras epistemológicas. Por su parte, la orientación genealógica es aquí una propuesta de historicidad que apunta hacia la procedencia y el valor del discurso.

> La arqueología es un procedimiento de investigación que analiza los discursos en su especificad histórica, en términos de su archivo y en relación con prácticas. La arqueología no se aplica a la investigación de algún comienzo, sino que interroga lo ya dicho en el nivel de su existencia. (Martínez, 2013, p. 222).

Por ello, al ser la arqueología un análisis y descripción de las formaciones discursivas es ineludible situar una cartografía de relaciones y positividades que den cuenta de las condiciones de existencia y de posibilidad de un determinado discurso en concordancia a su especificidad histórica. Esta cartografía sitúa las relaciones conceptuales que equiparan a las condiciones de posibilidad ya mencionadas, y que, en síntesis, son las que permiten entender el discurso. Véase la Figura No. 2.

El saber es provisto desde la arqueología como una noción metodológica de acercamiento al conocimiento que corresponde a “el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas

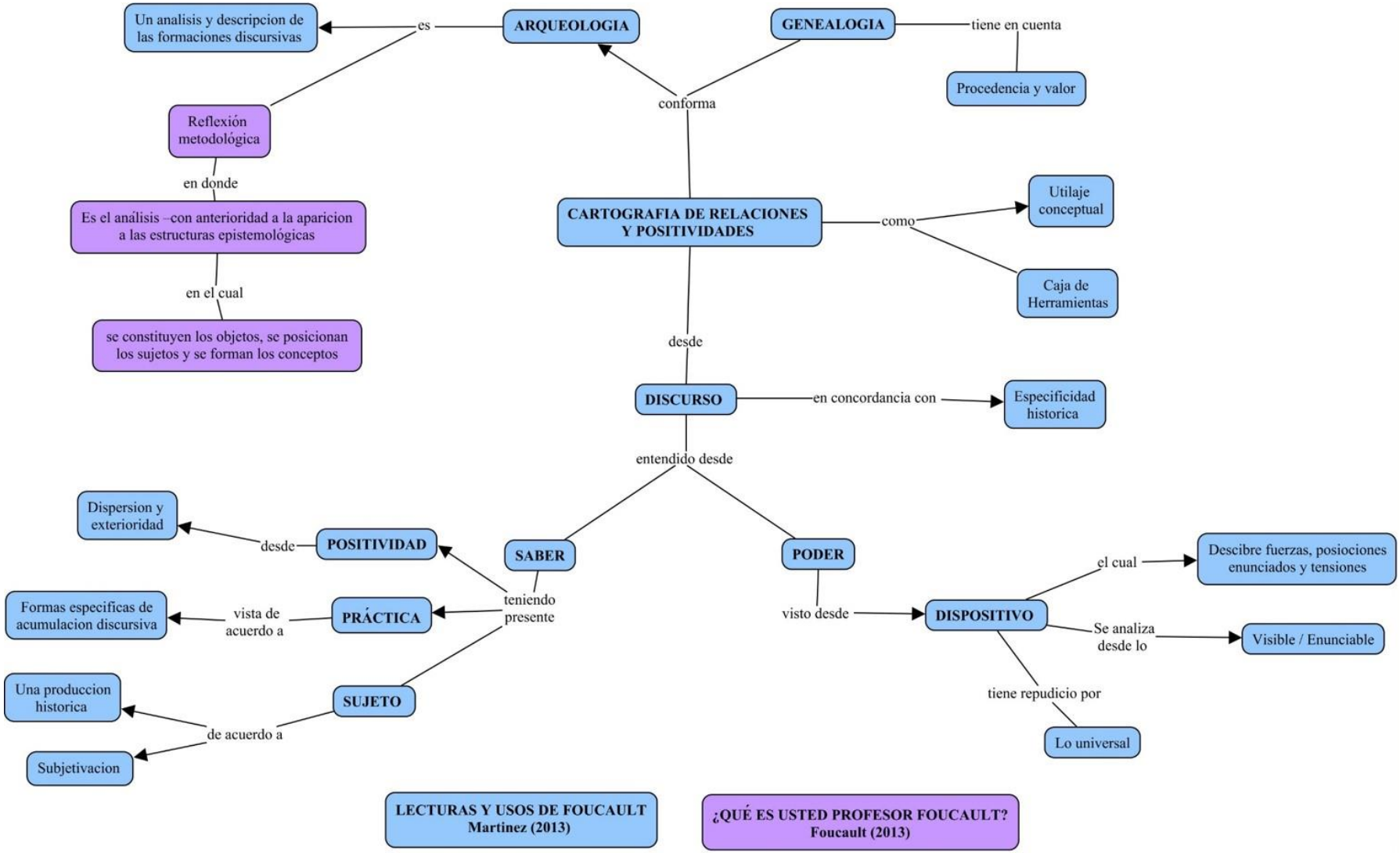


Figura No. 2. Elaboración propia basado en Martínez (2013) y Foucault (2013). Enfoque arqueológico-genealógico.

comienzan a tener objetos de discurso y prácticas, buscando particularizar su campo discursivo" (Zuluaga y Echeverri, 2003, p. 78). Una noción que provee un acercamiento a la formación discursiva (desde la positividad por su dispersión y exterioridad), la práctica (formas específicas de acumulación discursiva) y el sujeto (como producción histórica y de subjetivación) en determinado contexto. Por su parte el poder en esta cartografía de relaciones es visto desde la noción de dispositivo donde Martínez (2013) afirma que es una noción que describe fuerzas, posiciones, enunciados y tensiones; analizado desde lo visible y lo enunciable en donde no tiene lugar lo universal.

En este sentido, el utillaje conceptual al enfoque arqueológico-genealógico en el GHPP dirige su atención a la acepción de una cartografía de relaciones y positividades desde el discurso, y en particular, hacia lo que en pedagogía trata al intermediar entre las diferentes ciencias, identificar tensiones entre lo teórico y lo empírico y el establecer diálogos entre la experimentación y la conceptualización, en últimas forjando un discurso acerca de la enseñanza. Para Zuluaga (2005), la importancia de la enseñanza recae en ser la categoría que más relaciones teje en el saber pedagógico en diferentes instancias y que para Martínez (2005), es en donde se dispone el agrupamiento particular:

> Así un saber, fragmentario y disperso acerca de la enseñanza será articulado, adecuado y ordenado dentro de un nuevo dominio. Esto se evidencia en el agrupamiento particular de un conjunto más o menos definido de objetos de saber (el saber pedagógico), en el surgimiento de una institución particular para la enseñanza (la escuela) y en la aparición de un sujeto soporte de ese saber (el maestro). (Martínez, 2005, p.188)

Reconociendo en la enseñanza este agrupamiento de los objetos de saber y las relaciones que se tejen allí, es entonces cuando este discurso puede individualizar una práctica como señala Zuluaga (2005):

> La enseñanza, un objeto entre otros, es el que más teje relaciones en el saber pedagógico de unos objetos a otros, de unos conceptos a otros, entre diferentes instancias, entre diferentes finalidades. Teje más relaciones porque en la historia de la educación y la pedagogía siempre ha existido la relación, maestro-alumno ligada a la enseñanza. Ha generado o hecho parte de la práctica pedagógico y ha sufrido modificaciones, según las corrientes que hayan desarrollado, cuestionado o delimitado el saber pedagógico. Es un objeto de saber qué hace posible individualizar una práctica en la que sigue jugando: el maestro, la escuela, el conocimiento y la formación del hombre. Si hacemos la historia del concepto de enseñanza, en la perspectiva de los saberes y bajo la noción practica pedagógica, ella nos permitirá

> hacer visible las diversas acciones que se derivan de las corrientes y los cambios prácticos que posibilitan el surgimiento de nuevos conceptos, o modificaciones de los mismos. (p. 26-27)

Ahora bien, como se mencionó anteriormente el enfoque arqueológico entiende el discurso desde una especificidad histórica, y en caso de la enseñanza se pone en juego su perspectiva de producción en donde se estima las relaciones, cambios y posibilidades que conjuga el maestro como sujeto que hace posible la enseñanza y, la perspectiva de exclusión, en tanto se entiende la descalificación de un saber y sus repercusiones en ese sujeto, un saber que está sometido, un saber pedagógico. En este punto, para entender ese discurso en medio de esta cartografía de relaciones aparece la categoría de saber y que para el GHPP se sostiene en la denominación de un ***saber pedagógico,*** un concepto metodológico que reúne discursos sobre la enseñanza y que en particular se sustenta al preguntar: ¿Qué hace posible la existencia de la pedagogía?

Zuluaga (2003), a partir de esta pregunta ubica al saber pedagógico no solo desde la conceptualización de Foucault aludida anteriormente, sino que provee en ella la caracterización de un saber desde la pluralidad y la exterioridad, es decir, su positividad, leída desde lo que el grupo ha denominado en otra noción estratégica: ***reconceptualización.***

En Zuluaga y Echeverri (2003), esta noción en pedagogía busca un trabajo teórico llevado a cabo "en la interioridad del saber pedagógico, en sus objetos, conceptos y métodos que buscan sistematicidad y cumplen, por lo tanto, la función de dominio que actualiza y regula las conceptualizaciones acerca de la enseñanza, la formación y la educación" (p.100). Es decir, la reconceptualización permite que "un saber se consolida y avanza cuando es capaz de asimilar cambios, es decir, de reformular unos objetos de saber y de incorporar en sus dominios nuevos métodos y conceptos" (p.101). Como señala Echeverri, la reconceptualización tiene como tarea pensar las crisis de la pedagogía:

> En su proceso de constitución y producción, la pedagogía se apropia de las crisis que provienen de la civilización occidental, la cultura, la transmisión de los saberes y de coyunturas políticas, culturales o sociales. Además, la pedagogía reconceptualiza las crisis que emanan de sus procesos de construcción como saber, relato e imagen. La crisis de la pedagogía produce problematizaciones que cuestionan teorías, imágenes, sueños y metáforas que se vivieron como irrefutables en la historia de la pedagogía, como es el caso de la unidad entre teoría y práctica y de la universalidad de un método para la enseñanza de todas las ciencias y saberes. (Echeverri 2009, citado en Echeverri, 2015, p. 60)

Es así como, esta noción imprime en esta investigación un carácter estratégico valioso, puesto que desde allí reside el fortalecimiento estructural que plantea a continuación y que reconoce al igual que en Zuluaga y Echeverri (2003) la diversidad y la formalización de la pedagogía y la didáctica se instalen desde conceptos frontera en función de diferentes enfoques metodológicos. Por ello, **este enfoque arqueológico-genealógico entra en dialogo con una propuesta desde la hermenéutica del sujeto.** Por lo anterior, este diálogo de enfoques metodológicos acuñe al saber pedagógico en adelante entendiéndolo desde lo que Zuluaga y Echeverri definen como ***el análisis de la pedagogía como saber*:**

> El saber contiene la pedagogía (la disciplina) pero es más amplio que esta. Visto de manera global, el saber incluye el pasado y el presente, obviamente que todos sus contenidos no son activos. Hoy en día, cubre no solo las teorías sobre la educación y la enseñanza (ciencias de la educación, pedagogía y didáctica), sino también la cotidianidad de la enseñanza, las acciones practicas del maestro, la organización de la escuela, los contenidos que se imparten en las instituciones formadoras de docentes. (Zuluaga y Echeverri, 2003, p. 81),

Por lo anterior, se logró establecer este análisis desde los parámetros categóricos de la investigación documental registrada en los antecedentes, situaciones primordiales que los mismos autores señalan: las situaciones conceptuales de la pedagogía y las situaciones prácticas de la enseñanza.

Apostando con mayor ímpetu en las situaciones prácticas de la enseñanza para esta investigación, se sitúa la **noción de sujeto** no solamente desde su producción histórica, sino desde el reconocimiento a un espacio de diferenciación a quien active el discurso, es decir, instaurando al "maestro como sujeto de saber". Asimismo, **la noción de práctica** se sirve de la historicidad (positividad) para definir una territorialidad en busca de la identidad del sujeto-maestro que deviene desde el reconocimiento del campo conceptual de la pedagogía. En esta noción, residen las instancias decisivas de las formaciones discursivas y las formas de saber-poder que para Zuluaga (2005) en su movilidad analítica y en la articulación con instancias metodológicas ubica determinados focos tensionales para su lectura: **las relaciones de la práctica pedagógica, la vida cotidiana y las relaciones con la política pública**

A partir de lo anterior, la hermenéutica del sujeto en esa movilidad analítica e instancias metodológicas en esta investigación hace su apogeo desde los postulados de Castañeda (2008) y, Parra y Castañeda (2014). Aludiendo a la configuración de la subjetividad que "remite a la

expresión de los esquemas de interpretación, significados y saberes construidos en los procesos de socialización, que se ponen en juego en la vida cotidiana y que en gran medida son los que movilizan las acciones." (Castañeda, 2008, p.95) se reconoce entonces metodológicas la historia de vida y el método biográfico puesto que:

> Parece válido partir de la idea de que ya no es posible comprender y evaluar a los maestros únicamente como docentes que enseñan matemáticas, o ciencias naturales, o lengua materna, o ciencias sociales. Es cada vez más urgente conocerlos como o lengua materna, o ciencias sociales. Es cada vez más urgente conocerlos como ciudadanos, seres humanos complejos, portadores de una cultura particular en las varias regiones del país, que transmiten a sus discípulos no solamente formas de conocimiento escolar, materias y disciplinas, sino también, y de suma importancia debido a las circunstancias en las que Colombia termina el siglo y comienza uno nuevo, visiones del mundo, maneras de valorar, formas de relacionarse con los demás, de concebir y practicar el poder y la autoridad, de comprender la justicia y de resolver conflictos, de participar en la sociedad, de amar, y de comprender el mundo desde la modernidad o desde la globalización. En síntesis, los maestros como ciudadanos.
>
> El maestro forma no solamente transmitiendo información, sino también enseñando a vivir mientras convive con sus alumnos y sus colegas. El maestro forma con su vida, con lo que es como ser en sociedad, con su origen y sus luchas, sus derrotas y sus conquistas, con las oportunidades, pocas o muchas, que ha tenido y con la manera como las ha aprovechado. Educa con su manera de integrarse plena o precariamente en la modernidad, en los espacios de la sociedad. (Parra, 2014, p.13)

Y es que los problemas de largo aliento que el GHPP ha realizado en la extensión de su obra, más allá del sumario de contenidos que han aportado en esta investigación son la base y la valoración epistémica que alientan el reconocimiento de los rostros y trayectos que esta investigación dará cuenta. No obstante, reconocer en el discurso de la enseñanza al maestro como sujeto de saber, es adentrarse en la endogamia escolar al que hace parte, un sujeto que ostenta no solamente la producción y activación del discurso, sino que vive inmerso en la cultura escolar, viviendo siempre en las instituciones escolares, tanto para estudiar en ellas, como posteriormente para trabajar en ellas.

2. Técnicas e instrumentos de recolección

En relación con el enfoque metodológico arqueológico- genealógico y su complemento desde la hermenéutica del sujeto y la investigación narrativa, se determina para el desarrollo de esta

investigación el empleo de tres técnicas para la recolección de información y posteriormente el surgimiento de las diferentes categorías de análisis en concordancia al problema de investigación propuesto.

La primera, la observación participante se vincula al proyecto de investigación desde lo que postula Corbetta, puesto que con esta técnica la recolección de datos permite dentro de un paradigma interpretativo apelar directamente con el objeto de estudio. En otras palabras:

> Entonces, ¿por qué observación y por qué participante? Observación, puesto que implica mirar y escuchar. Pero al mismo tiempo esta técnica conlleva un contacto personal e intenso entre sujeto que estudia y sujeto estudiado, una larga interacción que puede durar incluso años, con una implicación (participación) del investigador en la situación objeto del estudio, que constituye su elemento distintivo. El investigador observa y participa en la vida de los sujetos estudiados. Pero es el segundo aspecto el que hace que esta técnica sea diferente de todas las demás técnicas de investigación social. (Corbetta, 2003. p. 326)

Es así que esta técnica se acopla a la investigación, ya que permite entrever la cotidianidad y el contexto social a analizar, apelando por la comprensión del punto de vista de los actores o participantes y la interacción continua y personal con su entorno, desde una modalidad de observación declarada de acuerdo a la selección de objetos de observación teniendo como un instrumento de registro la redacción de diarios de campo conjugando la descripción de los hechos y la interpretación posterior de los mismos. (Corbetta, 2003, p. 341)

1. En contexto físico
2. El contexto social
3. Las interacciones formales
4. Las interacciones informales
5. Las interpretaciones de los actores sociales

Como segunda técnica, se apuesta por desde las sugerencias de Sierra (1998) y Corbetta (2003), en donde se caracteriza por ser una conversación que es:

1. Provocada por el entrevistador
2. Dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación
3. Que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo
4. Guiada por el entrevistador
5. Sobre la base de un esquema flexible y no estandarizada de interrogación. (Corbetta, 2003, p. 368)

Por lo cual, la entrevista diseñada en el desarrollo de esta investigación se enmarca bajo la figura de entrevista semiestructurada, puesto que todos los entrevistados responden a las mismas

preguntas, a la misma formulación y en el mismo orden. No obstante, esta entrevista responde también a lo que Sierra (1998) denomina entrevista en profundidad, puesto que estas tienen un carácter holístico que integra la vida, experiencias, ideas valores y estructura simbólica del entrevistado, algo que no se puede observar directamente.

Como última técnica de investigación se adecua el método biográfico que contemplo Rueda y Calonje (2014) para la investigación de la "*La vida de los maestros colombianos*" y en la que se estimaron como ejes temáticos:

No escolares

Mundo infantil y juvenil
Mundo familiar
Mundo afectivo
Participación social y política

Escolares

Experiencia escolar
Decisión profesional
Formación inicial
Cualificación profesional
Primer trabajo docente
Desarrollo profesional
Cultura institucional
Asuntos gremiales
Políticas educativas
Tendencias pedagógicas y concepciones educativas

Figura No.3. Rueda y Calonje (2014). Ejes temáticos para la construcción de biografías.

3. Caracterización Institucional

La Institución Educativa Distrital "Cundinamarca", es un "mega colegio" ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar y perteneciente a la UPZ Perdomo, producto del Plan sectorial de

Educación 2004 – 2008 “Bogotá: Una gran escuela. Para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor” en la administración “Bogotá sin indiferencia”. Institución que ha trabajado durante ocho años una propuesta bilingüe con orientación de la Secretaria de Educación Distrital y diferentes instituciones universitarias, fundamentada en otra propuesta igualmente novedosa como la organización escolar por ciclos, teniendo por objetivo

> “direccionar la implementación del programa de inmersión parcial de bilingüismo (inglés) mediante acciones colectivas que permitan integrar la propuesta bilingüe con el contexto sociocultural apoyado en el compromiso de los docentes para la creación de ambientes de aprendizaje que estimulen el interés por la segunda lengua mediante la realización de actividades de tipo pedagógico y lúdico que integren las dos culturas y de esta forma favorecer el proyecto de vida del egresado”

El Colegio Cundinamarca bilingüe IED, cuenta con un rector, siete coordinadores (dos académicos, cuatro de convivencia, coordinadora bilingüe) 6 orientadores y una educadora especial, y 120 docentes distribuidos en primera infancia, volver a la escuela, cinco ciclos, dos jornadas y organizados en cuatro campos de pensamiento: Comunicación, arte y expresión, Ciencia y Tecnología, campo de Pensamiento Matemático y campo de Pensamiento Histórico. Del mismo modo, el colegio cuenta con y 4600 estudiantes distribuidos en dos jornadas. En consecuencia, la institución posee los cuerpos colegiados determinados por la Ley 115 Art. 142 – 145; dados desde la conformación del gobierno escolar por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico. Igualmente, cuenta con un personal administrativo conformado por seis funcionarios distribuidos en: Secretaría General, Secretaria Académica, Almacén, Fotocopias, Bibliotecas, ayudas audiovisuales y Pagador.

De acuerdo a la caracterización institucional para el desarrollo de esta investigación, el I.E.D “Cundinamarca” facilitó durante los meses de agosto-noviembre del año 2016, la observación de diferentes escenarios propios de la jornada estudiantil, contando con el apoyo de cinco maestros pertenecientes al campo de pensamiento histórico de secundaria en jornada tarde, en la intervención en: espacios de aula, espacios de esparcimiento, actividades curriculares e institucionales, reuniones académicas, de atención a padres, entre otras.

1. SABER PEDAGÓGICO: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA SITUACIÓN CONCEPTUAL Y LAS PROBLEMATIZACIONES DE LA PEDAGOGÍA

> El maestro carga en sí sola una obligación que le exige equilibrar carácter e intelecto. Actividades solitarias y apenas ponderables al interior de paisajes casa vez más complejos y problemáticos. Más allá de sus éxitos y fracasos parciales permanece, más o menos invariables, algunas preguntas que lo interrogan: ¿Qué debe saber un maestro hoy? ¿Cómo despliega su fuerza y su deseo en medio de infancia desrealizadas y escuelas en crisis? ¿Qué requerimientos históricos, éticos, pedagógicos y estéticos constituyen su formación? ¿Qué huellas vale la pena reconocer y que heridas sanar?
>
> (Martínez, 2010, pp. 134).

1.1 La comprensión histórica del maestro

En este despliegue de preguntas que plantea Martínez (2010), los matices que han configurado a la figura del maestro se instalan desde su comprensión histórica, en tanto "el maestro es, como la escuela, un acontecimiento que ha definido una función, un emplazamiento y una posición que le da su condición de sujeto" (pp. 135), y en tal acontecimiento el devenir de sus condiciones de existencia equivalen a la génesis de un sujeto que se traza en lo público hasta ser un actor biopolítico que toma parte en los objetos de producción y de reproducción en su vida, es decir, discute y entabla no una aproximación, sino una reconceptualización de sus tensiones constitutivas.

Desde la postura de Martínez (2010), hablar de la configuración del maestro es un ejercicio que piensa al maestro en todas sus transformaciones históricas y coyunturales en el maestro contemporáneo. En trabajos como *Crónicas del desarraigo* (1989), *Verdades y Mentiras sobre la escuela* (2012) de Alberto Martínez Boom y *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (2005) de Oscar Saldarriaga Vélez; se hace visible un compendio valioso para la comprensión histórica del maestro que en síntesis desde el enfoque genealógico-arqueológico, deriva en la comprensión de lo aleatorio y discontinuo que es esta configuración y no desde un proceso de identidad vocacional.

Entender al maestro como sujeto de saber, es entender que desde su acepción histórica hablar de "maestro" refiere con mayor compromiso una especificidad histórica como lo señala Saldarriaga (2003) puesto que se "defiende el peso histórico y cultural del término y define a la persona dedicada al oficio de enseñar" (p. 254). Un oficio que ha sido caracterizado desde otros términos (profesor, docente, educador, pedagogo) pero que en últimas precisan la jerarquía social y

académica del estatuto epistemológico del maestro. Por ello, la comprensión histórica del maestro es un anclaje constante para entender los componentes estructurales propios del saber y la práctica pedagógica moderna y en el que ese estatuto epistemológico se visibiliza de acuerdo con la configuración de lo social desde el maestro y por el maestro. Sobre este punto, es necesario recurrir a la sistematización que durante la investigación documental se halló entorno a la comprensión histórica del maestro, y que resalto diversos postulados prevista desde huellas (Martínez, 2010), modos (Saldarriaga, 2002) y matrices (Saldarriaga, 2003).

En un primer momento, la génesis del maestro público para Martínez, Castro y Noguera (1989), se ubica en medio de una época que instaura como gran preocupación el fenómeno de la miseria y de la ociosidad, para lo que resuelve la práctica de la enseñanza como posible solución en conjunto con los llamados mercaderes de saber reconocidos en los "Maestros de Escuela" y la educación como elemento conveniente del Estado, es decir, la Instrucción Pública configurándose como el principal ramo de la policía. No obstante, esta unión estará condenada a un permanente reclamo de su reconocimiento como sujeto público, a un reclamo salarial, a la tragedia del desarraigo, es decir, a una huella de mendicidad (Martínez, 2010). A la par, Saldarriaga (2002), describe el oficio del maestro de la época en un modo clásico, es decir, un oficio artesanal caracterizado por figurar al maestro como un artista y un apóstol, abastecido desde el manual escolar para forjar un disciplinamiento en valores y una transmisión de conocimientos, constituyendo entonces lo que también Saldarriaga (2003) denominaría como Matriz Pastoral, que en función de lo social el amparo hacia el pobre se espera en un ámbito de lo moral y la doctrina social de la iglesia en procura de la dignidad.

En un segundo momento, la consecución de la escuela y el maestro público traen consigo lo que describe Martínez como la huella del vasallo siendo un labriego de la virtud y la civilidad entre los hombres convirtiéndose en un sujeto de poder, pero a la vez subordinado del poder. Esto ocurre bajo el panorama de la disputa entre el conservadurismo y el liberalismo, la pedagogía tradicional y la pedagogía moderna en donde se tiene claro la modernización intelectual y moral de la sociedad colombiana desde 1820. Es así que, el oficio del maestro entra bajo la modalidad "moderna" Saldarriaga (2002) en una "Matriz Jurídico-política" y una "Matriz Bio-médica" (2003), buscando un concepto democrático de la cultura importante en los proyectos educativos desde el paquete de los valores ciudadanos, públicos, civiles y laicos (pp. 140), y a su vez la relación con el medio

ambiente, la especie, la herencia y la raza; todo ello, a través de la Escuela Activa convierto la figura del maestro ilustrado por la de funcionario.

Finalmente, el maestro contemporáneo es denominado desde su huella como formador de valores siendo un modelo de virtudes y de buen comportamiento. Esto acompañado de un modo contemporáneo de asumir su oficio en el que el saber pedagógico se posiciona como su identificación intelectual en una articulación con la reconceptualización y la experimentación en el rescate de las disciplinas como experiencias culturales haciendo visible desde una matriz sociopolítica la gestión de la participación social y política en el ámbito de lo público.

Lo anterior, dispone entonces que para hablar de la figura contemporánea del maestro no solo estime su comprensión histórica, sino que a su vez asuma una visión estructural de las tendencias del saber y de la práctica pedagógica del maestro, de acuerdo con una indagación de los problemas de largo aliento que permiten hablar de una configuración en el maestro. Por lo cual, a continuación, tal premisa se referirá desde una aproximación desde la situación conceptual y las problematizaciones de la pedagogía, y así entablar de acuerdo con la validez del trabajo y la valoración epistémica del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), una estructura teórica y metodológica para el abordaje de esta investigación.

1.2 El saber y la práctica pedagógica desde la utilización y la apropiación de un campo discursivo

La conceptualización del saber y la práctica pedagógica en el contexto colombiano ha tenido como base epistemológica el trabajo realizado por el (GHPP), cuyos aportes sostuvieron las categorías principales desarrolladas en el curso de esta investigación.

El (GHPP) se articuló bajo la premisa de afirmar la positividad de conceptos y prácticas mediante la materialidad histórico-crítica de tres componentes: el maestro, el saber pedagógico, las escuelas e instituciones formadoras de docentes (Zuluaga y Echeverri, 2003); regulados por múltiples enunciados y modos de hacer desde las condiciones, tensiones y posibilidades que constituyen al maestro como sujeto que hace posible la enseñanza (Zuluaga, 2005).

COMPRENSIÓN HISTÓRICA DEL MAESTRO				
AUTOR	**DESCRIPCIÓN PARTICULAR**			
Martínez (2010)	Huella de mendicidad "Un espacio de reclusión de niños donde se inculcaban máximas morales practicas de vida civil. La escuela y el maestro se configuraron en su alborada como el principal ramo de la policía."(pp.139)	Huella de Vasallo "Su primera función metodológica esta relacionada con el papel esencialmente moral de ser el labriego de la virtud y la civilidad entre los hombres. Aparece en estas palabras un maestro vinculado al proyecto de formación del buen vasallo y por tanto se le asegura un papel y una función como elemento de poder: pero a su vez subordinado por el poder." (pp.139)		Huella de formador de valores "Es requerido para crear las condiciones apropiadas para la formación de la Republica. En ese periodo el maestro debió cumplir simultáneamente dos funciones: a. Ser modelo de virtudes y buen comportamiento. B. De su acción en la escuela se esperaba los mejores resultados para la formación de los valores nacionales". (pp.139)
Saldarriaga (2002)	Clásico Un oficio artesanal caracterizado por figurar al maestro como un artista y un apóstol, abastecido desde el manual escolar para forjar un disciplinamiento en valores y una transmisión de conocimientos.	Moderno Bajo el panorama de la disputa entre el conservadurismo y el liberalismo, la pedagogía tradicional y la pedagogía moderna en donde se tiene claro la modernización intelectual y moral de la sociedad colombiana desde 1820. Se busca un concepto democrático de cultura importante para los proyectos educativos desde las ciencias de la educación para atender el oficio de enseñar convirtiéndose en Tecnología educativa donde se desatiende el Cultura y el arte y se propende por pedagogía y la didáctica		Contemporáneo Asumir su oficio en el que el saber pedagógico se posiciona como su identificación intelectual en una articulación con la reconceptualización y la experimentación en el rescate de las disciplinas como experiencias culturales
Saldarriaga (2003)	Matriz pastoral Provenía de la Iglesia católica, que desde el periodo colonial fungió como poder soberano sobre las conciencias. En función de lo social el amparo hacia el pobre se espera en un ámbito de lo moral y la doctrina social de la iglesia en procura de la dignidad.	Matriz jurídico-política Valores ciudadanos, públicos, civiles y laicos	Matriz bio-médica Ven al sujeto de lo social como una población en el ámbito de su vida organiza y demográfica a través de la relación con el medio ambiente, la especia, la influencia del clima, la herencia y la raza.	Matriz Sociopolítica Sujetos que se hacen visibles desde la gestión de la participación social y política en el ámbito de lo publico.

Figura No. 4. Comprensión histórica del maestro desde Martínez (2010), Saldarriaga (2002) y Saldarriaga (2003). Elaboración propia.

La selección de categorías desarrolladas por el (GHPP) es un compendio de múltiples esfuerzos conceptuales que en torno al saber y la práctica pedagógica, ha proporcionado un territorio común a las problematizaciones de la pedagogía, permitiendo un escenario abierto al planteamiento de nuevos interrogantes y nuevas propuestas desde ***el análisis de la pedagogía como saber*:**

> El saber contiene la pedagogía (la disciplina) pero es más amplio que esta. Visto de manera global, el saber incluye el pasado y el presente, obviamente que todos sus contenidos no son activos. Hoy en día, cubre no solo las teorías sobre la educación y la enseñanza (ciencias de la educación, pedagogía y didáctica), sino también la cotidianidad de la enseñanza, las acciones practicas del maestro, la organización de la escuela, los contenidos que se imparten en las instituciones formadoras de docentes. (Zuluaga y Echeverri, 2003, p. 81),

Para la obtención de un acervo conceptual, las categorías emergentes tomaran su apogeo en el análisis que propone el saber pedagógico como categoría, al explorar las situaciones conceptuales de la pedagogía y las situaciones prácticas de la enseñanza. Por ello, se pretende dar respuesta en esta primera parte, a las situaciones conceptuales de la pedagogía en cuanto al planteamiento y la convergencia en un campo de comunicación el desarrollo conceptual de los conceptos articuladores que refiere la pedagogía, la didáctica y la enseñanza desde la subjetivación del maestro y sus formas discursivas

Desde la postura que distingue al GHPP para la conceptualización del saber pedagógico es primordial ubicar la categoría saber, como una estructura analítica.

> El saber opera pues como una herramienta que permita ubicar la mirada y sopesar los problemas más allá de lo que vemos formado. El saber responde más a las condiciones que explican lo que se va formando, que a lo condicionado de las formaciones. Por eso no es una metodología de análisis, sino una forma de entender el conocimiento, la ciencia y el concepto. Es en un espacio de saber en dónde las teorías, metodologías, conceptualizaciones y conceptos sobre la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la instrucción adquieren sentido. El análisis epistemológico que practica el grupo se ubica en el saber y en lo que se produce en el saber. (Zuluaga, 2013, p.16).

Asimismo, el saber es provisto desde la arqueología como una noción metodológica de acercamiento al conocimiento que corresponde a “el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas comienzan a tener objetos de discurso y prácticas, buscando particularizar su campo discursivo” (Zuluaga y Echeverri, 2013, pp.78). Por lo cual, el saber corresponde según Zuluaga, a una revisión de los hechos posibles de un discurso, de acuerdo a un orden racional no científico

que permite que la pedagogía no se instale al interior de una disciplina en concreto, sino que a su vez sea una línea de movimiento con otras disciplinas, y así se piense en función y en relación al conocimiento, la sociedad y la cultura, en tanto al acercamiento a la formación discursiva, la práctica y el sujeto en determinado contexto.

En efecto, este espacio encaminado hacia la diferenciación de estos tres conceptos debe considerarse desde la utilización y la apropiación de un discurso.

> Todo saber está en relación con procesos instituyentes e instituidos, en procesos de subjetivación y en procesos lingüísticos, esto es, en relaciones de poder, saber, subjetivación; esta tríada es la que configura una práctica, es decir los discursos que nos constituyen, que nos nombran, que nos dan existencia como sujetos y como culturas. Hay entonces una práctica pedagógica que es histórica, esto es, que cambia, no siempre es la misma, pero no evoluciona, más bien muta. El saber pedagógico es el modo de ser del discurso que caracteriza una práctica pedagógica en un momento determinado, en un contexto. (Álvarez, 2015, p.23).

De ahí que, el saber pedagógico al caracterizar la práctica pedagógica se convierta en la materialidad del saber en tanto la noción de práctica discursiva signifique la posibilidad de reconceptualizar lo que se ha producido, se ha adecuado y se ha apropiado, permitiendo la práctica y el saber cómo condiciones de posibilidad. (Zuluaga, 2005)

Pedagogía, didáctica y enseñanza: la articulación del saber pedagógico y territorio a las problematizaciones de la pedagogía

En el texto *Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria (*Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo, y Quiceno, 2003) la distinción entre los conceptos pedagogía y didáctica radica en la importancia de establecer en detalle la formación conceptual que permite la diferenciación entre pedagogía y práctica pedagógica, no sin antes precisar como lo señala Álvarez (2015) "Con Foucault (1970), hemos dicho que todo discurso es una práctica, óigase bien, todo discurso es una práctica; en este caso el discurso pedagógico es una práctica. Por eso renunciamos a diferenciar teoría y práctica y tampoco lo resolvemos dialécticamente hablando de praxis". Por lo cual, la intención de realizar tal distinción tiene como objetivo la organización conceptual que implican las prácticas discursivas y no discursivas del saber y así, la positividad de la práctica pedagógica no solo se aloje en la historicidad como territorialidad del saber, sino también en la discusión de herramientas conceptuales.

En consecuencia, la pedagogía y la didáctica se definen como:

> La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura.
>
> La didáctica es el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber. En la didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, que impiden una asimilación de la didáctica a meras formulas. (Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiceno, H., 2003, p.36 -38).

Vale decir, que frente a las acepciones conceptuales ya citadas es importante hacer mención y de manera enfática, el interés que adquieren ambos conceptos en dos aspectos centrales. El primer aspecto que resaltar, es el rescate de la enseñanza en dos vías: como acontecimiento de saber y como consolidación de un saber específico en la subjetivación del maestro. La enseñanza como acontecimiento de saber, es el aterrizaje del campo conceptual y operativo del saber pedagógico, permitiendo que se instale como una práctica que represente la materialización y transformación de los conocimientos y los saberes que hallan su intermediación en la cultura. Asimismo, la enseñanza como acontecimiento provee a su vez una reflexión fundamental de la pedagogía, en el que Zuluaga (2003) afirma que el lugar de elaboración de la pedagogía no tiene como única finalidad la escuela, sino que esta es provista desde las demandas sociales y las políticas estatales. Y, como segundo aspecto, la enseñanza es reconocida desde el ámbito específico, desde lo saberes disciplinares que acoge la escuela.

> Pero no hay que confundir la enseñanza como concepto con la práctica de la enseñanza, puesto que juegan un papel diferente en la interioridad del saber pedagógico: el concepto de enseñanza está dotado de una gran movilidad y puede insertarse en muy diferentes disciplinas cuyas elaboraciones se refieran a la enseñanza, en particular en los saberes específicos, por ejemplo: la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza de la biología, la enseñanza de la geografía. (Zuluaga, 2003, p.29).

Es en esta apuesta por la enseñanza en el que las situaciones conceptuales de la pedagogía adquieren un entramado de posibilidades y se constituye como la reflexión fundamental de la pedagogía de naturaleza conceptual (Zuluaga, 2003) en el que se juega el sentido de la subjetividad del maestro en tanto dispone de la materialidad de su configuración.

> Así un saber, fragmentario y disperso acerca de la enseñanza será articulado, adecuado y ordenado dentro de un nuevo dominio. Esto se evidencia en el agrupamiento particular de un conjunto más o menos definido de objetos de saber (el saber pedagógico), en el surgimiento de una institución particular para la enseñanza (la escuela) y en la aparición de un sujeto soporte de ese saber (el maestro). (Martínez, 2003, p.188).

Así que, el maestro se convierte en el sujeto en el que se establece en la construcción de un espacio de diferenciación en la lucha contra la objetividad de un discurso determinado, es decir, el maestro ya no como objeto, sino como un sujeto de saber, de apropiaciones, discontinuidades, y de transformaciones. Por ello, esta construcción de la situación conceptual de la pedagogía permite entrever al saber y la práctica pedagógica en un escenario de tensión entre los diferentes conceptos articuladores sobre los que se opera, y a su vez, la conformación de una estrategia analítica que incurra sobre el "Territorio a las problematizaciones en la pedagogía" a los conceptos frontera donde las situaciones prácticas de la enseñanza logren afirmar a la enseñanza y el enseñar en un gran diferenciación del oficio del maestro y su quehacer, puesto que no recae en una acción educativa en donde se insiste en la relación maestro-alumno "sino que se integra a una estructura como parte dinámica y en todo caso como componente interdependiente" (Martínez, 2003. pp. 201), y esto equivale a un distanciamiento de lo evidente y más bien en dirección del pensamiento.

2. MAESTRO: ENTRE EL ENRARECIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA Y LAS SITUACIONES PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

1. El enrarecimiento de la pedagogía. Un análisis desde la desarticulación, instrumentalización y la subordinación de la pedagogía

En Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiceno, H. (2003), el análisis respectivo hacia la diferencia contundente que existe en conceptos como la educación y la pedagogía, devienen de un interés en el cual el enfoque arqueológico empleado como estrategia metodológica, sitúa el *territorio de las problematizaciones de la pedagogía* desde el surgimiento de las ciencias de la educación.

> Las ciencias de la educación aparecieron a principios del siglo XX, cuando se tuvo la pretensión de convertir la educación en una ciencia. Las ciencias de la educación son un conjunto de disciplinas que tienen en común el estudio de las situaciones y de los hechos educativos tanto a nivel micro como macro educativo. (p.21)

Visto así, estos autores argumentan que la emergencia de las ciencias de la educación expresa el deseo de incluir en la pedagogía un desarrollo del conocimiento semejante al de la ciencia experimental, lo cual significaba la promoción de un concepto educativo por encima del concepto de enseñanza.

Si bien, anteriormente se ha señalado la importancia de la comprensión histórica del maestro para su configuración como sujeto de saber, es en este punto donde la discusión afronta un análisis que corresponde a un campo de comunicación desde las situaciones prácticas de la enseñanza, es decir, si lo educativo tiene por objetivo recortar la acción y el campo de la enseñanza es necesario plantear desde una instancia reflexiva, crítica y hasta propositiva, sobre las consecuencias suscitadas en la negación del maestro y la pedagogía como acontecimiento para así dar lugar al efecto que tales autores denominan el *enrarecimiento de la pedagogía.*

Este concepto refiere en últimas a los efectos peyorativos que la inclusión de las ciencias de la educación ocasionó en la pedagogía. El primero de ellos recae en la conceptualización desarticulada en donde “las ciencias de la educación se constituyen como campos de saber en los que las disciplinas macro, despliegan una forma de ser experimental y práctica” (Zuluaga, O.,

Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiceno, H, 2003, p. 23), por lo cual la enseñanza se desplaza en la constitución de un concepto operativo.

Por ello, la atomización del maestro es una muestra de la desvalorización intelectual y de la asignación de un papel disciplinario que normatiza y supervisa los procesos de aprendizaje, condicionando su existencia a una existencia instrumental y a una posición subalterna. Y, como segundo efecto, la instrumentalización y la subordinación de la pedagogía, es una constante en esta propuesta formativa puesto que su intención es asignar a la pedagogía mecanismos disciplinarios de aula en respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje donde solo tienen lugar las habilidades, destrezas y comportamientos que allí ocurren donde la enseñanza solo soporta procedimientos operativos.

De modo que, la constitución de las ciencias de la educación y su análisis, es una estructura teórica que permite indagar con más precisión sobre la escuela y el maestro contemporáneo, ya que una vez abordados los efectos mencionados desde el enrarecimiento de la pedagogía es prudente proporcionar para el debate los conceptos frontera que pueden estar implicados en el debate pedagógico; por lo cual, para abordar la instrumentalización y la subordinación de la pedagogía se incursionara desde la ***formación docente*** en sus dimensiones, perspectivas y tendencias; y, para abordar la atomización del maestro desde su extensión investigativa se tomó como categoría la ***relación con la política pública educativa y la imagen social del maestro*.**

2. Cuando se apela al contexto: El maestro desde sus condiciones, tensiones y posibilidades

2.1 Formación docente: dimensiones, perspectivas y tendencias

Cabe preguntar ¿qué sentido encuentra la formación docente y su valor en la práctica? Para ello, Messina Raimondi (2002) indica que “La formación es concebida como la vía para formar a los educadores de todos los niveles, especialmente de la educación básica, en torno de las nuevas propuestas curriculares” (p. 79). Por lo que la formación docente figura como la apropiación de cambios, prácticas y saberes propios de la profesión. No obstante, la profesión docente cuenta con la particularidad de que su formación no se determina solamente durante los años en que el maestro destina su preparación en bases epistemológicas en educación y pedagogía, sino que se establece durante toda su práctica pedagógica, al respecto Salazar afirma:

> Así, es posible decir que la formación docente no es, solamente, un proceso académico que ocurre en las instituciones formadoras de maestros. Es, más bien, un proceso complejo

> de interrelaciones entre lo político, lo social, lo cultural, con la participación de muchas instituciones: el MEN, las secretarías de educación, los organismos internacionales, las organizaciones de base, entre otras. La formación es, pues, desde este marco, una acción transcultural, que busca el desarrollo de saberes y prácticas para el ejercicio de la enseñanza. (Salazar, 2008, p.85).

Precisamente, una de las tantas características particulares que presenta la profesión docente en relación con otras profesiones es lo que Parra (2014) denomina *endogamia escolar,* es decir, un fenómeno simple del círculo existente en el proceso de escolarización en donde la vida de los maestros transcurre en "el vivir siempre dentro de instituciones escolares, tanto para estudiar en ellas, como posteriormente para trabajar en ellas" (p.91). Dado este hecho, la labor académica consagrada en esta categoría es reconocida en la autora Denise Vaillant quien ha logrado a través de sus textos "*Formación docente en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*" y "*El A, B, C y D de la formación docente*" un esfuerzo conceptual que nace en la discusión alrededor de las reformas educativas en la década de 1990 y su repercusión en la estructura y contenido de la formación de los maestros.

De acuerdo con lo anterior, las relaciones de la práctica pedagógica y la formación docente se articularon estas dos visiones concretando lo siguiente. Desde el enfoque metodológico realizado en la investigación "*La vida de los maestros colombianos*" (Parra y Castañeda, 2014), y los aportes categóricos de "*El A, B, C y D de la formación docente*" (Vaillant, 2015) y *"Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica"*(Pineda, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., y Prada, M, 2015) se halló la importancia de establecer la configuración de la subjetividad del maestro que ya se mencionó en la introducción de este capítulo. Tal categoría, arrojó la necesidad de disponer de una propuesta en la que comprendiera a los sujetos en la construcción de vida desde su propia biografía, que por el tema de interés de este apartado se centró en proceso biográfico personal y colectivo que la cultura profesional adquiere en sus matices y condiciones de realización. Para ello, se realizó matriz analítica (Véase Figura No. 5) en la que se analizaron las cuatro historias de vida que los maestros prestaron para esta investigación de acuerdo con los procesos, contextos y planos contemplados.

FORMACIÓN DOCENTE								
PROCESO Vaillant (2015)	**A – ANTECENDES**			**B – BASE**				
CATEGORIAS DE ANÁLISIS	**HISTORIA ESCOLAR** Rueda y Calonje (2014)			**FORMACIÓN INICIAL**				
CATEGORIAS SECUNDARIAS DE ANALISIS	CONTEXTOS FAMILIARES Y CULTURALES	MUNDO DE INFANCIA - CONTEXTOS ESCOLARES Y SOCIALES	MUNDO JUVENIL	Pineda, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., y Prada, M. (2015)	PLANO DEL SISTEMA DE FORMACIÓN	PLANO DE LAS INSTITUCIONES	PLANO DE LOS SABERES	PLANO DE LOS SUJETOS
				Vaillant (2015)	DECISION PROFESIONAL	EVALUACION DE LOS PROGRAMAS	SABER ESPECÍTFICO	PRÁCTICAS DOCENTES

Figura No. 5. Matriz analítica sobre Formación Docente.
Elaboración propia.

Octubre 26 de 2016 Lanzamiento segundo número Revista Huychica del campo histórico, grupo de maestros del campo histórico, de izquierda a derecha, Yineth Perea, Diego Rojas, Martha Guzmán, Adriana Prieto, Alejando Pulgar y Dora Orjuela. Elaboración propia.

Antecedentes e historia escolar

> Entender que toda la experiencia que va a ir apareciendo en la historia de vida contada por el maestro referente hace parte de un saber situado. No hay ninguna experiencia que sea universal o abstracta. El saber pedagógico que se ha ido construyendo en el transcurso de su vida y que a través de la narración o posteriormente se logre explicitar, es un saber relacionado con circunstancias muy particulares que se sucedieron en lugares y tiempos precisos. (González Lara, M, y Pulido Chaves, O, 2012, p. 36.)

A - ANTECENTES

Durante la sistematización y codificación temática se determinó en este primer apartado la necesidad de establecer como proceso inicial lo que Vaillant (2015) señala como “Antecedentes”, complementada con el ejercicio metodológico desde la historia escolar que en la matriz anterior se especificó y que a continuación se describirá con mayor detalle de acuerdo con los resultados encontrados.

- **Contextos familiares y culturales de los maestros**

Inicialmente el mundo familiar encuentra como aspecto central y común, la insistencia de un origen social sostenido en una familia tradicional o convencional, en la cual la conformación del hogar se compacta en la existencia de ambos padres, definidos por el rol ocupacional donde el padre es quien labora en algún oficio sin nivel profesional y la madre es quien tiene a cargo el mantenimiento y coacción de hogar. Todos destacaron con profunda admiración el afianzamiento en sus familias de la idea de la educación como sinónimo de progreso y por lo cual marcó una tendencia de alentar su interés en los integrantes.

- **Mundo de Infancia: Contextos sociales y escolares de los maestros**

En cuanto al mundo de infancia que cada maestro identificó en su historia de vida en relación con su comunidad, se estableció que pese a las diversas ubicaciones geográficas en las que crecieron, la construcción de comunidad y el crecimiento poblacional y urbanístico de cada barrio por la época era algo constante, generando la participación social y la unión de lazos comunales y de vecindad. A la vez que, problemas de inseguridad, de recepción de población en condición de desplazamiento forzado, procesos de autogestión comunal por falta de intervención estatal o la gran demanda de vivienda y establecimientos de bienestar social fueron parte de su vida de infancia.

Algo importante a resaltar en cuanto a la pregunta ¿Cómo fue su infancia? Con unanimidad y gran énfasis, los maestros manifestaron una infancia feliz. Una infancia en la que gozaron del entorno del barrio y la tranquilidad del juego en lo que comúnmente denominaron “la cuadra” y en la que no había ningún auge tecnológico, lo que para cada uno significó el disfrute de la calle como un escenario de encuentro y disfrute, como lo manifestó la maestra Martha Guzmán:

> Para mi esa infancia de estar en la calle, de hacer amigos, de jugar todo lo que uno podía jugar en esa infancia, juegos de la lleva, todo ese tipo de juegos infantiles y sobre todo que la relaciones con los vecinos, era como si fuera con mi propia familia. Entonces el vecino te podía regañar si hacías algo malo, los papás no se ponían bravos porque era una corrección justa, siempre era una corrección de bien y eso de pronto marcó mi vida de pronto para verla de manera más colectiva no individual no en el son de una familia que es la única que tiene derecho a decirte estas actuando bien o mal, sino que la misma sociedad te puede también hacer un cierto control con relación a tu comportamiento pero también puede avalar cuando lo haces muy bien y eres positivo para la comunidad.

Así mismo, el comienzo de su actividad escolar para los maestros se manifestó con unanimidad a la edad de cinco años y en instituciones de carácter privado cercano al hogar de residencia al que posteriormente los padres de familia decidieron retirar optando por otra opción y diferentes motivaciones. No obstante, en este punto cada maestro manifestó sobre su educación primaria diferentes aspectos a nivel personal que retienen como memorables y entrañables.

En el caso de la maestra Dora Orjuela, la etapa escolar en primaria significo un ambiente agradable de disfrute y de relacionamiento en donde sus maestros se destacaron por su excelencia. Para el maestro Alejandro Pulgar, el preescolar significó no solo la obtención de conocimientos alrededor de la lectoescritura y la aritmética, sino también la posibilidad de aprender desde la lúdica, todo lo contrario de la escuela primaria donde destacó que al ser pública había maestros de edad avanzada que forjaban la formación del estudiante a través del uso de gritos y golpes. Para la maestra Martha Guzmán destaca esencialmente la importancia de una educación primaria fundamentada en la excelencia de sus maestros desde el carácter laico pese a estar en un instituto religioso. Finalmente, la maestra Adriana Prieto expresó que la dedicación de un solo maestro durante su primaria estancó su proceso y ocasionó la pérdida de un año escolar, optando por el cambio de colegio, mencionando que la maestra a cargo era del antiguo estatuto y no era en absoluto activa en las clases.

- **Mundo Juvenil: Contextos sociales y escolares de los maestros**

Para este rubro, los maestros expresaron los cambios que durante su adolescencia hubo en sus vidas no solamente en el traspaso de la educación primaria a la educación secundaria, sino también a un moldeamiento actitudinal, temperamental, de habilidades e intereses en relación con sus contextos sociales, que a diferencia del mundo de infancia surgen particularidades mucho más específicas en cada maestro de acuerdo con un relato más detallado de esa época. Si bien, se puede entrever la disciplina como un reglamento general en las familias, algunas tensiones familiares se empiezan a vivir principalmente por las separaciones del hogar, la soledad o la rebeldía. De igual forma, cada maestro manifestó que durante la transición de la infancia a la adolescencia desarrollaron ciertas preocupaciones ante la necesidad de un interés vocacional o profesional, el fortalecimiento de relaciones de amistad y compañerismo, la participación social.

Finalmente, respecto a la transición de la educación primaria a la educación secundaria, expresaron en conjunto que el cambio más relevante fue el que por cada área estipulada existiera

un maestro diferente, lo cual condicionó diferentes ritmos de trabajo y exigencia. Asimismo, la rigidez del conocimiento a través del acercamiento a libros especializados y el pensamiento social hacen hincapié en su formación, todo ello en el cambio que también marcó su adolescencia la llegada a la escuela pública. En relación con los maestros de esta etapa escolar, los maestros afirmaron un alto grado de exigencia de su parte, especificando las áreas disciplinares que en mayor nivel sintieron aprecio y dedicación por tal motivo. Lo particular de las respuestas, es el relacionamiento que tienen en su situación actual como docentes de bachillerato mencionando "modelos a seguir", lo buenos que fueron en otras áreas o materias y como terminaron enseñando Ciencias Sociales disciplina que nunca tuvieron en cuenta en secundaria, como también recordar los maestros que estuvieron a cargo de las ciencias sociales y cómo fueron sus cátedras de excelentes o pésimas.

En este punto, es válido anotar de acuerdo con lo señalado por Vaillant (2015), los "Antecedentes" en los maestros permiten constatar una serie de creencias e imágenes que han surgido a partir de las experiencias previas y los aprendizajes informales que tienen sobre la enseñanza, referente a lo conceptual, procedimental, el estilo y lo afectivo-valorativo. Las historias de vida como herramienta metodológica permitieron en la investigación realizar un paralelo en cada maestro y así entender que su endogamia escolar yace del relacionamiento en su contexto familiar y cultural y un contexto escolar y social, que recae en la construcción de su subjetividad. Desde la mención nominal de maestros significativos, hasta la tristeza de continuar en instituciones que no eran de su agrado en varias oportunidades.

B- BASE

Si ben, hasta el momento se ha reconocido en las historias de vida de los maestros diferentes concepciones y diversas subjetividades en tanto creencias e imágenes en su etapa escolar, la elección de una carrera docente se perfila al igual que otras profesiones en la elección de una carrera profesional en la educación superior universitaria. Esta transición la describieron los maestros como una experiencia en la que el interés por la educación forjó un acercamiento de manera expedita hacia la educación superior en vista de que sus padres no habían realizado una carrera profesional, y por tanto como próxima generación era casi que un deber implícito. Al mismo tiempo manifestaron, que la decisión profesional estuvo de la mano de los intereses curriculares que durante la escuela secundaria afianzaron con mayor entrega.

CREENCIAS /IMAGENES	Dora Orjuela	Alejandro Pulgar	Martha Guzmán	Adriana Prieto
CONCEPTUAL	Eran exigentes, era un colegio muy exigente, era un colegio donde como pocos el coco, ósea académicamente era muy bueno,	Ya habían profesores de m, mejor preparados especializados en su disciplina, y que eran profesores que nos ponían a leer.	El pensamiento fue más abierto y más consiente de la realidad social.	El nivel académico por lo menos se notaba que sabían. Destaca las virtudes de sus maestros en cuanto a la exigencia, el uso de la memoria y los desaciertos del maestro de filosofía como maestro nombrado sin siquiera ser de esa área.
PROCEDIMENTAL /ESTILO	Un colegio donde yo podría decir el 95 por ciento de los profesores que yo tuve se les notaba el amor por el trabajo, se les notaba el amor por la docencia, su convicción con lo que hacían	La rigidez del conocimiento a través del acercamiento a libros especializados y el pensamiento social hacen hincapié en su formación Otro profesor me marco fue el de la banda marcial en mis últimos tres cursos, un profesor de mucho carácter y había que formar mucho carácter, que uno no tenía que ser blandengue dócil. Desde mi postura física, hasta detalles mínimos, pero ese profesor si formo mi carácter.	Destaca esencialmente la importancia de una educación primaria fundamentada en la excelencia de sus maestros desde el carácter laico pese a estar en un instituto religioso.	La dedicación de un solo maestro durante su primaria estancó su proceso escolar y ocasionó la pérdida de un año escolar. En la nueva institución de carácter publico, la maestra a cargo era del antiguo estatuto y no era en absoluto activa en las clases. En Bachillerato como usted cuenta con profesores por cada área, ya me pareció difícil.
AFECTIVO-VALORATIVO	Menciona que durante su estadía en la primaria no hubo ningún tipo de maltrato o matoneo entre estudiantes y maestros permitiendo un ambiente escolar agradable. Excelente profesores y el día del estudiante ellos nos lo celebraban con bombos y platillos, por ello nunca olvidare la imagen de los profesores cocinando para todos los estudiantes. Cuando habían asambleas permanentes, pues en esa época era de los paros duros los profesores ahí en el patio con la olla comunal hablándonos, haciendo toda esta como todo este trabajo de conciencia política.	Hace una diferenciación inicial entre el dos escenarios en primeria donde el preescolar se destaca por la lúdica y el compartir, mientras que la primaria es un escenario de dominio del maestro desde el abuso verbal y físico. Pero digamos que el profesor de noveno y décimo, ese profesor fue mi referente de por si soy profesor porque el fue mi modelo a seguir, mi ejemplo, de darme cuenta que si es posible transformar la sociedad a través de la educación	Destaca la importancia de las maestras de matemáticas y física de acuerdo a su afinidad con esas áreas disciplinares.	Destaca el entendimiento con los maestros que siempre fueron constantes en el alto nivel de exigencia.

La vida universitaria en términos generales definió en cada uno de los maestros un escenario de compromiso académico y social. Manifestaron que la universidad significó en varias oportunidades una radiografía de sus aprendizajes y una exhortación a la vida intelectual de lleno. Para la maestra Dora Orjuela, su compromiso universitario se mantuvo desde la pertenencia al consejo estudiantil y su insistencia por la calidad de la educación. El maestro Alejandro, manifestó que la comprensión y la producción de textos fue un ejercicio de alta exigencia académica y por consecuencia de un gran interés permitiendo la creación en ese periodo de una revista universitaria en el proyecto curricular. La maestra Martha Guzmán, hace hincapié que su estancia universitaria transcurrió durante un periodo en que el país la violencia estatal, la insurgencia y los grupos al margen de la ley, incentivaron la generación de los movimientos sociales y estudiantiles, y en su caso particular, la vinculación y el compromiso social, sin llegar a la militancia. Finalmente, la maestra Adriana Prieto, reconoce lo impactante que es la coacción de los grupos estudiantiles hacia los estudiantes en especial en los vinculados a las carreras de humanidades y ciencias sociales. Asimismo, resaltó el pensamiento crítico como un elemento fundamental como estudiante universitario y su enfoque hacia las líneas de investigación.

En efecto, la vinculación de los maestros en una carrera profesional recae en la denominación que en el inicio de este apartado se hizo referencia: la formación docente. Este concepto insiste contiene ciertas características:

> La formación inicial del docente a lo largo de la historia ha sido desempeñada por instituciones específicas, por un personal especializado y mediante un curriculum que establece la secuencia y contenido instruccional del programa formativo. La formación inicial docente como institución cumple básicamente tres funciones: en primer lugar, la de preparación de los futuros docentes, de manera que asegure un desempeño adecuado en el aula. En segundo lugar, la institución formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente. En tercer lugar, la institución de formación docente ejerce la función de socialización y reproducción de la cultura dominante. (Vaillant, 2015, p.46)

De ahí que, como medida metodológica en el esclarecimiento de las instituciones específicas, el personal especializado y el curriculum y contenido del proyecto, se optó por la consecución del interés que Pineda, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., y Prada, M. (2015) desarrollaron desde la herramienta del plano, definiéndola como una herramienta para “pensar el problema de la formación de maestros consiste en dotarla de ritmo, velocidad y tiempo diferentes. Lo que interesa

del análisis por planos son sus posibilidades diferenciadoras, relacionales y problematizadoras" (p. 31). Dichos planos, en esta investigación entraron en diálogo con la propuesta de investigación que Vaillant (2015) desarrolló y que durante esta investigación es un soporte indiscutible. Por consiguiente, a continuación, se dará respuesta a la segunda parte de la matriz metodológica

- **El plano del sistema de formación de maestros**

En este primer plano, los autores visibilizan con mayor premisa las responsabilidades del sistema en cuanto a las intencionalidades y apuestas de la política pública. No obstante, en el desarrollo de esta investigación tal afirmación se desarrollará con mayor detalle más adelante, por lo cual como apuesta metodológica, este plano se orientó hacia la decisión profesional que cada maestro contempló en la elección profesional y vocacional.

Lo primero que hay que afirmar al respecto es que los maestros no consideraron como primera elección profesional la docencia, en vez de ello tenían mayor cercanía con el saber disciplinar al que está escrito su carrera docente: las ciencias sociales. Este fenómeno partió durante su formación escolar siendo un área del conocimiento con mayor atracción que otras; como también, los gustos e intereses que desarrollaron fueron indicadores que tuvieron en cuenta para su elección posterior. El ingreso a la universidad significó para ellos la oportunidad de ascender en la escala social y su permanencia un compromiso académico, familiar y personal. Sin embargo, diferentes razones fueron determinando la llegada de los maestros a las facultades de educación, lo que permite considerar que la carrera docente no fue una trayectoria premeditada. En consecuencia, y aunque puede ser una conclusión al aire, dados los relatos que cada maestro enunció durante la investigación, se puede determinar que la carrera docente es una carrera con gran amparo en las universidades públicas, con una fácil inscripción y que en estos cuatro relatos se adscriben en el interés disciplinar y no pedagógico.

> Cuando pues ya salí del bachillerato, si me pregunte por qué iba hacer, qué iba a estudiar, entones me presente a la Distrital a estudiar sociales y pues me dije que a mí me iba bien en todas esas áreas historia, geografía, y sobre todo me gustaba mucho la geografía y tuve muy buenos profesores de geografía sobre todo en geografía física. En ese momento no se veía tanta geografía humana ni descriptiva ni nada de eso, entonces yo me metí mucho en esa geografía y por eso me animé a estudiar sociales, más que licenciatura realmente fue por lo de sociales. Yo me presente a la Distrital, fue a la única que me presente y estudié. No me presenté ni a la Nacional ni nada de eso, sino que me presenté a ver si pasaba y pasé,

y me quedé estudiando. Yo no tuve otra opción u otra universidad. Ya pasé. (Adriana Prieto).

Con el derecho yo tenía que pelear con las ramas torcidas de la sociedad. Con la educación podía evitar que en parte no se torcieran tanto. La educación ´políticamente es muy estratégica, pero más que el papel del maestro por medio de la educación es el vehículo real de la transformación de la sociedad, de los sentidos del territorio. Es que no hay otra, entonces la educación es lo que realmente a uno lo motiva a despertarte todas las mañanas independientemente de los problemas y las cargas que tengas, pero tienes un compromiso porque eso también en la pregunta anterior no lo mencione. (Alejandro Pulgar)

Yo inicialmente, me inscribí en la Pedagógica para estudiar educación física, pero entonces mi papa específicamente, no me apoyó. Porque él decía que él no permitiría que su hija mujer se viniera para Bogotá a una universidad pública, etc. Que él me apoyaba si estudia en Girardot. Entonces, quedé con todo en la mano, con el sueño de estudiar la educación física. Pero entonces uno de los profes del colegio que era vecino mío, llega un día y me dice "Dora Edith mija usted que hace aquí usted no estaba en Bogotá estudiando" Entonces, él es que el que me dice "Tranquila mija para eso aquí está el ITUC". Cuando el profesor Miguel me muestra en el ITUC y solo había tres opciones Enfermería, y apenas me la nombraron yo dije no nada que ver por mi trauma de biología, Química y Sociales. Entonces, pensarme en un laboratorio abriendo un sapo quedó de una vez descartado. En cambio, el pensum de sociales era maravilloso por ser una cuestión universal y cultural que de una vez me apasionó. (Dora Orjuela)

Un caso particular es el de la maestra Martha Guzmán, la maestra encargada durante este periodo de los grados décimos y undécimos en el área de Ciencias Políticas y Económicas, quien su elección profesional fue hacia el Trabajo Social en la Universidad de Cartagena y la Antropología en la Universidad Pontificia Bolivariana.

¿Alguna vez pensó en ser maestra como primera opción?

¡NO! Jamás, jamás, jamás. Porque es que mira como yo soy o tengo un espíritu libre y como lo primero que uno debe hacer en la vida es conocerse, yo me conozco. A mi estas paredes me ahogan. A mí el horario me ahoga y tener que suspender una clase que esta buenísima porque es que ya se acabó la hora es terrible, se acaba la inspiración se acaba todo y los pelaos se van con las ganas y cuando volvemos ya no es el mismo ambiente. Por eso que no me gusta la docencia formal, porque tú con campesinos puedes durar dos días trabajando un mismo tema como pasaba y eso es fabuloso, no había horarios ni nada de eso.

- **El plano de las instituciones**

La formación inicial para Salazar (2008), se establece desde el desarrollo de las capacidades de auto-socio-construcción del habitus del maestro, la cual es pensada no solamente como la preparación para la vida profesional del maestro, sino que en ella deben existir planteamientos reflexivos alrededor de: la configuración de una identidad propia, conciencia sobre la práctica pedagógica y una reflexión sobre el saber pedagógico. No obstante, Vaillant (2005), reconoce que en la formación inicial del maestro en su aplicación se encuentra diversas modalidades pedagógicas que rivalizan entre sí, puesto que son modalidades puramente académicas de formación, y no de observación y de prácticas innovadoras, sometiendo la formación de maestros a aspectos como la memorización que entorpece el sentido práctico, como también la enseñanza de reproducción generacional en la que se replica la historia escolar de cada maestro al definirse desde su trayectoria escolar previa. Este plano analiza las responsabilidades y acciones que asumen las diferentes instituciones formadoras de maestros o facultades de educación que, para efecto de esta investigación denotó la presencia de diferentes propuestas curriculares debido a su vinculación en diferentes planteles.

La maestra Dora Orjuela realizó su formación docente como Licenciada en Ciencias Sociales en el Instituto Técnico Universitario de Cundinamarca (actualmente Universidad de Cundinamarca) en el periodo de 1983 a 1988 en la seccional de Girardot. A partir de la creación de la sede en Girardot del ITUC en 1974, los programas de Enfermería General, Biología y Química (Educación) y Ciencias Sociales (Educación) se inician actividades académicas. Desafortunadamente, para la investigación no se logró encontrar material de archivo que diera cuenta de la malla curricular propuesta por la universidad entonces para dicha carrera. No obstante, la reseña histórica que tiene actualmente la universidad sobre el programa nos da el siguiente indicio:

> El programa de Ciencias Sociales fue uno de los primeros que se crearon en la Facultad de Educación, contando con una continuidad de casi 30 años. Fue creado en 1975, pero ha tenido cambios curriculares y traslado de la oferta de la seccional Girardot a Fusagasugá. El cambio curricular ha sido continuo, debido a los procesos reflexivos dentro de la Facultad de Educación, asumiendo los lineamientos de política educativa y la contextualización de la formación en la población y área de influencia ubicada en el departamento de Cundinamarca. (Universidad de Cundinamarca – Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales.

Tomado de: https://www.ucundinamarca.edu.co/index.php/programas/pregrado/facultad-de-educacion/licenciatura-en-educacion-basica-con-enfasis-en-ciencias-sociales)

Asimismo, la percepción que la maestra expresó sobre su proceso formativo en calidad de estudiante en dicha facultad hace hincapié en el bagaje cultural que extendía el proyecto curricular al que estuvo adscrita, resaltando el manejo disciplinar de las ciencias sociales.

Por su parte, el maestro Alejandro Pulgar realizó su formación en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá durante los años 2000-2006 bajo el título profesional de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Dicho programa, es reconocido a nivel nacional por su trayectoria en la formación docente desde el saber escolar de las ciencias sociales y que en últimas ha sido testigo de las amplias discusiones, debates y transformaciones que la enseñanza de las ciencias sociales ha reconocido desde su génesis. El programa curricular en el que el maestro Alejandro Pulgar se inscribió contiene a partir de las reformas de 1998 para las facultades de educación la adecuación de sus mallas, la conformación de dos ciclos: fundamentación y profundización que se articular simultáneamente desde cinco ambientes problémicos: Ambiente disciplinar específico, Ambiente pedagógico y didáctico, Ambiente investigativo, Ambiente comunicativo y lingüístico y Ambiente ético, estético y político.

Al respecto el maestro, da cuenta de la fuerza disciplinar e investigativa que el programa tuvo desde su conformación, puesto que su ingreso a la universidad coincide con la reestructuración que en el programa curricular entraría en vigor, siendo una propuesta pensada desde las alianzas conceptuales y la interdisciplinariedad en búsqueda de la integración de saberes.

En tanto, la maestra Adriana Prieto realizó sus estudios profesionales en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas adscrita a la promoción 1997-2003, al proyecto curricular de Licenciatura en Ciencias Sociales. Este programa inicia en el año de 1972 aunque se aprobaría para el año de 1975 bajo el nombre de Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Ciencias Sociales, proyecto que entraría en reforma en el año 1982 y consagra un plan de estudios con 7 áreas o disciplinas y sus correspondientes sub-áreas, que progresivamente se fortalece con líneas de investigación interdisciplinares que permitieron oxigenar la propuesta curricular llegando aun autoevaluación curricular decretada por el Ministerio de Educación constituyendo un plan de transición y asimismo una pugna por la reestructuración curricular entre estudiantes, docentes y administrativos. Sin embargo, la maestra Adriana manifestó que el conocimiento disciplinar que sostuvo en medio de la puga y la transición que el proyecto curricular atravesó fue lo más

rescatable, en especial, desde diferentes docentes. Asimismo, enuncia que para ella existió una fuerte diferenciación en el proceso académico entre lo disciplinar y lo pedagógico.

Por último, la maestra Martha Guzmán como se indicó en el anterior plano, tiene varios procesos de formación desde el año 1989, puesto que su formación inicio en la Universidad de Cartagena en el pregrado de Trabajo Social. Dicho programa, se caracteriza en la región norte del país como ser uno de los pioneros en el área a nivel nacional, conformada en la época registrada tres escenarios de acción: campo de fundamentación científica e investigativa, campo de formación humanística y campo de formación específica, enfocando los últimos semestres a la realización de los diferentes seminarios de investigación y proyecto de grado. Tal propuesta es del interés de la maestra según afirmó:

> Por el compromiso político. De pronto en ese momento cuando elegí trabajo social no estaba segura de eso, pero después me di cuenta que sí. Ósea yo me di cuenta que, como te digo que pertenecía a lo de la parroquia; entonces nosotros íbamos a sectores populares a hacer trabajo político, de formación política. Yo me acuerdo de que el cura utilizaba el método de la educación popular de la teología de la liberación, y entonces yo después ya cuando ya estaba en el ejercicio profesional fue cuando me di cuenta de que yo siempre estuve muy marcada con el hecho de que fuera un trabajo de enseñar a pescar y no a dar el pescado. Es decir, vamos a hacer obras, pero la gente tiene que hacer cosas como huertas comunitarias. Todo ese tipo de cosas que le permita ser sujeto, y no mendigar.

En el año de 1997 con el Instituto Misionero de Antropología de Medellín la posibilidad de reiniciar estudios académicos. Con esta entidad se suma el convenio que con Universidad Pontificia Bolivariana se obtiene para la doble titulación entre Antropología y Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales. Al respecto la maestra afirma:

> Hombre eso es una cosa que hasta regalada pienso yo, en últimas. Porque es que yo, fui a estudiar en el Instituto Misionero de Antropología de Medellín. Eso fue en el 97, y fui a estudiar la antropología y entonces el instituto tiene un convenio con la Universidad Pontifica Bolivariana. Entonces nosotros estudiábamos de lunes a viernes antropología y el sábado nos daban toda la parte pedagógica. Entonces uno se titulaba doble, se titulaba como Licenciado en Ciencias Sociales y que luego cambiaron a etnoeducación, porque van indígenas, afrodescendientes, eso también fue una época muy bacana, porque veías todas las visiones y perspectivas de otras comunidades que entre otras me pareció fantástica la cosmovisión de los indígenas. Eso fue también una época muy útil.

- El plano de los saberes

En definitiva, aunque el título profesional abarque la denominación de una licenciatura en Ciencias Sociales es evidente que la estructuración de cada programa o proyecto curricular se basa en una impronta desde el manejo conceptual, metodológico y didáctico del saber disciplinar, nuevamente las ciencias sociales. De ahí que, para los maestros que hicieron parte de esta investigación el aspecto que mayor justicia hizo en sus memorias fue la importancia que tuvieron las disciplinas que el compendio de las ciencias sociales hace referencia. Asimismo, la parte pedagógica en sus proyectos curriculares tuve una mínima participación en su formación lo cual deja varias preguntas en relación con el manejo en las facultades de educación sobre los discursos entorno a la enseñanza y la constitución del saber pedagógico. Tal discusión entra a tomar forma con la mención que en el último espacio de formación realizó la maestra Martha Guzmán, puesto que allí la simple vista de unas materias relacionadas al campo pedagógico dispuso de un título profesional articulado a la enseñanza.

Los objetos de formación y las estrategias que diseñaron en torno a los contenidos, proyectos, apuestas o umbrales como resalta Pineda, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., y Prada, M. (2015) se pueden apreciar desde la búsqueda en común de las instancias administrativas de las diferentes facultades por relacionar el conocimiento de acuerdo con una línea disciplinar, una línea pedagógica y una línea complementaria. La apuesta por el saber específico en los maestros refiere diferentes particularidades. Primero, en el caso de la maestra Dora Orjuela, el planteamiento de la seccional de Girardot se acoge a las reformas curriculares que desde el MEN se hicieron para la enseñanza de las ciencias sociales, retratando una vez más la importancia de las disciplinas. En el caso de los maestros, Adriana Prieto y Alejandro Pulgar sucede algo interesante, y es que, su ingreso a diferencia de las demás coincide en un periodo de transición de los proyectos curriculares y en la renovación curricular exigida desde el MEN en el año 1998 en concordancia al decreto 272. Para la maestra Adriana, tal transición significó una pugna ante la planta docente de la facultad en su momento puesto que dicho programa no reconocía la importancia de las disciplinas y el enfoque histórico que la carrera había perfilado hasta el momento.

> ¿Qué fue lo que más le gustó de la propuesta curricular de la licenciatura? A mí me gustó mucho que había las disciplinas. Nosotros veíamos pues historia, geografía entonces eso a mí me pareció que era lo que necesitábamos. También veíamos sociología, antropología y vimos estadística. Varias cosas que nos ayudaban a entender las ciencias sociales, o sea las

> ciencias sociales no solo desde la historia y la geografía como el análisis desde una postura metodológica, que yo creo que sirvió. Que de pronto si me hubiera gustado profundizar más porque nosotros veíamos muchos brochazos de esas ramas de las ciencias sociales, pero no yo creo que o sea como base estamos bien.
>
> ¿Qué fue lo que más le disgustó de la propuesta curricular de la licenciatura? No pues la pedagogía, esas clases de pedagogía eran súper aburridas. Tanto que criticaba Juan Francisco Aguilar la clase tradicional la disciplinar toda esa vaina y nos mandaba hacer una clase y yo hice una clase tradicional y me dio palo para saber que el man nos hace una clase con supuestamente lúdica más charra y mediocre. No nos enseñó nada y si nos venía a decir que nuestro estilo no servía. Entonces la pedagogía no se conectaba con las áreas ni con las disciplinas, es decir, si yo voy a hacer profesora de ciencias sociales y voy a dar historia y la voy a dar didácticamente entonces ¿Cómo lo hago?, pero el carreto solo de que las inteligencias múltiples y no se pensaba como se desarrollaban desde las ciencias sociales. Y el único carreto de los pedagogos era el contexto, entonces si usted está en un contexto pobre hay que mirar las necesidades como la pobreza, pero eso no sirve, o sea usted no puede analizar el problema de la pobreza sin un análisis de génesis, histórico y que tenga los conceptos básicos para desarrollar los problemas como ese. La pedagogía del amor y la pedagogía popular (Entrevista Adriana Prieto)

En el caso del maestro Alejandro Pulgar, el manejo del saber específico en su licenciatura fue fundamental para elegir finalmente su inscripción en una facultad de educación. Su llegada a la Universidad Distrital se instala en la transición que con la maestra Adriana Prieto se subrayó anteriormente, ocasionando su retiro y posteriormente su ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional en donde insistió:

> Me presenté a la Distrital. Pasé a la licenciatura, y estando en el primer semestre de la licenciatura me presenté a la Nacional. Para esa época yo ya estaba trabajando y me mantuve y me pagué la universidad, todo. Me presenté a la Nacional, tampoco pasé y me presenté a la Pedagógica porque no me gustó el pensum de la Distrital. Entonces claro entro a la Pedagógica y hay un plan de estudios digamos más orientado a lo disciplinar y lo investigativo en el componente ontológico, pero yo ya iba enfocado a ser maestro, yo ya no iba allá por descampadero, sino que decía que yo iba a ser maestro. Ya sé que quiero ser. Entonces todo lo que yo hacía pensaba para que me iba a servir, y yo algunas asignaturas que a uno le pedían como lo llevaría al aula, entonces date cuenta de que aquí el problema era lea y ahora llévelo al aula. Entonces que hay que hacer todo el proceso fricción, interpretación y aplicación. Entonces ahí es donde la formación del maestro adquirió una dimensión mucho más fuerte, pero si hubo un elemento de tipo más didáctico que si faltó en la pedagogía. Me parece que en lo investigativo y en lo disciplinar había mucha fortaleza, pero lo didáctico y los saberes propios de aula mucha distancia, porque el maestro que

> formaban en el pedagógica no eran maestros del distrito, sino que habían estado en la Universidad 30 o 40 años. (Entrevista Alejandro Pulgar)

Por último, la formación profesional de la maestra Martha Guzmán está llena de varios interrogantes referentes a la formación docente. Inicialmente, su elección por Trabajo Social determinó una trayectoria laboral enfocada en los procesos comunitarios desarrollas desde diferentes instancias y necesidades. Es así como, al cursar la carrera de Antropología en el IMA y a su vez acogerse al convenio de la UPB, suscitó pensar en el ajuste diferencial de la doble titulación conferida a través de este convenio, puesto que la subordinación de la pedagogía y el enrarecimiento a la pedagogía tendrían cabida en una discusión de validez epistémica frente al marco legislativo que permitiría el cursar determinadas áreas, materias o asignaturas que complementan "un saber pedagógico".

- **El plano de los sujetos**

En este plano, fue importante indagar la relación que tuvo los tres anteriores planos (sistema de formación, instituciones y saberes) en cuanto a la actuación y posición de los maestros desde el concepto de práctica docente. Tal escenario Vaillant lo enuncia como:

> El componente estrella de la formación inicial docente son las prácticas profesionales. Son los momentos en los que los maestros y profesores que se están formando visitan escuelas e interactúan con niños y docentes. Podemos hablar de experiencias prácticas para referirnos a los Zeichner (1992) define como "todas las variedades de observación y de experiencia docente en un programa de formación inicial docente: experiencias de campo que preceden el trabajo en cursos académicos, las experiencias tempranas incluidas en los cursos académicos, y las prácticas de enseñanza y los programas de iniciación" (Vaillant, 2015, p.54).

De acuerdo con los relatos de los maestros frente a sus prácticas docentes los maestros identificaron algunos escenarios que sucedieron en varias ocasiones. El primero, fue convertir la práctica en una observación del aula sin participación alguna. La segunda, fue una planeación directa desde el proyecto curricular con la institución educativa participante, el tutor asignado y el practicante. Y, finalmente la consecución de algunos proyectos adelantados con la universidad o de algunos estudiantes que no incidían en el ambiente áulico. Lo anterior, coincide con las afirmaciones que Vaillant (2015) ha señalado en tanto, las prácticas docentes presentan familiaridad con la historia escolar de cada maestro y termina siendo una reproducción de lo que

su endogamia escolar y desarrollo subjetivo sobre la enseñanza ha sido adaptado, como también, denotar que las prácticas más que prácticas son aproximaciones al ejercicio profesional próximo.

> Pero yo seguí igual, porque realmente es en la práctica donde un aprende a ser docente, porque usted puede tener al mejor pedagogo de referente como Freire, pero el salón de clases es otra cosa. El que realmente va a dictar una clase, aunque ya no se diga dictar una clase sino orientar procesos sabe cómo es realmente. Alguien que va a formar los estudiantes no el que va a echar chismes con los estudiantes, alguien que tiene un programa un proyecto desde el área. Eso es otra cosa, porque si yo me voy a dedicar a echar chisme pues que se puede esperar. (Entrevista Adriana Prieto)

> En séptimo semestre había que buscar estudiantes, llevarlos a la Universidad y allí hacer la clase. Y a mí me fue muy bien en eso, pero de ir al colegio y hacer clase no. Y pues al final fue un proyecto que no sirvió para nada, así que no fue muy significativo para mí las prácticas (Entrevista Dora Orjuela)

Si bien, los planos hasta aquí provistos como sistematización de las historias de vida registradas des los maestros participantes cabe preguntar, ¿se habla de formación o de profesionalización? Una pregunta que Pineda, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., y Prada, M. (2015), han definido desde la constitución de las instituciones formadoras (facultades de educación), puesto que en ellas se recurren a diversidad de enfoques, tendencias, modelos y teorías de análisis sobre los modos específicos que existen en la producción, distribución y reproducción de conocimientos y experiencias. Asimismo, son referentes alrededor del saber y la práctica pedagógica en donde se constituyen procesos de apropiación y resistencia ante lo que denomina Chaparro (2008), las tendencias mundiales de globalización que han impulsado en últimas instancias hacia la homogenización de la política pública y ha cambiado la concepción misma del maestro y su conocimiento, en la cual la heterogeneidad y la diversificación se han reducido altamente y la discusión o producción bibliográfica sobre la formación docente se ha alojado en “la creencia de que para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña, el contenido o materia a enseñar” (Vaillant, 2005, p. 35). Una discusión que ha tomado forma en el análisis de la política pública y la reforma educativa como dispositivo de ajuste de Castro (2007), como se verá a continuación.

2.2 Relación con la política pública educativa

Tomando en consideración lo anteriormente señalado, hablar de la relación con la política pública educativa y la imagen social del maestro es traer a colación la importancia de las reformas educativas que tienen lugar durante el siglo XX y, en mayor cuantía, durante la década de 1990. En este aspecto Peñuela (2010), indica que las reformas son en esencia el reconocimiento de nuevas fuerzas de acción técnico-política, y que en el campo educativo refieren a los efectos que ensamblan la configuración del maestro y la profesión docente. De ahí que, la designación de reforma educativa sea vista como:

1. La reforma educativa es un dispositivo de ajuste desde la tecnología política, que responde no a una esencia transformativa sino a una adaptativa, en donde se conjuga, articula, distribuye y jerarquiza cierto agenciamiento desde la legitimación y aprobación en la institucionalidad.
2. La reforma educativa se corresponde con una historicidad que le fija una especificidad propia. Ella se relaciona con unas condiciones de saber, con un régimen de enunciados que en determinado momento histórico y según cierta delimitación temporal, se hacen hegemónicos, en este caso no solo con respecto a la reforma educativa y las regulaciones en torno a la formación y la profesionalización del docente sino también a las condiciones sociales en que se gesta y se ha ido configuración el oficio del maestro en nuestra formación cultural.
3. Una analítica de la reforma educativa supone articular varios planos de análisis, de contexto si se quiere, en donde gravita lo global, lo regional y lo local
4. La emergencia de las reformas educativas son correlativas a situaciones de crisis: crisis del modelo económico; crisis de los sistemas de escolarización. (Peñuela, 2010, p. 2-3)

Por consiguiente, la configuración del maestro es sujeta a los imperativos reconocidos y establecidos desde el marco institucional y social sobre su profesión. No obstante, las investigaciones realizadas al respecto han atendido con mayor interés la producción teórica alrededor de lo que constituye el maestro desde su génesis, su experiencia pedagógica y sus problemáticas habituales compartiendo la regulación de las reformas educativas impuestas. Así que, es necesario apreciar en detalle la normalización de discursos como la calidad en la educación y su transgresión a la concepción de la profesionalización docente, un planteamiento que constará de dos instancias: la primera de ellas desde la noción de profesionalización y la inclusión de acepciones como la profesión docente y la función docente; y la segunda de ellas, referirá al malestar y la cuestión docente como una crisis contemporánea de la profesión docente.

Para Martínez, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., y Prada, M. (2015), la calidad en la educación se constituye como un discurso de acuerdo con las micro y macro políticas bajo el dominio de Organismo Internacionales que propenden por una figura del maestro que responda a las demandas y funciones asignadas, en donde la calidad educativa es una estrategia de desarrollo, globalización y descentralización desde un ámbito administrativo, la calidad de organización, entre otros.

> La sociedad reclama más que nunca la calidad de los servicios educativos, desde expectativas conformadas por la idealización de la figura del profesor, manifestando de distintos modos su decepción al comprobar que sus exigencias ideales distan mucho de la realidad. El profesor ha sufrido las consecuencias más negativas de los logros del sistema educativo en las últimas décadas, perdiendo el respeto y el apoyo social que suponían su principal retribución desde una perspectiva social (Bernal, A., &, Donoso, M. 2013, citando a Esteve, Franco y Vera, 1995).

De acuerdo con esto, la calidad de la educación requiere en su porvenir una posibilidad abierta para modelar maestros consecuentes con su planeación y proyección normativa e institucional. Por ello, la conceptualización de la profesionalización docente registra una alta aceptación como medida teórica que equivale a ser el sostén de las reformas educativas siempre desde la configuración del maestro.

> Hoy abunda en la literatura educativa diagnósticos que solo perciben al maestro desde sus carencias, desde sus necesidades, nunca de desde sus potencias, discursos que inducen comportamientos y prescriben actitudes. Incluso algunas propuestas de capacitación se han llamado reciclaje.
>
> De esta forma, se va configurando un cuadro general que muestra asocial y políticamente al maestro con un sujeto impedido y, por lo tanto, como un funcionario de segundo orden sin capacidad de iniciativa, inventiva ni voluntad. La retórica ha convertido en lugar común afirmar que los maestros son los responsables directos de la mala calidad y, para encontrar soluciones a este problema, proclaman la adopción de programas de reciclaje, de estímulos profesionales y, sobre todo, atraer a la docencia a las personas más capaces. Todo este discurso es denominado profesionalización docente. (Martínez, A, 2010, p. 149)

Y es que, la profesionalización docente en Colombia responde a las medidas que han realizado las diferentes instituciones estatales y las instituciones profesionales. Al respecto, Martínez, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., y Prada, M. (2015), afirman que es necesario considerar “los modos como la sociedad concibe al maestro, qué roles y responsabilidades le exige y qué papel ocupa en el conjunto de la educación” (p. 21), lo cual las propuestas de formación docente y

desarrollo profesional del maestro se acogen bajo la profesionalización docente, una noción que para estos autores deriva en un sinónimo de imparcialidad, competencia y responsabilidad, de acuerdo a un desempeño autónomo que resalta de manera vertiginosa la realidad de un maestro que tiene carencias, necesidades, mas no potencialidades.

No obstante, la profesionalización docente ha derivado en numerosas investigaciones que analizan y reflexionan sobre su influencia en el oficio del maestro desde su constitución, lo que, para Castro, J. (2007) y Peñuela, D., y Rodríguez, V. (2008), la profesionalización docente es una noción que se ha abordado desde la identificación de tres momentos en Colombia:

- Un primer momento se vincula a la dignificación del magisterio, un proceso que se consolida en las décadas de 1920 y 1930 desde la promulgación del Primer Escalafón Nacional y la conformación de las Facultades de Ciencias de la Educación
- Un segundo momento de la profesionalización es el que se corresponde con reacomodamientos que presentan un doble carácter: el reconocimiento de un sistema escolar en crecimiento y el carácter reivindicativo del magisterio desde sus condiciones laborales desde la sindicalización masiva y la creación del Estatuto Docente en la década de l970.
- Un tercer momento de la profesionalización se ancla en la tensión propia de los imperativos de la calidad y el énfasis en la evaluación del desempeño, por una parte, y la importancia estratégica del campo del saber pedagógico y la connotación del maestro como intelectual de la cultura, por la otra; expresados en el Movimiento Pedagógico (iniciado en 1982), la Constitución de 1991, la Ley 30 de Educación Superior (1991), la Ley 60 (1993), la Ley General de Educación (1994), el Decreto 272 (1998), la Ley 715 de 2001 y el nuevo Estatuto para la Profesión Docente (2002). (Peñuela, D., y Rodríguez, V, 2008, p.10).

Si bien, los momentos que indican los autores son un registro de la búsqueda por la reivindicación del magisterio en la solidez de la profesión docente, este a su vez, ha generado con el impulso del Estatuto Docente una división notable en lo que refiere a al oficio del maestro desde la concepción estatal. Esta división nace a partir del reconocimiento de conceptualizaciones como la profesión docente y la función docente. La *profesión docente* insiste en caracterizar el oficio del maestro en tanto a la existencia de referentes académicos e intelectuales sobre su oficio, unos pares del mismo nivel profesional y formativo que circunda en instancias de circulación del saber representado en últimas en el Decreto 1277 de 1979, dado que allí establece las condiciones para ejercer su oficio.

> Para entrar a dar respuesta a los anteriores interrogantes comencemos por decir que el Decreto 2277 de 1979 se movía en el marco del establecimiento de lo que se denominó un régimen especial, cuyo objeto era regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad,

> ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo Nacional, excepto el nivel superior que en su momento se estipuló se regiría por normas especiales (Peñuela, 2010, p. 29)

Entre tanto, la expresión *función docente* trae un nuevo panorama de desarrollo profesional del maestro generando interferencias en el campo pedagógico. La primera, establece al maestro de acuerdo con el cumplimiento de la multiplicidad de acciones y sus habilidades multiusos que derivan en un oficio aislado, cuantificable y medible, donde su experiencia pedagógica pasa a un segundo plano. Y es que, la introducción en la política pública de un nuevo Estatuto de Profesionalización Docente desde el Decreto 1278 de 2002, es la muestra de la desarticulación del lugar de la elaboración de la pedagogía al desconocer el oficio del maestro y verlo como sujeto de saber, puesto que se sostiene bajo el cuestionamiento en la dimensión laboral de la necesidad de un título especializado y de una profesión especializada algo de lo cual se ha pronunciado Álvarez (2010):

> El Estatuto en general y el artículo 3° en particular hablan de mantener reiterada de la profesión docente y de los profesionales de la educación, no obstante, en una aparente contradicción, considera que los profesionales con título diferente pueden habilitarse para el oficio. La aparente contradicción es esta; en un decreto que habla de profesionalización docente, se establece que un profesional de la educación puede tener cualquier otra profesión. Allí está la pista que insinúa que algo nuevo está aconteciendo, tal vez por eso no existen palabras aun para nombrar lo que está emergiendo.
>
> Para ingresar a la carrera docente no se les exige a los profesionales de otras áreas nada relacionado con el saber pedagógico. Una vez ingresan se les pide que durante el año de prueba se inscriban en un curso que lo habilitara como docentes. Que así equiparado su saber con el de un licenciado o un normalista formados por lo menos durante cuatro o cinco años como docentes.
>
> De esta manera se pone en entredicho la necesidad de la formación inicial para el ejercicio de la docencia. Seria quizás la única profesión, reconocida como tal, para cuyo ejercicio no es condición poseer un título especializado. (p. 169-170)

Como resultado de las entrevistas realizadas a los maestros, su relacionamiento con la política pública cabe anotar la división existente en cuanto a su posicionamiento en el Estatuto Docente dado a las fechas de ingreso al magisterio. En relación con el campo de pensamiento histórico, en la jornada tarde y para secundaria lo integran siete maestros de los cuales dos de ellos pertenecen al antiguo Estatuto Docente (Decreto 2277), el grupo restante se acoge al Estatuto de

Profesionalización Docente (Decreto 1278). Con la participación de los cuatro maestros, la pregunta por los estatutos obtuvo como respuesta general la afectación y fraccionamiento del movimiento social que generó la aceptación en el magisterio de la existencia de dos estatutos, fragmentación que es considerada como lesiva en las condiciones del maestro.

- El gobierno cumplió con su objetivo que era dividirnos y lo logró, la división está dada. Es doloroso para quienes luchamos porque yo fui de la marcha, no una vez ni dos, siempre. Porque nosotros sabíamos que en el momento que lo hicieran nos iban a dividir, entonces eso, o por menos yo de alguna manera siento que digamos tristeza cuando escucho a compañeros del 1278 a nosotros del 2277 que como nosotros somos sus enemigos, porque ellos desconocen o no quieren reconocer toda la lucha que nosotros tuvimos. (Dora Orjuela)

- Es una clara disposición del Estado de fraccionar el movimiento social y lo logran. El movimiento social en este momento está muy fraccionado porque los del 2277 están en la cúspide del magisterio. Hay otra cosa que se le recrimina al otro decreto es que se dejaron dividir, diciendo que "Ah bueno nosotros tendremos las mismas ventajas" Hay un resentimiento en cuanto a ello. (Alejandro Pulgar)

- Terrible. Eso fue un gol terrible. No sé por qué y en qué momento se dejaron meter ese gol de dos estatutos. Es terrible, sobre todo porque el 1278 es sumamente lesivo para el profesor, para el dicente. Más allá de dinero, son las mismas condiciones del maestro, es la misma situación de seguridad, de ascenso. No es que es totalmente desajustado. El del 2277 no se siente amenazado porque efectivamente no está amenazado, pero es luchador, fíjate. Y el del 1278 que, si estamos amenazados, no lucha. Vamos a la marcha si pero es que trabaja en la mañana es que, no es un montón de trabas. (Martha Guzmán).
- Pues es que el antiguo estatuto desde lo académico no le exige nada al docente. Pueden seguir subiendo, ascendiendo y alcanzar el último escalafón estudiando cualquier pendejada. Comparado con el anterior decreto nosotros si tenemos la exigencia de tener una maestría que es de verdad como lo más completo, eso sí una maestría seria porque eso si pululan todas las maestrías de educación que son una basura. Y pues el antiguo estatuto lo que hicieron fue preservar sus derechos y garantías mas laborales que académicas, como lo de pensionarse y seguir trabajando, de tener sueldo, de pensionarse a los 55 años. Desde a que nosotros no nos toque no nos importa como vienen el resto de los docentes dijeron ellos, y a ellos pelearon fue por ellos y no por el gremio. (Adriana Prieto)

En resumen, el paralelo que existe entre ambos conceptos o entre ambos parámetros establecidos desde los decretos (2277/1979) y (1278 de 2002) es una tendencia ambigua que rige las relaciones existentes entre la formación, profesionalización y la condiciones para ejercer el oficio del maestro en Colombia, que en últimas ha propiciado la existencia de una serie de

condiciones de posibilidad del maestro desde unas tensiones constitutivas. Fruto de esta investigación, se determinó dentro de las reacciones de los maestros la necesidad de establecer las diferencias en lo evaluativo y en el ascenso y promoción entre ambos decretos encontrando que la diferencia entre ellos tiene sus convergencias y divergencias, pero que en últimas la rivalidad es vigente llegando incluso a perder su condición de sujeto político en la sociedad.

Si el oficio del maestro ha tenido pugnas y en su naturaleza en el contexto colombiano ha emergido en medio de luchas reivindicativas como se mencionó anteriormente en las "urgencias lloradas" denominadas por Martínez (2010), es necesario entonces apreciar las consideraciones que este oficio representa desde su imagen social y personal, un asunto que ha tomado fuerza en las últimas décadas desde el malestar docente como indicativo de la crisis contemporánea del oficio de la enseñanza y la vida cotidiana en la escuela.

2.3 La vida cotidiana en la escuela: un entramado de la cultura escolar, la cultura profesional y el malestar docente

Si bien, se ha abordado hasta el momento aspectos centrales de las situaciones prácticas de la enseñanza como la formación docente y la relación con la política pública, situarnos finalmente en la escuela es un consolidado potencial de las afectaciones directas que ocurren en ella y en el maestro. La vida cotidiana en la escuela es un encuentro de flujos, interacciones, procesos, desarrollos, aciertos y desaciertos, que se conjugan de acuerdo con las especificaciones y apropiaciones de cada institución y participante. Sin embargo, la cotidianidad en la escuela no responde solamente a la subjetivación del espacio y las relaciones intra e interpersonales de los sujetos, sino que responde finalmente a un sometimiento analítico sobre lo que allí reside y lo que ocasiona su transversalidad en el oficio de la enseñanza.

LA VIDA COTIDIANA EN LA ESCUELA								
PROCESO VAILLANT (2015)	C- COMIENZO		D- DESARROLLO					
CATEGORIAS DE ANÁLISIS	INSERCIÓN PROFESIONAL			CULTURA ESCOLAR				
CATEGORIAS SECUNDARIAS DE ANALISIS	INSERCIÓN PROFESIONAL	EXPERIENCIA PROFESIONAL	CUESTION DOCENTE/ MALESTAR DOCENTE	MOTIVACIONES PERSONALES	CONTEXTOS SOCIOCULT URALES	RITMOS Y PRACTICAS ESCOLARES	IMAGEN SOCIAL DE MAESTRO	DIMENSIONES DEL TRABAJO

Figura No. 7. Matriz analítica sobre la vida cotidiana en la escuela.
Elaboración propia.

C- COMIENZO

La inserción profesional para Vaillant (2009), Esteve (1987) y González Lara, M, y Pulido Chaves, O. (2012) refieren a uno de los momentos más importantes en la trayectoria laboral de un maestro, puesto que este momento en específico la adquisición de conocimientos y competencias profesionales se hace efectiva, que si bien durante las prácticas docentes hubo un acercamiento, termina siendo una aproximación y una observación a distancia

> En efecto, Veenman afirma que "la transición de la formación de profesores al primer trabajo en la enseñanza puede ser dramática y traumática" utilizando el concepto de shock con la realidad ara indicar el colapso de las ideas misioneras concebidas durante la formación de profesores a causa de la áspera y dura realidad de la vida cotidiana en clase. (Esteve, 1987, p. 47).
>
> Los maestros y maestras que comienzan su ejercicio profesional entran en una etapa de aprendizaje docente relevante para lo que será su futuro ejercicio. Los profesores principiantes deben adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar en forma adecuada el currículo y la enseñanza; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Las evidencias muestran que este aprendizaje se realiza de manera solitaria, sin apoyos adecuados, constituyéndose esencialmente en un aprendizaje por la experiencia. (González Lara, M, y Pulido Chaves, O, 2012, p.14)

Tal como lo señala Vaillant (2015), la inserción profesional permite identificar en el maestro la apropiación de una serie de factores que el contexto particular de la escuela hace mello en su vida profesional, haciendo presencia la incertidumbre, la soledad y en un permanente "ensayo y error" durante este periodo de tensiones y desequilibrios personales, académicos, profesionales y laborales. En la investigación, el registro de la primera experiencia profesional por cada maestro denotó como aspectos generales la inmersión en instituciones privadas que comparten características institucionales y condicionales socioculturales y laborales similares.

- Mi primera experiencia como tal fue en Girardot cuando yo estaba en octavo y noveno semestre. Tuve la posibilidad de trabajar en un colegio de barrio pues que realmente era un colegio regular donde llegaban muchos chicos con problemas, pero yo tenía que trabajar e independiente del colegio que fuera yo tenía que tener ya una experiencia laboral. Entonces pues mis estudiantes eran de quinto y sexto de bachillerato eran casi de mi edad, entonces no me veía como una profesora sino como una compañera más de ellos, y no pues al comienzo muy duro lo que pasa es que a ti la universidad te prepara en conocimientos, pero no te prepara a ti en la práctica. Y cada que tus llegas al salón de clases te encuentras con

una cantidad de cosas que son indescriptibles, que uno dice ¿Y ahora qué hago? Entonces no fue fácil. (Dora Orjuela)

- Colegio Cooperativo de Venecia año 2006. Terrible. Realmente, porque era muy regañón, si yo no me ponía de mal genio entonces los estudiantes como que no se quedaban o no prestaban atención. Pero lo que si aprendí fue hacer disciplinado, digo disciplinado en cuanto bueno usted llega a un salón usted debe tener su borrador, su marcador bien organizado, sus planillas deben estar bien organizadas, la información de lo que usted registra debe estar bien organizada. Otro elemento fue que los trabajos no son exigencia, porque uno no debe basar el ejercicio de su práctica en la enseñanza de la disciplina. La enseñanza o más bien el ambiente de aula va a tener un soporte de tipo moral de tipo ético, porque vamos a convivir vamos a compartir unos saberes, pero eso tiene unas bases y eso lo aprendí en el Cooperativo. A mí sí me parece clave este asunto. Yo en los descansos me integraba, jugaba con los muchachos. A los de séptimo que eran los míos y que eran terribles, me acuerdo de que llegaron a al final del campeonato les gaste gaseosa y onces para compartir. Inclusive con ellos me di cuenta de la importancia de conocer los gustos de los estudiantes, porque eso a uno le puede servir en algún momento. Porque fue ese vínculo, y entonces una de las bases de la pedagogía tiene que ser el vínculo. Si hay un vínculo más que intereses comunes, o más bien el reconocimiento de esos intereses permite generar vínculos afectivos y es donde ya se pasa de la autoridad a la convivencia. Con esos muchachos fue cuando me di cuenta lo que me hacía falta, normas de clase, pactos por la sana convivencia

  Después estuve un año más ahí, y bueno ya era más suave. Ya tenía la costumbre de llevarme trabajos a la casa, es decir, imitaba lo que otros hacían, y no me preocupe por generar mi propia identidad. Pero bueno uno tiene que caer en esos modelos para cuestionarlos. Si me preguntas en que se parece la universidad al colegio ¡EN NADA! Porque el maestro viene con un chip academicista, y eso no va a generar ningún impacto. Es decir, uno tiene que tener un balance con todo. (Alejando Pulgar)

- Docente. Uy yo empecé con un grupo de quinto grado y duré con ellos seis meses. Eso fue en Fe y Alegría, yo tenía todos los quintos. Entonces yo iba allá y como eran amigos míos, sin experiencia me aceptaron como profe. Seis meses porque enseguidita me pidieron que fuera coordinadora académica. Se montaban en la mesa, gritaban estaban como enloquecidos. Y entonces yo les llevé una canción y ahí se fueron como calmando, pero eso duro como más o menos dos semanas para poderlos calmar. Y luego vino que captaran la atención como esos niños llevaban como dos meses que no tenían profesor, eso también causa problema en el aula cuando ellos se adaptan al aula. Bueno de pronto es que fui muy de buenas. Pues alguna gente ha tenido muy malas experiencias con Fe y Alegría, y yo no. Porque yo venía de la educación popular y esta institución en sus planteamientos tienen eso. Y yo como acaba de llegar del barrio, del campo de la calle, entonces eso me ayudó mucho para domesticar a esos niños que eran unas caspas. Esos niños eran terribles y los puse yo a

trabajar. Un colegio en Bosa Santafé y que se admiraron porque me decían que nunca los habían domesticado y lo hice con puras técnicas de educación popular. No más. (Martha Guzmán)

- Yo trabaje en un chuzo de estos de validación haciendo un reemplazo de una incapacidad por maternidad. Tres meses de los cuales duré sino como dos, porque pues que en esos lugares sino se hace nada. Si en la escuela formal no se hace, allá no se hace es nada. Allá la gente va porque ha sido expulsados de todos los demás colegios, termina yendo lo peor, y especialmente de los distritales, Ya no los recibe de ningún lado, usted dicta como lo básico, así como para que se enteren, que el chino sepa leer y a escribir. Y las personas que van en las noches, son trabajadores, personas con más de cuarenta años, y muchos de ellos ya llevan muchos años en las empresas y de pronto van porque les están exigiendo el cartón, o porque como el sueño es tener un título, y como la sociedad vive de títulos entonces usted por lo menos sea bachiller. Y creo que van a más por decir que logre tener un título de bachiller, pero la realidad es que en esos lugares sino se hace nada. Pero al igual me echaron por haber rajado a un chino, porque usted sale con la perspectiva de que a la gente hay que cambiarla.

Si bien, esta inserción profesional de los maestros tiene una relevancia de suma importancia en su trayectoria es necesario reconocer que la cultura escolar en relación con la práctica pedagógica en la configuración del maestro debe revertir en una constante práctica reflexiva de su experiencia pedagógica. Como resultado de los relatos de los maestros durante las entrevistas realizadas con respecto a su trayectoria laboral, cabe resaltar la partición de su trayectoria laboral antes y después del ingreso al magisterio. No solo por ser el lugar actualmente de trabajo, sino también porque su trayectoria se desenvuelve en una acumulación de experiencias en el escenario educativo, es decir, su desarrollo profesional. De acuerdo con el testimonio de los maestros dar cuenta de su trayectoria laboral para cada uno significó dar memoria a los lugares, personas, comunidades y experiencias que han hecho parte de su construcción personal como maestros que a lo largo de los años se ha ido resignificando y se ha ido tejiendo en pos de dar con una certeza de su labor profesional.

Para la maestra Dora Orjuela, hablar de su experiencia profesional fue trasladar sus memorias a los 29 años de experiencia en los que se ha desempeñado en el campo educativo, donde sus recuerdos hicieron alusión principalmente al personal con quien trabajó en los tres lugares que tomo a cargo antes de finalmente llegar al Colegio I.E.D Cundinamarca. En el Colegio Hermanas de La Paz en barrio Juan Rey, contribuyó a su fortalecimiento de su profesión en un enfoque social y humano labrando relaciones de alta confianza y responsabilidad. Luego de allí, su paso por la

institución en Prado Veraniego se prologó por seis años, institución en la establece la relación de pareja con su actual esposo y en la que logró por primera vez en su carrera profesional realizar un seguimiento en bachillerato de su primera promoción, aunque manifestó que allí el ámbito académico no era una instancia de importancia. Finalmente, en el año 1997 y después de haber tenido su hijo, decide retomar vida laboral en un colegio en Villa Luz donde ejerció como coordinadora académica en donde se entusiasma por entrar a participar en el concurso distrital del magisterio, iniciando en el a1998 labores en el Colegio San Isidro Labrador del Barrio La Estancia, institución en la que permaneció durante 9 años.

- De ellas aprendí resto, era tan agradable de verdad, uno allá sentía que era más que ir a trabajar, que uno allá realmente estaba haciendo algo por los niños del colegio porque se hablaba mucho de lo social y no solamente se hablaba, sino que se practicaba la parte social y humana. (Sobre el Colegio Hermanas de La Paz, Barrio Juan Rey)

- Tuve también un trabajo chévere, si también allá se trabaja rico. De pronto en ese colegio si me estanque allá no había ese ambiente académico, no. Era más un ambiente de risa, de cumbamberia, pero académico, académico, no. (Sobre el Colegio en el Barrio Prado Veraniego).

- Espectacular, lo que yo aprendí en La Estancia no tiene nombre. Un trabajo espectacular con los compañeros, los proyectos que creábamos con la orientadora fueron proyectos al que nos le medimos para hacer una experiencia pedagógica distinta. Lo que a mí me enriqueció profesionalmente las experiencias de la Estancia, fueron grandísimos. Yo solo tengo recuerdos gratos. (Sobre el I.E.D San Isidro Labrador en el Barrio La Estancia).

En el caso del maestro Alejandro Pulgar, partir de la experiencia en el año 2006 con el Colegio Cooperativo Venecia fue establecer en su identidad la importancia de la organización y la disciplina como profesional, teniendo presente la inclusión de un ambiente de aula bajo un soporte ético-moral en la que intermedie los intereses del maestro y del estudiante generando un elemento clave: el vínculo. Para el maestro Alejandro su trayectoria laboral reflexionó en lo que cada institución forjó para su configuración como maestro. Si el Cooperativo de Venecia había permitido esclarecer la importancia del vínculo, en el Colegio Claretiano de Bosa su reflexión durante su estadía allí se dio a partir del diálogo de saberes y en el fortalecimiento de la didáctica de las ciencias sociales. Posteriormente, decide participar en el concurso Distrital del magisterio iniciando labores en el Colegio Paraíso Manuel Beltrán en el Barrio Jerusalén, una experiencia que resalta desde el trato hacia los estudiantes y la comunidad. Aun cuando cierran la sede para secundaria, se traslada al

Colegio Bravo Páez en el Barrio El Tunal, en donde manifestó su gran incomodidad puesto que los maestros de dicho lugar ejercían un gran maltrato sobre los estudiantes como elemento de autoridad. Finalmente, por movilidad de plazas dispone su traslado, posesionándose en el I.E.D Cundinamarca.

- Digamos que ya en el Claretiano cuando entré ya tenía carácter, es decir, en el Claretiano siempre fui fuerte. Mi forma de trabajo es así, yo califico así, es decir había unas reglas desde comienzo de año, y los chinos te daban el nivel. Digamos que en el Claretiano pulí mucho más lo que fue mi didáctica. Y me invitaron a un encuentro de egresados cinco años después, y ahí es donde te das cuenta de los resultados de tus buenas decisiones como maestro y de los errores que cometí en el Cooperativo después vine a reconfigurarlo estando en el Claretiano. (Sobre el Colegio Claretiano, en el Barrio Bosa Centro).

- Ahí fue en donde llegué con esos imaginarios de lo que es un colegio público y adicional en el sur. Pero la localidad de Ciudad Bolívar es la más deliciosa para trabajar, no dejan de haber problemas, de haber pandillas, pero la población que llega al colegio cuando tú la tratas bien es espectacular. (Sobre el Colegio Paraíso Manuel Beltrán, UPZ Jerusalén vía EL Tanque).

- Entonces me fui al Bravo Páez, donde había unos profesores viejitos, octogenarios que trabaja a los estudiantes mal desde que entraban. "¡Uyyyyyy! Usted se viste como un gamín así serán en su casa". Maltrato desde el principio. Entonces, los pelaos veían en un profesor viejo la autoridad. Llegue de joven y claro, si había encontrones conflictos, pero ellos se daban cuenta de que no los traba de la misma manera. (Sobre el I.E.D Bravo Páez en el Barrio El Tunal).

En tanto, la maestra Adriana Prieto reveló en su trayectoria laboral un enfoque centrado en las condiciones laborales sorteadas en diferentes instituciones. Después de su primera experiencia profesional inicia en el Colegio Alexander Fleming, una institución cuyas instalaciones se ubicaban en un "edificio tipo familiar" y en la que destacó el bajo rendimiento académico que demandaban a la comunidad educativa, prestando mayor atención a la participación deportiva de sus estudiantes. Posteriormente, continuó su experiencia profesional en el Colegio Andrés Rosillo en el barrio Bosa La Amistad, en el que manifestó los conflictos existentes con la administración académica de la institución por diferentes motivos y la relevancia de que la planta de maestros era conformada solamente por mujeres teniendo una carga completa en las áreas de sociales y economía en todo bachillerato. Los siguientes años, la maestra enuncia la ausencia de empleo durante los primeros meses y que las oportunidades laborales corresponden a reemplazos. Este fue el caso en el Colegio

La Paz localizado en el barrio Palermo en concesión por la corporación Fe y Alegría en el que resaltó con gran énfasis el ambiente social. Finalmente, participa en el concurso distrital para acceder al Magisterio siendo nombrada en CEDID Argentina en el barrio Sierra Morena en el área de Sociales, teniendo conflictos con la coordinadora por no mantener su plaza en el área acordad, solicitando el traslado en el año 2008 para así llegar al I.E.D Cundinamarca.

- Malísimo porque ese colegio le gustaba mucho que los chinos participaran mucho en deportes, entonces ellos se iban a cualquier evento. Se llamaba Alexander Fleming en el barrio Roma, una casa común y corriente con dos sedes, es decir, una casa y la casa de al frente. Y el coordinador era un vago, el grito de la autoridad, pero no más y el tipo era licenciado en español. Éramos un grupo pequeñito de profes, pues era un curso por cada grado eso si nos pagaban una miseria. (Sobre el Colegio Alexander Fleming, barrio Roma).

- Pase a otro, también éramos solo mujeres, Era el Andrés Rosillo de Bosa. Horrible, la coordinadora era un vieja que había salido de la Distrital y no pues, ósea solo mujeres eso es un infierno, y una mujer como jefe es o tira a darles las demás y no permitir un buen equipo de trabajo. Yo tuve muchos problemas. Esa vieja la llamaron y supuestamente yo era la peor vestida, que como era posible una docente de ese colegio se vistiera así. Dictaba la sociales de quinto a once y dictaba economía. Todo el año fue una pelea y me enferme y todo.

- Me tocaba por allá en la localidad de Rafael Uribe Uribe por allá en la Paz Palermo. No que vaina tan horrible, bien arriba, abajo del Diana Turbay. ¡No que hueco eso! Un ambiente súper pesado, con una manada de ñeros. Entro en una ocasión un padre de familia, un completo ñero con machete en mano buscando al que había desaparecido el hijo. Ese colegio era muy denso, había dos estudiantes que habían encarcelado por atracar un taxista en la décima. Allá era una cosa terrible, espantosa donde pasaban cosas que uno no podía creer. (Colegio La Paz, barrio Palermo)

Por último, la maestra Martha Guzmán dado a su formación profesional en Trabajo Social como ya se ha mencionado, inicia su trayectoria profesional realizando investigaciones en el sur de Bolívar gracias a la vinculación con una ONG y diferentes organizaciones por la defensa de los derechos humanos trabajando en la constitución de grupos de formación política, economía solidaria y en la búsqueda de la verdad en proyectos como “Colombia: ¡Nunca más!”. Dado a su decisión de seguir sus estudios posgraduales, se radica en Bogotá para iniciar su Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria en la Universidad Distrital, retomando su título de Licenciada en Etnoeducación para llegar a trabajar junto a la Corporación Fe y Alegría, para así finalmente entre en concurso en el Magisterio y posicionarse en la plaza del I.E.D Cundinamarca,

- Yo tuve suerte porque yo me enganché con la universidad a hacer investigaciones en el sur de Bolívar. Eso duró un año, entonces eso a ti ya te da una experiencia más de campo. Y luego me vínculo con una ONG que trabajaba en defensa derechos humanos, bueno yo trabajaba con una organización que era apoyada por los gringos y hacía trabajo comunitario pero era un trabajo asistencialista, pero uno ahí tenía la oportunidad de hacer también sus propios programas entonces yo ahí armé grupos de formación política, grupos juveniles, grupos de mujeres entonces ahí era como compensar, con los recursos de estos hacemos trabajos de estos De 1999 a 2007, siendo una experiencia excelente. Hice de todo. Nosotros nos comprometimos a trabajar con el colectivo de abogados José Albear Restrepo con todo el tema de presos políticos.

D - DESARROLLO

La crisis contemporánea del oficio de la enseñanza, surgen acepciones para describir y manifestar el desarrollo de la identidad profesional desde diversos factores. Castro (2007) establece desde la categoría de análisis "cuestión docente" en Colombia, anudando las condiciones sociales con procesos de movilización y resistencia, y que Peñuela (2010), reconoce su pertinencia desde la historicidad del saber pedagógico en procesos como la dignificación docente y la profesionalización. Esta categoría de análisis se instala desde diferentes acepciones: desde el ámbito laboral y formativo en donde la cuestión docente se analiza en las reformas educativas desde la década de 1930, la proliferación de las facultades de educación y la creación del estatuto de profesionalización; desde las formas de organización que se destacan en la conformación de sindicatos y cooperativas; y desde la capacitación y la cualificación, vista desde los planes y programas de formación.

En efecto, los procesos (A, B, C de Vaillant, 2015) y planos (Pineda, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., y Prada, M, 2015) que hasta el momento han situado la configuración de los maestros, deben entrar en dialogo con la cultura escolar a la que su historia escolar, su formación docente y su trayectoria laboral han condensado. Una de las propiedades que tiene el maestro al realizar su incursión o inserción profesional es contextualizar su práctica de acuerdo a lo que menciona González Lara, M, y Pulido Chaves, O. (2012) en donde el marco de las culturas institucionales se puede denominar *cultura escolar*, la cual es entendida como las formas de organización, jerarquización y relación entre los sujetos, los tiempos, espacios escolares y saberes donde en ultimas el maestro debe localizarlos, contextualizarlos y territorializarlos. En efecto, la cultura escolar establece a su vez un medio propicio para que la práctica pedagógica se construya en

interacción con las condiciones y las problemáticas que atraviesa la escuela y el maestro desde su fuerza movilizadora y formadora como lo indica Unda (2012).

Si bien, en el anterior apartado "*Relación con la política pública educativa*" se hizo un reconocimiento a la reformas educativas que ensamblan la configuración docente desde el uso desmedido de estándares como la profesionalización docente en donde se destaca al maestro desde sus carencias y necesidades, la inserción profesional, la trayectoria y experiencia profesional de un maestro nos trae a colación la contraparte de esta conceptualización, puesto que al entrar en contacto con la cultura escolar y la cultura profesional, es posible entender su desarrollo profesional desde la interacción con los contextos espacial y temporal como lo afirma Vaillant (2015):

> El contexto espacial refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los docentes se lleva a cabo. Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran compañeros, padres y directores. De esta forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promoviéndolo o inhibiéndolo. Pero estas condiciones no deben entenderse como una relación de causa efecto, sino como elementos mediadores. El contexto espacial en el que se desarrolla la actividad docente influye, pero hay una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud que se adopta ante el desarrollo profesional. Diversos estudios muestran que los docentes se centran en diferentes temas en función del momento en la carrera docente en que se encuentren. (Vaillant, 2015, p.125)

Es así como, este desarrollo profesional y de formación de identidad profesional toma se reviste de la conceptualización de *malestar docente* una expresión que para Esteve (1987) indica el ciclo degenerativo de la eficacia docente de acuerdo con los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del maestro. Un término que se ha estudiado desde la psicología de acuerdo con las condiciones socioculturales del maestro, y desde la sociología en cuanto a las expectativas sociales; disciplinas que han sentenciado principalmente que el "rol docente" en este caso se insiste en "Rol del maestro", se ha cuestionado desde las responsabilidades y las exigencias al maestro. De acuerdo con esto, en esta investigación en torno a este concepto se demarcó como búsqueda lo que, para Pineda, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., y Prada, M. (2015), manifiestan que el malestar docente se le deben vincular tres aspectos principales: las motivaciones personales, los contextos socioculturales y el ritmo y prácticas escolares.

a. Motivaciones personales

Las motivaciones personales apuntan a la atracción que sostiene el oficio de la enseñanza por parte del maestro, un interés que entra en interacción con mecanismos profesionales existentes en cualquier profesión como la remuneración económica y el estatus social que ofrece el figurar ser maestro, teniendo como efecto su estabilidad laboral y su autonomía profesional. Frente a esto, al hablar de su inserción profesional y trayectoria laboral para los maestros se destacó principalmente la diferenciación existente entre las instituciones de carácter privado y las instituciones públicas, puesto que su experiencia laboral como se mencionó anteriormente tiene una partición significativa al elegir por estabilidad laboral y autonomía profesional vincularse en propiedad con la educación pública.

Es así que, de manera sintética se logró visualizar este conflicto en dos vías: la primera refiere esencialmente a la enunciación que para los maestros fue insistente "La educación privada es un negocio", frase que constituye lo que para ellos describe su imagen profesional en declive en cuanto a la remuneración que reciben en estas instituciones y a la reducción de su papel social como empleado o funcionario de servicios. Y la segunda, se localizó en entender que tal diferenciación debe radicar en la desaparición de imaginarios de ambas entidades, puesto que existen tácticas de ocultación en los colegios privados sobre la situación social que viven las comunidades y que aparentemente solo transgreden a la educación pública, y a la vez, entender la educación pública como escenario de calidad educativa para el maestro que se vincula. Al respecto Bocanegra (2014) en su investigación afirma que:

> El Testimonio de educadores que trabajaron durante un año o más en instituciones de este tipo, permite colegir algunas cosas: desconocimiento o rechazo institucional a la libertad de cátedra, inestabilidad y alta tasa de rotación laboral de los educadores, imposibilidad para el funcionamiento del consejo de profesores, para la deliberación académica y la participación democrática en los organismos de gobierno definidos en el PEI, o para plantear alguna inquietud o propuesta sobre las condiciones de trabajo, sobrecarga laboral, hacinamiento de estudiantes por aula, y desconocimiento de la jornada laboral por parte del empleador. (Bocanegra, 2014, p.126).

b. Contextos socioculturales

En tanto, los contextos socioculturales se establecen desde la Imagen social del maestro como lo indican Bernal, A., & Donoso, M. (2013), en dos perspectivas: una profesión conflictiva o como una profesión cuya actividad es idílica tal y como se pudo apreciar en la compresión histórica del maestro del primer capítulo. En esta imagen social del maestro también habría que destacar en estos autores el fomento que ha recaído de un estereotipo ideal sobre el maestro y en la que su imagen pública se atañe a diversas voces sobre su quehacer:

> Los estereotipos sobre la imagen pública del profesor realmente ejercen una notoria influencia: en las expectativas de los padres y de los alumnos en su trato con los docentes, y en general en las expectativas de todas las demás personas en sus relaciones con el profesorado; en las expectativas de quienes acceden a la propia profesión docente, que suelen identificarse con esa imagen pública; en las expectativas de los docentes mismos en activo, ya sea para reafirmar su elección profesional, cuando se transmite una imagen pública positiva de la profesión, ya sea para reforzar el malestar y la insatisfacción, cuando se transmite una imagen pública plagada de estereotipos negativos. Investigaciones recientes insisten en el desgaste clamoroso de la imagen del profesor. (Bernal, A., & Donoso, M, 2013, p. 273).

Para los maestros, la imagen pública que proyecta el maestro fue también un aspecto que resaltar en sus decisiones profesionales entendiéndolo desde dos vías: el ingreso a la educación superior por parte de sus padres fue un logro inminente en la historia familiar al ser parte de las primeras generaciones en búsqueda de la profesionalización. No obstante, la elección por la carrera docente denoto cierto rechazo, cuestionamiento de su círculo social y hasta propio.

> ¿Qué reacción tuvo tu familia cuando les dice que iba a ser maestro? Rechazo. Rechazo porque como insiste tanto en la Nacional para ser abogado, entonces si yo iba ser abogado porque iba a renunciar a ese llamado. A los profesores les toca protestar para que le4s paguen. Ese fue la reacción. Cinco años me gradué y mi papa hizo una fiesta gritando “Mi hijo se graduó”. Eso fue muy importante. (Alejandro Pulgar)

> ¿Qué pensabas sobre el rol del maestro? Que el maestro le toca muy duro ese era el imaginario que tenía yo. Que el maestro se la tiene que guerrear muchísimo en el aula, con el Estado, que el Estado no reconoce al Maestro. Porque le maestro a pesar de que domestica a la población, porque eso es lo que hacemos nosotros, meterlos en el orden de la norma y el cumplimiento. El Estado no reconoce eso, y, por el contrario, la situación del maestro en Colombia es muy complicada. (Martha Guzmán)

Por lo cual, el papel del maestro ha cedido bajo la presión del cambio del contexto social y a las oscilaciones emocionales ligadas a una elaboración muy tensa del autoconcepto, al enfrentarse al rumor y el cuestionamiento de su reputación, modificando las expectativas, el apoyo y el juicio del maestro, y a su vez, generando que las condiciones laborales y organizativas del llamado "quehacer docente" se hallen muy distintas a las mencionadas exigencias de profesionalidad.

> Que lo importante sea cambiar el imaginario de los medios de comunicación que hemos construido del colegio público como casa de ñeritos como en Francisco el matemático, Pandillas Guerra y Paz, y otras producciones que no tengo el nombre, que el colegio público era donde todos hablaban ñero y esas secuelas quedan. Por eso tienen que ver también como la forma en que uno se concibe como maestro. (Alejandro Pulgar)

c. Ritmos y prácticas escolares

Finalmente, en cuanto a los ritmos y las prácticas escolares, estas deben ser analizadas desde diferentes dimensiones como lo propone Martínez, D., Collazo, M., y Liss, M. (2009). La primera se denomina como una "dimensión subjetiva y afectiva" la cual se sostiene desde los vínculos de afectividad que contrae el maestro, desde la relación maestro-estudiante, el vínculo con pares y los administrativos. En esta dimensión, se hace visible lo que Esteve (1987) afirma sobre los roles contradictorios existentes en estos vínculos, puesto que allí la dualidad del docente es habitual dado a que se le demanda ser una figura amigable y de compañerismo como también de juez, una figura que resalte las necesidades individuales pero que rescate también las necesidades sociales y se juega en el consenso o en la discrepancia en la forma como funciona la escuela pero que para los estudiantes es un representante de la sociedad y la institucionalidad. Al respecto los maestros manifestaron:

- Entonces una de las bases de la pedagogía tiene que ser el vínculo. Si hay un vínculo más que intereses comunes, o más bien el reconocimiento de esos intereses permite generar vínculos afectivos y es donde ya se pasa de la autoridad a la convivencia. Con esos muchachos fue cuando me di cuenta lo que me hacía falta, normas de clase, pactos por la sana convivencia.

  A mí me sigue resultando inspirador el discurso de "I have a dream" de Martin Luther King, que leo en muchas ocasiones, y tiene que ver es con el respeto por el otro, el cuidado del otro.

¿Qué claridades debe tener un maestro que enseña Ciencias Sociales? Que aprenda a respetar a sus estudiantes. Porque así va el estudiante va a tener una actitud frente al conocimiento y frente a su realidad y su papel como estudiante. (Entrevista Alejandro Pulgar)

- ¿Qué ha sido lo más difícil de ser maestra? Te lo confieso con sinceridad: la violencia de algunos docentes con los estudiantes. Eso a mí me da tristeza y me genera intolerancia. O sea, esta gente viene de espacios donde hay faltantes, de espacios de negación permanente. Entonces ver que de pronto un compañero los violento y los estigmas eso para mí esta terrible. Terrible porque para mí antes que estudiantes son seres humanos. Entonces eso si me ha golpeado mucho.

  ¿Al enseñar que importa? Llegar al otro, y llegar bien al otro, eso es lo que importa. Primero sabiendo que el otro es un igual, ponerlo en ese mismo punto. Herramienta fundamental el respeto y sobre todo sabiendo que yo tengo mayores vivencias que él y puedo controlarme más, puedo tener el puente, en cambio el hasta ahora está pensando en cómo construirlo. (Entrevista Martha Guzmán).

- Yéndonos más hacia el aula ¿Cómo ha sido en todos estos años su relación con los estudiantes? Es bien curioso. Yo inicialmente, obviamente entro a chocar con los chicos porque yo soy muy estricta, entonces mientras los cojo entonces yo soy fuerte y soy estricta y los regaño y le exijo, mientras nos conocemos y vamos llegando a un estado normal. Que ellos vayan sabiendo desde mi perspectiva y el trabajo conmigo, cuales son mis condiciones y que es lo que exijo. Entonces claro al comienzo es duro, pero a medida que vamos trabajando la relación se va estrechando y pues al final se crea un bonito ambiente con ellos, y ellos se van dando cuenta que, pues si yo soy exigente, regañona, cansona, pero que también cuando jugamos y cuando tenemos que reír, reímos, Si hay alguna actividad y tuvimos que bailar, bailamos. Y así.

  Digamos que fue el primer colegio donde tuve la experiencia de ser mama adoptiva de los estudiantes, los acompañé seis años, se crearon unos vínculos con ellos, con los papitos, era una especie de familia. De hecho, cuando había una fiesta que organizaban los chicos yo era la adulta que está supervisando, que, atendiéndolos, que si se iban a tomar un vino no se fueran a pasar. (Entrevista Dora Orjuela).

- Yo era muy exigente y a mí nadie me evadía clase, ni nadie me llegaba tarde. Y quien me evadía clase le citaba papa y dejaban la cuestión ahí. En cambio, ahora no pasa nada, y toca ser muy permisivo. ¿Qué te duele? ¿De qué sufres? ¿Quieres hablar? Y yo no sirvo para eso y además porque la experiencia también me ha servido para saber que del estudiante no hay que confiarse nada. Para llevar a un chino en la buena usted lo tiene que pasar, siempre, siempre y ya, pero usted lléguele a decir algo a él y vera como son. (Entrevista Adriana Prieto).

Como se puede apreciar a través de las intervenciones de los maestros respecto a la dimensión subjetiva-afectiva, su determinación parte esencialmente de la relación entre maestro-estudiante, ya que de allí los maestros consideraron ser una de las prioridades más claras dentro de su oficio, destinando su labor profesional en la materialización del vínculo y la comprensión en la comunidad como un elemento de construcción de pensamiento social cimentada en el respeto y en el interés por el otro. Sin embargo, es notable que desde la apreciación de la maestra Adriana Prieto el vínculo resulta en una prevención ante las acciones de la comunidad estudiantil pues esta resulta en una situación de conveniencia en tanto el proceso evaluativo docente destinado desde la administración no sea controversial. En cuanto a la relación de pares manifestaron relaciones distantes, pero respetuosas cimentadas en la rigurosidad crítica y académica que amerita el campo de pensamiento al que pertenecen con total independencia en la fundamentación de su práctica pedagógica.

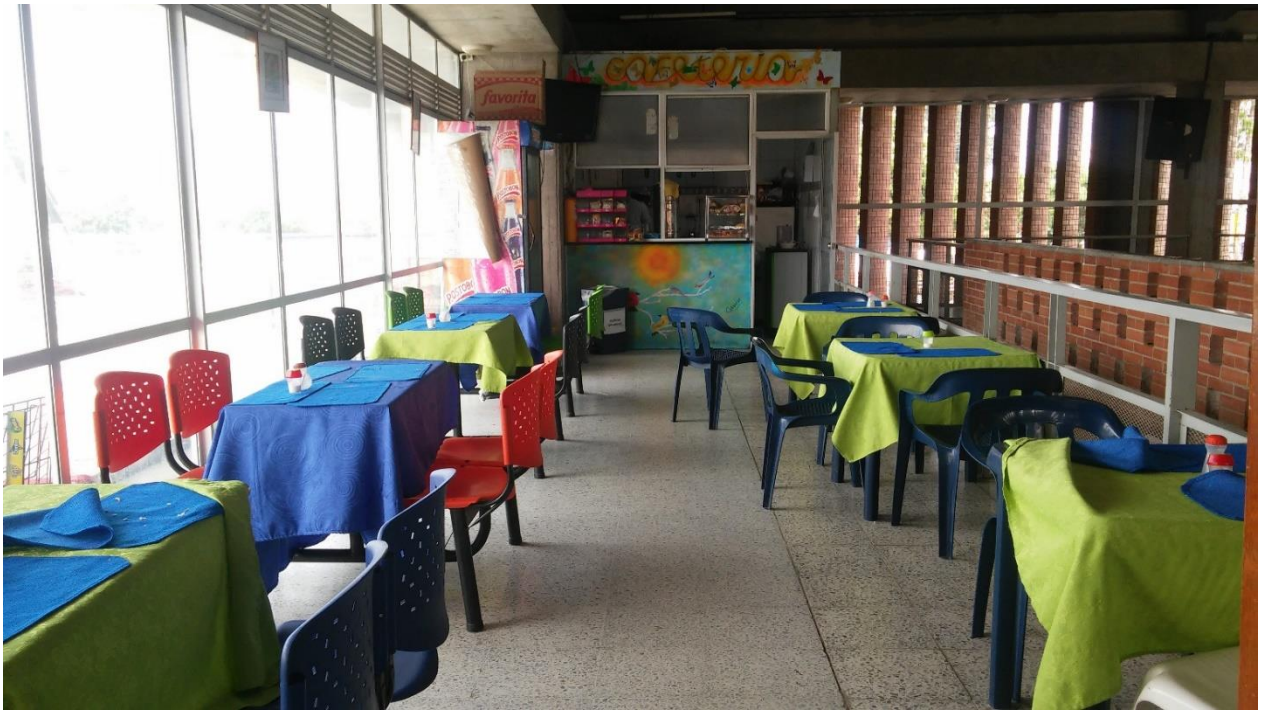
Entre tanto, la "Dimensión del proceso del trabajo docente" es una relación de factores y condiciones del oficio de la enseñanza, desde la responsabilidad social, el conflicto escolar, la remuneración, la salud docente (absentismo laboral, y abandono de la profesión docente). Es también, una dimensión que dispone puntualmente sobre el análisis de los recursos materiales en cuanto a la disposición del material didáctico, las limitaciones institucionales, la organización de la vida laboral escolar y los factores de riesgo físico (iluminación, ruido, espacio de trabajo, entre otros). Para efectos de la investigación se realizó una galería fotográfica que diera cuenta en primera medida de la caracterización institucional desde su planta física que complementaron los relatos de los maestros sobre las condiciones materiales del local escolar.

Los maestros manifestaron que las instalaciones que cuentan actualmente en el I.E.D Cundinamarca marcan una distinción respecto a los demás ambientes laborales en su experiencia profesional, puesto que son instalaciones que se adaptan al concepto de Megacolegio que Secretaria de Educación Distrital ha venido posicionando en las localidades de Bogotá, logrando resignificar el concepto del colegio público. Asimismo, las instalaciones rompen con la estigmatización que la localidad por décadas tuvo en sus colegios, por lo cual los maestros entienden que la respuesta por parte de la población al respecto ha sido favorable.

Patio central I.E.D Cundinamarca. Elaboración propia

I.E.D Cundinamarca, Tienda escolar, patio central. Elaboración propia

I.E.D Cundinamarca ,Comedor escolar y Auditorio principal. Elaboración propia.



I.E.D Cundinamarca, Cafetería para maestros. Elaboración propia

I.E.D Cundinamarca, Biblioteca escolar segundo piso sal infantil. Elaboración propia

I.E.D Cundinamarca, Aulas de tecnología. Elaboración propia

- ¿Cuándo llega acá siendo uno de los Megacolegios que tenía contemplado el Distrito en esos momentos en materia de instalaciones que le parece? Excelente. Porque los otros dos colegios eran construcciones antiguas y eso también influye. Son construcciones viejas, poco iluminadas, llenas de rejas por todas partes. Por ejemplo, aquí la única reja que tu vez es la de afuera. Eso te dice algo. El espacio, eso si el ruido de los niños es terrible, pero digamos que el espacio físico si influye de alguna manera en el comportamiento y en las actitudes de los estudiantes. (Entrevista Alejandro Pulgar).

- ¿Y qué tal las instalaciones? ¡Ah noooo! El día que nosotros llegamos al Cundinamarca cuando ya entregan todas las instalaciones, yo me acuerdo mucho y he dicho en varias oportunidades, que en las pocilgas donde le tocó estudiar a uno y en las pocilgas que le toco trabajar a uno, no hay punto de comparación en todo aspecto en todo sentido. Las instalaciones y los mismos recursos. El Espacio como tal. El Colegio La Estancia era bonito, e incluso estaba catalogado como una de las mejores plantas físicas por tener forma de centro comercial, pero los salones eran muy encerrados, muy oscuros. Y tú llegas al Cundinamarca a la libertad, a un colegio transparente donde tu te puedes parar en el primer bloque y de salón a salón tú ves hasta el último bloque y ves lo que está sucediendo en ese salón de clase, ósea eso es una cosa impactante. (Entrevista Dora Orjuela)

- El Cundinamarca es un colegio nuevo, un megacolegio que tiene de todo. Contábamos con un aula polivalente, con video beam, con todo. Audiovisuales, comedor, dos canchas de parque más el patio de banderas, baños abiertos todo el día. Salones en el que entra la luz, no como el Argentina que era un gallinero todo horrible.
  ¿Influyo las instalaciones?
  ¡Uy claro, por supuesto! Una cosa es trabajar en un salón amplio que le entra toda la luz y el sol, a un gallinero en el que el ruido es terrible y no le entra luz, así casi como prisión donde las ventanas no se pueden abrir y las ventanas las pintan de azul para más piedra como el Argentina. Y donde también no había nada de inmobiliario, y muchos salones con goteras, y la cafetería de profes era tan deplorable que era preferible comer en el patio. (Entrevista Adriana Prieto)

- ¿Cuándo llegas a esta institución en materia de calidad institucional e instalaciones cual fue su percepción profe?
  Que estaba muy bien distribuido, era un colegio bonito y no creí que los colegios públicos eran así. Yo nunca he tenido problemas. Que me atracaran, jamás. Me parece excesivamente tranquilo comparado con todo lo que se dice de Ciudad Bolívar. (Entrevista Martha Guzmán)

Otro de los aspectos a resaltar en esta dimensión y que llama la atención es la *salud docente,* puesto que su identificación corresponde a la visibilización de los factores de riesgo en el aula y en el medio ambiente, factores de riesgo que se podrían denominar asociados con el desempeño del docente y su capacidad de rendimiento laboral, entre otros (Soria & Chiroque, 2004):

a) el microclima de trabajo (iluminación, temperatura, ventilación, humedad); b) contaminantes del ambiente, sean estos físicos (ruido), químicos (productos utilizados en laboratorios) y/o biológicos (agentes infecciosos: bacterias, virus, parásitos). La acción de estos agentes es favorecida por las malas condiciones de salubridad y hacinamiento que existe en algunas escuelas; c) sobrecarga muscular: trabajar constantemente en posturas o posiciones incómodas y permanecer excesivo tiempo de pie es una situación común entre los docentes; y en el caso de Educación Inicial y Educación Especial, dada la metodología utilizada, los docentes desarrollan un mayor esfuerzo físico; d) seguridad: depende de las instalaciones y de los medios materiales con los que se trabaja

En el caso de los maestros, identificaron las lesiones que el paso de los años en su experiencia profesional ha dejado su labor en tanto secuelas físicas, añadiendo los riesgos que presenta la ubicación de la institución al estar entre empresas de alto nivel industrial como COLCUEROS S.A siendo una curtiembre y comercializadora de pieles, Industrias Metálicas Guerrero (IMG) en la producción y comercialización de mobiliario; MINIPAK compañía especializada en la producción de empaques flexibles y FILMTEX S.A.S empresa dedicada a la fabricación y comercialización de productos vinílicos y películas calandradas.

I.E.D Cundinamarca. Amplificador de voz utilizado por la maestra Dora Orjuela.

Elaboración Propia

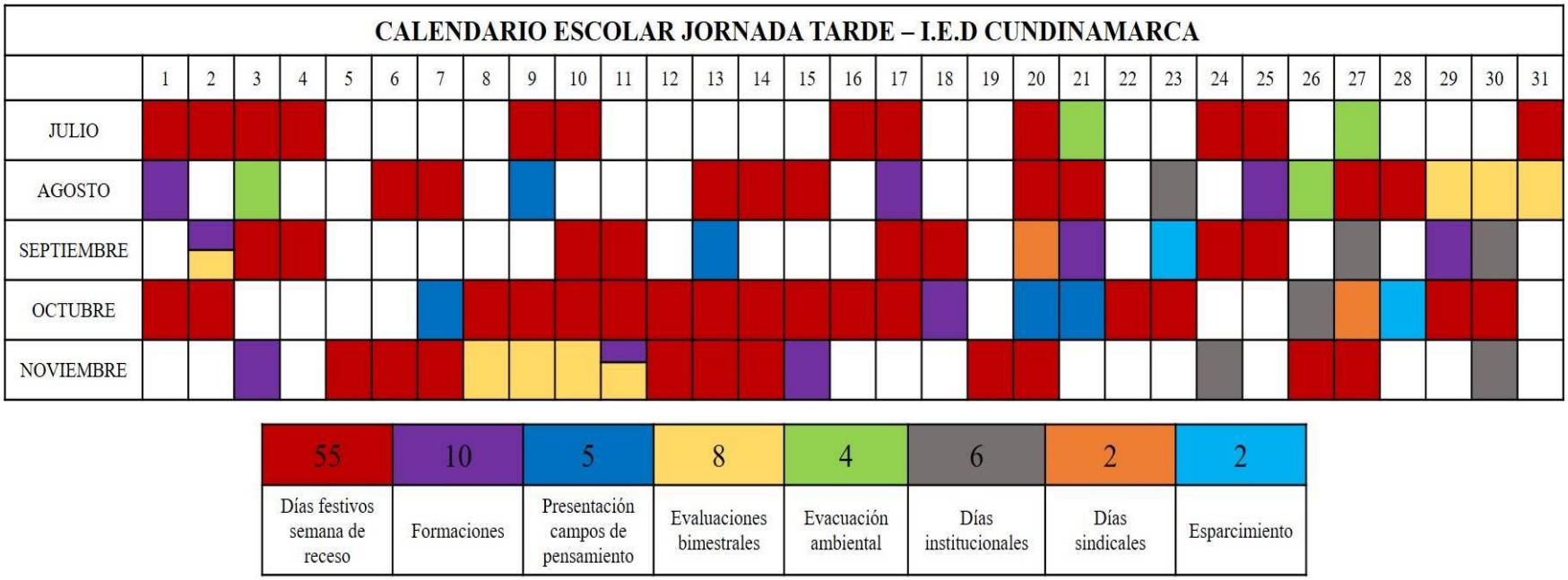
- Que estamos de fábricas, eso lo sabíamos, muchos compañeros de hecho se han visto afectados a nivel de problemas dermatológicos oftalmológicos. Tengo una compañera que según los exámenes médicos se le han elevado los niveles de metal en la sangre. Yo la verdad no siento que el ambiente del colegio me afecte, siento alérgica al polvo, al frio y teniendo problemas de laringitis pues ya tengo 29 años en esta actividad. De pronto el hecho de que los salones no tenga la acústica es lo que ha afectado mi voz. Pero que yo diga que me ha afectado el ambiente del colegio al venir a trabajar. (Entrevista Dora Orjuela).

- Las empresas contaminan mucho. A mí se me ha ido fregando más la voz por la contaminación de las empresas. Pero aquí que salgan, difícilmente. (Entrevista Martha Guzmán)

- ¿Le ha incomodado donde está ubicado el colegio? Por la contaminación. Eso me enfermo mis ojitos, esta infección que yo tengo en los ojos es fruto de la contaminación de la zona. (Entrevista Adriana Prieto).

Finalmente, la organización de la vida escolar para Martínez, D., Collazo, M., y Liss, M. (2009) se establece de acuerdo con el tiempo y los espacios de realización de los procesos de trabajo, que desafortunadamente no cuentan con un amplio desarrollo investigativo al respecto. Esta dimensión del trabajo docente se vincula en el esfuerzo por observar la construcción de concesiones internas institucionales para organizar la vida cotidiana en la escuela, que durante el proceso de investigación se destacó en proveer aquellos espacios que no se registran en un ambiente áulico, sino que se extienden a la serie de actividades contempladas en el marco del calendario escolar.

Por lo anterior, fue indispensable establecer los espacios que durante los meses de Julio a Noviembre del 2016 darían cuenta de la relación entre sujetos, tiempo, espacios y saberes escolares en la institución. En un primer momento, se hizo un registro de las actividades que día tras día en la institución se desarrollaban lo que permitió en últimas abrir el registro que en un primer momento se enfocó en las clases de los maestros, y entender a mayor amplitud la vida cotidiana escolar (Véase Figura No. 6). Durante los primeros días, llama la atención de las evacuaciones ambientales que en cuatro ocasiones se llevaron a cabo por la emisión de gases como resultado del procesamiento químico que varias empresas del sector realizan en sus instalaciones, lo que reforzó en el análisis de la investigación los testimonios que los maestros refirieron sobre el cuadro de salud que ellos presentan.



Días del Calendario: 153 Días de clase no estándar: 82 Días de clase estándar: 71

Figura No. 6. Calendario escolar Julio – Noviembre 2016 I.E.D Cundinamarca- Elaboración propia.

Si bien, la cultura profesoral ha sido analizada desde lo que ocurre en el salón de clases, el gráfico anterior permitió establecer que su actividad laboral tiene el compromiso de interactuar con la comunidad institucional de manera adicional a su saber escolar específico. De los cinco maestros del campo histórico dos de ellas tenían a cargo, bajo la modalidad de dirección de grupo, dos cursos: la maestra Adriana Prieto con el curo 804 y la maestra Martha Guzmán con el curso 1002. Durante las fechas de formación y dirección de grupo como son las registradas con el color morado, los maestros deben acompañar al curso asignado, por lo que el registro académico, disciplinar y de convivencia de la totalidad de estudiantes pertenecientes a dicho grado es una responsabilidad agregada. Adicionalmente, durante estas fechas la institución tiene reglamentado el cambio del horario escolar con el interés de mantener la realización de las clases, aunque con una significativa reducción de las clases.

Asimismo, se registró los días que la planta administrativa de la institución había acordado para la realización de eventos institucionales como la entrega de notas o calificaciones (27 de Septiembre/ 24 de Noviembre), jornadas pedagógicas (23 de Agosto – Salida pedagógica), en calidad académica (26 de Octubre Lanzamiento del Segundo Numero de la Revista Huychica) o evaluativa (30 de Noviembre – Evaluación anual). De acuerdo con estos espacios, las jornadas de entrega de notas son jornadas que comprenden la atención de padres dependiendo la dirección de grupo asignada, como también el área de conocimiento correspondiente, siendo oportuno observar el acercamiento y el trato con padres o personas a cargo de los estudiantes en los que en ocasiones se manifestaron incidentes, conflictos, quejas y cuestionamientos hacia los maestros titulares. Adicionalmente, se registraron dos jornadas sindicales decretadas por las diferentes agremiaciones de maestros (FECODE, ADE) que en el caso de los maestros no participaron en las marchas o asambleas dispuestas al interior del Magisterio.

Los días destinados a la presentación de actividades por campo de pensamiento se estructura de acuerdo con la planeación que anualmente cada equipo de trabajo debe asumir desde el campo de pensamiento al que está vinculado. Durante el periodo de investigación, se registraron cinco presentaciones que, aunque habían sido inicialmente distribuidas en todo el año, por diversas razones y desacuerdos se fueron acumulando para el segundo semestre. Durante el 9 de Agosto el campo de Pensamiento comunicativo destino sus actividades entorno a las festividades nacionales (Dia de la Independencia y la Batalla de Boyacá) de acuerdo al desarrollo de una serie de

actividades y una guía por ciclos. Para el 13 de septiembre el campo de pensamiento histórico realizo una jornada entorno a la “Construcción de Paz” mostrando apoyo al plebiscito sobre el Acuerdo de paz, como también las muestras por grados con cada maestro de sus aprendizajes acumulados. El día 7 de Octubre se llevó a cabo uno de los días en la comunidad estudiantil mas esperado, el “Festival Artístico” durante las semanas previas a este evento varios de los estudiantes disponen de tiempo extracurricular, de sus descansos e incluso de otras clases que no hacen parte del campo de pensamiento artístico para lograr la coreografía idónea en la participación del evento que se dispone a modo de concurso, siendo uno de las jornadas con mayor participación y notable interés por los estudiantes y los maestros. Finalmente, el “English Day” y el día del Campo Científico transcurrieron una visita por grados a diferentes aulas para observar las muestras que se habían estipulado con previa organización. El segundo semestre del año contempla a nivel nacional dos celebraciones típicas y acordadas socialmente que para la institución es motivo de celebración a la par: la celebración del Amor y la Amistad en Septiembre y el “Dia de los Niños” o “Halloween” en Octubre. Dichas celebraciones tuvieron lugar en la institución con una jornada de vestimenta particular y la reducción del horario escolar en la que se destinó las últimas dos horas para departir entre los estudiantes bajo la organización que cada maestro considero en dirección de grupo.

A modo de conclusión, el abordaje de las situaciones prácticas de la enseñanza se ha dirigido en el reconocimiento de la emergencia del concepto de lo educativo por encima del concepto de enseñanza reflexionando sobre las condiciones, tensiones y posibilidades que el oficio del maestro responde de acuerdo con la política pública y la vida cotidiana en la escuela. En síntesis, establecer la configuración de la identidad, la conciencia de la práctica pedagógica y la reflexión sobre el saber pedagógico, no es un asunto propio de la formación o la profesionalización, es un ensamblaje que responde a un reconceptualización del territorio a la problematizaciones de la pedagogía en todos su frentes, como se han mostrado hasta el momento, y en donde hablar del maestro y la crisis contemporánea del oficio de enseñar se analice desde un problema estructural y constitutivo.

> La discusión está planteada: la cuestión docente no es solamente un problema de canasta escolar (costos educativos) o un factor asociado al rendimiento escolar: ella hace alusión a un problema de naturaleza estructural relacionado con los fines y el horizonte de formación del país, con principios de equidad y promoción socioeconómica de la población, con la valoración del maestro como actor político y cultural, valga decir, con su posicionamiento estratégico en la construcción de un proyecto de nación. (Castro, 2007, p.24)

3. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: DEL SABER ESPECÍFICO AL SABER ESCOLAR

> Así como aparecen exigencias al maestro de Ciencias Sociales, con base en una serie de imaginarios que el acepta y asimila como ciertos a través del discurso con el que se auto refiere en los espacios públicos, aparece también la imposibilidad de dar respuesta acertada y contundente a dichas expectativas porque la vida de cada uno de ellos es tan fragmentada, tan complicada, tan compleja, en medio de los procesos de socialización de nuestro país, que difícilmente puede acceder a comportarse de manera "natural " como se espera de él. (Castillo, 2002, p.111)

3.1 La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: una aproximación a la historia de los saberes escolares

Abordar un análisis aproximado de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, es acercarse a las contribuciones teóricas que el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle, ha desarrollado en su extensión académica, puesto que su línea de investigación "Historia de Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia" derivada del énfasis "Historia de la Educación, Pedagogía y Educación comparada", es una propuesta contundente para establecer como campo de investigación la historia de las disciplinas escolares.

El campo de la historia de los saberes y disciplinas escolares como resalta Ríos (2015), tiene por objetivo "analizar y reflexionar sobre cómo circulan y se apropian en la escuela la enseñanza de las ciencias y los saberes" (p.9), que dentro de sus orientaciones conceptuales y teóricas cuentan con el abastecimiento internacional de los trabajos realizados por André Chervel (Francia), Goodson Ivor (Inglaterra), Antonio Viñao y Raimundo Cuesta (España). En Colombia, el énfasis de este campo de investigación radica en la problematización de la pedagogía en su reducción de la instrumentalización de la enseñanza hacia el método, procurando:

> … pensar los saberes y las disciplinas escolares como formas de apropiación de la ciencia y los saberes en la escuela. Aquí las prácticas de enseñanza no solo harían visibles procesos de institucionalización y de funcionamiento de la ciencia y los saberes en las instituciones educativas, sino también comprenderían las formas de enunciación, circulación y apropiación de los saberes enseñados. (Ríos, 2015, p. 11)

Por tanto, los saberes y las disciplinas escolares contienen en su constitución cierta autonomía determinada de acuerdo a las prácticas de enseñanza, permitiendo que la tradición escolar desde la

subordinación y el enrarecimiento de la pedagogía que señala Zuluaga (2003) tomen distancia, y se articulen como una dimensión del saber pedagógico en tanto "El saber escolar como una dimensión del saber pedagógico funciona como un flujo de relaciones con el afuera y el adentro de la escuela" (Ríos, 2015).

Por lo que se refiere a la enseñanza de las ciencias sociales en el campo de la historia de las disciplinas escolares Silva (2008), establece desde un balance historiográfico la emergencia de este nuevo campo historiográfico en el ámbito de la educación y las dos grandes tendencias para el abordaje analítico de la historia de la Enseñanza de las ciencias sociales: En primer lugar, entender el proceso de constitución del campo de investigación de la historia de la enseñanza de las ciencias sociales desde la historiografía de la educación y la pedagogía en Colombia. Y, en segundo lugar, la identificación de los propósitos generales y fines educativos que existen en su incursión desde la cultura escolar, dinámicas desarrolladas en la creación y transformación de las facultades de educación, los modelos formativos de los licenciados y la irrupción de los saberes modernos sobre lo social

De ahí que, para Martínez Mora (2015) la disciplina social y el saber escolar dialoguen con las circunstancias histórico-sociales en la generación de conocimientos, permitiendo que estos a su vez desde un proyecto moderno para la regulación de la educación impulsen la creación de un Sistema Educativo Nacional, estimulando determinados modelos de enseñanza y que en el caso de la enseñanza de las ciencias sociales tengan una profunda relación con los desarrollos epistemológicos de las ciencias sociales.

Retomando a Silva (2008) y (2011) es necesario establecer una mirada panorámica sobre el proceso de constitución histórica de la enseñanza de las ciencias sociales de acuerdo con la especificidad de distintos periodos y dinámicas históricas en un conjunto de prácticas específicas reguladas. En esta conformación de un Sistema Educativo Nacional, "la formación de sujetos de saber se convierte, por tanto, en parte de las estrategias de la sociedad de regulación de los procesos de producción y circulación de enunciados y discursos que delimitan los distintos campos de saber-poder en cada época" (Silva, 2011, p. 81), y que en efecto lleva a evidenciar las formas institucionalizadas del saber (instituciones formadoras y políticas públicas) como un marco de referencia inicial.

> Se trata de rastrear un saber pedagógico en articulación con los procesos sociales y políticos que han forjado sus transformaciones, procesos que pueden ser de orden político (políticas educativas), social (crisis de algunos sectores), cultural (modernización de la escuela), ideológico (reivindicaciones que hacen académicos universitarios) o estrictamente pedagógico (demandas específicas de los docentes o ajustes en los libros de texto). En tal sentido, en la lógica de la presente exposición, no interesan tanto el orden o la clasificación de tales fuerzas, sino el resultado que han producido en la enseñanza de un saber escolar, esto es, las ciencias sociales y la historia. (Arias, 2015, p.135)

Para el grupo de estudio de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional, la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia se consolida por la transmisión de conocimientos para la formación de Identidad Nacional y cultura general desde una historia romántica o patriótica que entra en amplia discusión gracias a la historia revisionista que resalto con gran interés los conflictos sociales y los héroes populares. Dicha afirmación, Alejandro Álvarez desde su tesis doctoral "*Las Ciencias Sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*", (2007) y en su texto "*Las Ciencias Sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*" en el año 2013, es quien desarrolla desde un enfoque histórico-crítico la relación de las ciencias sociales, escuela y nación. Sus aportes principales en la constitución de las ciencias sociales como saber escolar parten de las tensiones por el territorio, el pueblo y el pasado en una época nacionalista, época que instauró el discurso pedagógico en cuyo seno surgieron las Ciencias Sociales en Colombia.

"La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela es una forma de ejercicio del poder, en esa práctica el poder está presente de manera privilegiada" (Álvarez, 2013, p.149). Bajo esta premisa, dicho autor sitúa la escolarización de la población como un entramado en función de estrategias de poder en la figuración de un buen gobierno justificando la creación de instituciones, profesiones y discursos, donde la escuela se convirtió en un territorio de disputa ideológica en búsqueda de "la unificación de la lengua, de la incorporación de la escritura en las culturas y de la nacionalización del pasado." (Álvarez, 2007, p. 34).

En este aspecto, la institución formadora para tener en cuenta se encuentra en la conformación de la Escuela Nacional Superior (ENS), puesto que su papel se destacó en el viraje social de la formación de maestros fortaleciendo la enseñanza de las ciencias sociales. De acuerdo con el balance historiográfico de Silva (2008), la ENS durante el periodo de 1936 a 1952, no solo dio ocasión a lo que Álvarez en su investigación ha resaltado de dicho periodo, sino también fue un escenario que paulatinamente dio paso a nuevas visiones, conceptos y nociones sobre la concepción

de lo social tal y como lo resaltan Martha Cecilia Herrera y Carlos Low desde su tendencia histórico-social en sus investigaciones.

> Llama la atención que durante más de seis décadas la enseñanza de la historia en el país no presentó mayores modificaciones ni aportes de otras lógicas ni desarrollos pedagógicos, al menos en la estructura ideológica y en la estrategia didáctica de un libro de texto oficial. De manera que "las discusiones pedagógicas que se llevaron a cabo años después en el país no se consideraron en las reediciones, tampoco se modificó la estructura narrativa de la obra, a pesar de la ampliación en la producción historiográfica" (Rodríguez 2010, 28). Además, en el Compendio se sacralizaba el suelo y se convocaba al lector a su defensa y conservación, se apelaba a un patriotismo hasta la muerte por los símbolos nacionales y, según Rodríguez (2010), se transmutó en el "ejemplo de los buenos" a un conjunto de individuos, representados en la élite, como legítimamente autorizados para llamar a la guerra, promulgar la memoria, defender la tradición y encarnar la autoridad. (Citando a Herrera y Low en: Arias, 2015, p. 137)

A partir de la década de los 70s, el auge de la corriente marxista permite replantear los contenidos gracias a la necesidad de formar individuos críticos con compromiso social, estableciendo que las Ciencias Sociales se estipularan como un reivindicador social, aunque con tintes por sus adeptos como un adoctrinamiento ideológico, lo que termino en la adopción del conductismo y la Tecnología Educativa. Al respecto Silva (2011) refiere a que en los decenios de 1950 y 1960 los procesos políticos, sociales y económicos a nivel nacional permitieron consolidar una nueva concepción educativa, esta vez orientada a una "Educación para el Desarrollo", estableciendo un modelo educativo en la formación docente inclinado en la tecnología educativa, afirmando al maestro como administrador del currículo y los planteamientos que las ciencias de la educación ocasionaron como se mencionó en el inicio del capítulo dos.

En la década de los 80s la adopción de la corriente de la "Nueva Historia "estimulada por disciplinas como la economía, la sociología y sucesos o instancias académicas como las Revoluciones de izquierda y la Escuela de los Annales, se convierte en la piedra angular para el diseño de la Reforma curricular en el Decreto 1002 de 1984 que desde la perspectiva psicológica Piagetiana insta a la Escuela Activa en la integración de las áreas de Historia y Geografía. Habría que desatacar en este punto que la llegada de la "Nueva Historia", particularmente en la Enseñanza de las Ciencias Sociales significó el desplazamiento tradicional definitivo de la historia como salvaguarda de los valores patrios (IDEP, 2004), puesto que su llegada puso en evidencia las rupturas epistemologías e historiográficas del conocimiento histórico.

> Paradójicamente, iniciado el debate a raíz de un texto escolar, las discusiones no tocaron los problemas de carácter pedagógico, sino que se centraron en los contenidos y en la función social de la historia. Sin embargo, por su amplitud y por su carácter político y social, termino incidiendo en el cambio curricular de 1984 en los programas de ciencias sociales del MEN, que pretendían una integración de la historia y de la geografía, señalando como propósito del área formar hombres críticos que conocieran su realidad y participaran activa y conscientemente en la vida del país. (IDEP, 2004, p.11)

Sin embargo, el Decreto 1002 de 1984 desde su forma institucionalizadora del saber marca una clara tendencia en la planeación curricular y es la integración de las disciplinas que desde la Reforma Educativa en 1962 habían permanecido separadas y que ahora figurarían bajo la denominación de Ciencias Sociales. Al respecto Gómez (1990), afirma que dicho cambio conceptual es el resultado de un nuevo paradigma en la didáctica de las ciencias que responde a: razones epistemológicas vista desde los mecanismos de transmisión entre paradigmas de las Ciencias Sociales; razones psicológicas desde la diferencia entre la construcción del conocimiento físico y social, y; razones pedagógicas y curriculares en la necesidad de establecer un puente con sus saberes específicos.

Si bien, tal Marco General de los Programas Curriculares fue una intención loable, actualizada y sólida Gómez (1990) argumenta que la principal crítica que atañe a este cambio conceptual se desata en la ausencia de recursos conceptuales y teóricos para el maestro en la implementación de la práctica cotidiana del maestro, a lo que Zubiria & Zubiria (1986) habían resaltado que las decisiones del magisterio y del MEN al optar por lineamientos con tintes conductivistas y la fundamentación que imparten desde la Escuela Nueva, parten de “una concepción heterogénea que incluye formulaciones de pensadores de disimiles latitudes culturales y conceptuales, una plataforma hibrida” (p. 2)

Por último, la renovación e integración curricular a partir de las reformas constitutivas del modelo educativo a nivel nacional se completa en la promulgación de la Ley 115 de 1994, siendo esta última un dispositivo de ajuste a las políticas educativas que a nivel internacional donde “la producción teórica se concreta en diversidad de tendencias que combinan aportes provenientes de la Psicología y de las Ciencias Sociales” Silva (2011). Es así que, en vista del nuevo siglo es eminente la transformación del mundo contemporáneo y la necesidad de entablar una disposición factible a la generación de conocimientos cimentada en las realidades de las nuevas generaciones y de una resignificación de la escuela.

> En contraste, por lo menos en Colombia, diversos estudios han demostrado que la escuela se ha quedado rezagada (Parra y otros, 1995) reproduciendo un modelo arcaico expresado básicamente en dos aspectos: en la concepción y práctica del conocimiento y en la organización social de la escuela. Con relación al primer aspecto, la escuela centro su función en la distribución de información, dejando de lado procesos pedagógicos encaminados al procesamiento de información proveniente de nuevas y múltiples fuentes y a la creación de nuevos conocimientos, mutilando así su esencia, convirtiéndola en una institución socialmente ineficaz para los nuevos tiempos. De ahí que resulte vital pensar en una escuela critica. En la que se reflexione rigurosamente sobre las actuaciones de las subjetividades, pero especialmente sobre lo que significa la acción en la escuela y en el mundo social. (Arias, 2011, p.98)

Aun cuando los trabajos citados hasta este punto dan cuenta de la conformación de las ciencias sociales como saber escolar, es posible que la reflexión sobre este saber para muchos no solo quede en su constitución histórica, sino también a las implicaciones acertadas y desacertadas a nivel conceptual y epistémico de lo que refiere hablar de Ciencias Sociales. Para ello, Ortiz (2012) en su texto "*Pensar la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales*" ofrece un detallado seguimiento conceptual sobre las discusiones que ha albergado esta denominación.

El concepto de las Ciencias Sociales de Ortiz (2012), dialoga inicialmente desde la visión disciplinar de la Historia y las discusiones que ha manifestado en tanto su dirección como Ciencia humana o ciencia del hombre desde los aportes de Pierre Vilar (Historia Total), Umberto Cerroni (Ciencia social) y Jean-Michel Berthelot donde este último en este análisis bibliográfico de Ortiz orienta la discusión en una perspectiva epistemológica puesto que indaga sobre la epistemología de las Ciencias Sociales y la dispersión de las especificidades disciplinarias.

> A partir de este primer interrogante se plantean otros puntos como, por ejemplo: ¿cuál es la relación del concepto de ciencias sociales con conceptos tales como ciencia social, ciencias de la sociedad, ciencia del hombre, ciencias del hombre, ciencias humanas, las humanidades, entre otros? ¿Cuáles son las ciencias, las disciplinas y los saberes que, a través del tiempo, constituyen a las ciencias sociales y cómo se interrelacionan entre sí y con otros campos del conocimiento? (Ortiz, 2012, p. 49)

A partir de estos interrogantes dicho análisis bibliográfico resalta desde una lectura analítica la producción y contribución de diferentes localizaciones especializada en la conceptualización de las Ciencias Sociales y el mundo de lo social. En un primer momento, las clasificaciones de las ciencias son el tema por debatir desde diferentes perspectivas en la inclusión de diccionarios enciclopédicos, donde su reflexión se acerca a la necesidad de considerar el concepto en su

historicidad, la utilización del concepto en singular o plural, de acuerdo con su objeto, su método y su función llegando a establecer la separación entre los grupos de ciencia. Asimismo, este autor destaca la importancia de identificar los conocimientos, la (s) ciencia (s), y la(s) disciplina(s) como fenómenos sociohistóricos donde el sujeto y su contexto son fundamentales siempre bajo la rigurosidad en la utilización del concepto de las ciencias sociales. En un segundo momento, el autor analiza en concreto las acepciones que varios teóricos han aportado para esta conceptualización acertando entre sus visiones como marco general, la sociedad como objeto de las ciencias sociales de acuerdo con una investigación, el análisis, la síntesis y la reflexión científica. Además, considerando sus contenidos y sus sentidos atendiendo:

> En este caso, el recurso a la interdisciplinariedad, especialmente entre la lingüística y la disciplina histórica, nos puede permitir realizar un avance en la comprensión del significado del concepto de ciencias sociales y –eventualmente– de los términos sociedad y social. (Ortiz, 2012, p. 63).

Es así como, sosteniendo este recurso como intermediario conceptual la diferenciación entre las ciencias humanas y las ciencias sociales hace parte de esta denominación definitiva a lo que citando a Dortier, tales definiciones se sostienen bajo el interés de las divisiones universitarias que se distinguen de acuerdo con su objeto de estudio en concreto si el hombre o la sociedad.

3.2 El maestro de ciencias sociales: Relaciones de la práctica pedagógica y la enseñanza de las ciencias sociales

La presentación de la historia de la enseñanza de las ciencias sociales como parte de la historia de los sabes y disciplinas escolares desde las contribuciones teóricas y las implicaciones conceptuales destacadas en el balance historiográfico de Silva (2008) y el análisis bibliográfico de Ortiz (2012) ya referenciadas, permiten establecer en la enunciación, circulación y apropiación en la escuela de la enseñanza de los saberes y disciplinas que en este caso en particular refiere a un saber específico, el de las ciencias sociales. Ríos (2015) como se mencionó ha afirmado al saber escolar como una dimensión del saber pedagógico desde el flujo de relaciones, pero ¿Qué tipo de relaciones?

Al respecto, en el capítulo uno “Saber pedagógico: una aproximación desde la situación conceptual y las problematizaciones de la pedagogía” se hizo hincapié en la conceptualización del saber pedagógico como una estructura analítica en la que Zuluaga (2003) caracteriza la práctica pedagógica desde conceptos articuladores como pedagogía y didáctica. Ambos conceptos se

definieron en dicha mención, no obstante, cabe resaltar en esta instancia la solidez que aportan desde el conjunto de discursos sobre la enseñanza que, aunque para Martínez (2003) la enseñanza como vía del pensamiento y como acontecimiento no vincula lo empírico, lo relacional o lo intersubjetivo, la propuesta de Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiceno, H. (2003) atañe más a su capacidad articuladora en la interioridad de la didáctica, la interioridad de los saberes específicos y la interioridad de la pedagogía, donde "La enseñanza se articula a los saberes específicos a través de la didáctica y el campo práctico de la pedagogía" (p. 30-31) como también:

> Siendo la enseñanza la reflexión fundamental de la pedagogía es preciso preguntarse por la enseñanza como acontecimientos de saber. La enseñanza no es una simple metódica, ni un procedimiento de transmisión de contenidos, ni un mero quehacer instruccional, ni la administración de un paquete académico. No se restringe su acción necesariamente a la escuela, no se reduce a una acción delimitada por la clase, el examen y el programa, sino que la enseñanza posee una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento. (Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiceno, H, 2003, p. 39).

Por consiguiente, las relaciones con la práctica pedagógica se encuentran en el complejo de relaciones con las instituciones, los sujetos, los discursos, la política y la sociedad. La práctica pedagógica es una noción que designa para Zuluaga (1987)

> 1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
> 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.
> 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
> 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
> 5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico. (p. 196).

En conformidad a este planteamiento, durante el desarrollo de esta investigación se apostó como medida conceptual la incursión de la denominación de la "Enseñanza de las ciencias sociales" desde la perspectiva de pedagogía y didáctica de este saber escolar (saber específico) del que el GHPP hace una distinción en abordaje de la enseñanza. Para ello, se reúnen los trabajos que Zubiria & Zubiria (1986), Cajiao (1997) y Arias (2005) como sustento teórico, puesto que sus postulados

reposan en decenios pasados, son los que se reconocen como los más presentes a nivel propositivo en el contexto colombiano.

- Sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales

En Zubiria & Zubiria (1986) las Ciencias Sociales contribuyen en "la formación de individuos que, comprendiendo y valorando el mundo social actual, sean capaces de explicarse intelectualmente, tanto las leyes generales de su desenvolvimiento, como su expresión en los fenómenos más cotidianos y concretos en vía de la participación" (p.13). Para Cajiao (1997), el objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales se localiza en lograr del sujeto:

> "una reflexión ordenada y comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso y condicionado por un entorno social cuya realidad es el resultado de un proceso histórico, a lo largo del cual los grupos humanos han construido formas de organización social, formas de relación con el espacio físico, formas características de expresión, formas de producción, intercambio y distribución de la riqueza, formas particulares de interpretar la realidad." (Cajiao, 1997, p. 18).

Dichas reflexiones, cabe precisar, responden a la Reforma Curricular expedida en 1984 ya tratada, y que suscitó diversas reacciones puesto que para estos autores ciencias sociales no proporcionaban una formación racional, teórica y científica en la comprensión de los hechos sociales, siendo desprovistas por una regulación del desarrollo cognoscitivo y valorativo en las estructuras y estrategias del pensamiento centrándose en "información sin contenido, simplemente "etiquetas del saber"" (Zubiria y Zubiria, 1986). Luego de la promulgación de la Ley 115de 1994 (Ley General de Educación), los lineamientos Curriculares para ciencias sociales (MEN, 2002) y los Estándares Básicos en Ciencias Sociales (MEN, 2004); Arias (2011) al respecto argumenta que el objetivo de las Ciencias Sociales en definitiva es la concepción de lo social, desde la construcción de subjetividad de acuerdo con las nociones de sociedad, individuo, instituciones y las ya preestablecidas como espacio, tiempo y ser humano, que median en los contextos y los interés en pugna de un mundo globalizado.

Para los maestros del I.D Cundinamarca, en sentido de las ciencias sociales y objeto de enseñanza encuentra cuatro posiciones:

- Entender como actores de la historia (Dora Orjuela)
- El cuidado del otro, el respeto por el otro. (Alejandro Pulgar)
- Postura crítica para la generación de debate y discusión (Adriana Prieto)

- El contexto y la ubicación histórica y política del individuo (Martha Guzmán)

Haciendo un paralelo entre las perspectivas teóricas que proponen los autores citados y las respuestas de los maestros, responden desde su práctica pedagógica la enseñanza de los saberes específicos, en este caso la didáctica de las ciencias sociales se sitúa con mayor énfasis desde en la interioridad de la cultura que corresponde al contexto escolar y social, que a un exposición teórica y científica de la disciplina en cuestión.

- Didáctica de las Ciencias Sociales

En este sentido, al igual que en el anterior rubro, los autores ya mencionados conceptualizan de acuerdo con su postura, lo que la enseñanza de las ciencias sociales debe tener en cuenta. En Zubiria & Zubiria (1986), sus consideraciones al respecto parten de ideas curriculares, en tanto "Para una pedagogía conceptual los contenidos por excelencia deben ser los instrumentos cognoscitivos, valorativos y psicomotrices" (p. 164). Lo anterior, indica que los contenidos no son el fin, sino los medios donde el objetivo de la estructura metodológica recae en sujeto en crecimiento, y en el crecimiento del sujeto, desde instrumentos conceptuales (nociones, conceptos, categorías) para acceder al aprehendizaje con comprensión. Para Cajiao (1997), abordar las ciencias sociales desde su metodología y didáctica corresponde al lenguaje que emplea, es decir, debe estar en función del desarrollo de estructuras mentales donde la realidad sea visible y comprensible, donde la información se organice de forma simbólica para codificar los hechos sociales o problemas sociales.

Finalmente, Arias (2005) plantea en la necesidad de construcción y discusión didáctica en la Enseñanza de las Ciencias Sociales cierta alusión a los planteamientos que Cajiao ha realizado para la construcción de un esquema pedagógico y didáctico, por lo cual no se puede abogar por voluntades instrumentales. En ese sentido, su interés se centra en los señalamientos de Porlan, puesto que el conocimiento didáctico de las ciencias sociales debe abastecerse de una intersección de las tradiciones prácticas (componente empírico), las orientaciones curriculares (componentes normativos), las aportaciones de teorías e ideologías más generales (fundamentos de la didáctica) y el horizonte general por una apuesta social (componente político). Todo ello desde el diálogo entre en conocimiento científico y el conocimiento cotidiano que se funde en el contexto escolar, para la afianzar la concepción del mundo de lo social, desde lo que se denomina la planeación.

> En el aula, llamamos planeación al sistema que organiza los pensamientos fundamentales sobre los que se centraran las actividades, temas y experiencias de aprendizaje, formulada en forma de principio, de afirmación, de intuición, de pregunta., de idea-fuerza más allá de los adjetivos y los verbos que se le otorgue. La planeación obedece a una intención a un objetivo que son el núcleo orientador de todo el plan de trabajo, y dados los agentes que intervienen en su desarrollo, han de condensar las ideas del profesor (que, entre otras cosas, puede estar interesado por ejemplo en los lineamientos curriculares, en los estándares, en las pruebas Icfes o en el objetivo para el año acordado desde el área) y las ideas e intereses previos de los estudiantes (fugaces o no). (Arias, 2005, p. 74).

Para los maestros, el centro metodológico y didáctico de las ciencias sociales encuentra como punto en común la necesidad de abordar el contexto inmediato de sus estudiantes y el suyo desde el manejo de temas de actualidad y temas de dominio por parte de ellos. Asimismo, expresaron que la propuesta curricular que se extiende en el área desde el componente normativo dictaminado desde los estándares curriculares tiene un peso en la construcción formativa del campo de pensamiento histórico. Para ahondar con mayor ímpetu, se logró registrar desde los diarios de campo el desarrollo de las clases por los cuatro maestros y acceso a la propuesta de "Proyecto Pedagógico de Aula" aunque solo en dos maestras: la maestra Dora Orjuela y la maestra Adriana Prieto. Por este motivo, llegar a un panorama reflexivo en su totalidad se dificultó al establecer el tipo de planeación en todos los maestros.

Iniciando con el maestro Alejandro Pulgar, su carga académica corresponde al manejo de las áreas de Filosofía y Religión del grado Once, en una distribución compacta de bloques por clase. Durante, la observación participante llevada a cabo en el acompañamiento de aula se pudo compactar algunas de las afirmaciones que en la entrevista realizó al respecto de su vida cotidiana y cultura escolar, teniendo una consistencia en sus prácticas discursivas y no discursivas en su configuración como maestro. Durante las seis clases registradas, denotó un interés por el manejo de temas de actualidad que en este caso apunto al tratamiento en clase sobre los Acuerdos de Paz en relación con el término del conflicto armado entre el grupo subversivo FARC y el Estado Colombiano y la votación del plebiscito, tema manejado desde el área de Religión. Entre tanto, en el área de filosofía se halló un interés por el tratamiento de temáticas relacionadas con la Antigua Grecia teniendo como eje transversal posibles temas que no se indagaran con frecuencia en dicho periodo. Se destacó durante esta observación, el buen trato con los estudiantes, el llamado a la creatividad y a la buena convivencia.

DISTRIBUCIÓN DE CARGA ACADÉMICA					
DIA	HORA	Dora Orjuela	Alejandro Pulgar	Adriana Prieto	Martha Guzmán
LUNES	1	602 – CC.SS	1101 – FIL.	604 – ÉTI.	ATENCIÓN A PADRES
	2			ATENCIÓN A PADRES	
	3		1002 – REL.	801 - CC.SS	
	4	603 – CC.SS			
	5	605 – CC.SS		803 - CC.SS	
	6				
MARTES	1	CONSEJO ACADÉMICO	1101 - FIL.	804 - ÉTI.	1003 – EC.& C.P
	2			803 – CC.SS	
	3	603 – CC.SS	1103 - FIL.	804 – CC.SS	1002 – EC.& C.P
	4				
	5	604 – CC.SS	1102 - FIL.		
	6				
MIÉRCOLES	1	606 – CC.SS	1103 - FIL.	802 – CC.SS	1001 – ÉTICA
	2			802 - ÉTI.	
	3		ATENCIÓN A PADRES	804 – CC.SS	
	4	REUNIÓN	REUNIÓN	REUNIÓN	REUNIÓN
	5	604 – CC.SS	1101 - FIL.	603 - ÉTI.	1001 – EC.& C.P
	6	702 - ÉTICA		802 - REL.	
JUEVES	1	701 - ÉTICA	1102 - FIL.	801 – CC.SS	1002 – ÉTICA
	2	602 – CC.SS		801 - ÉTI.	
	3	605 – CC.SS	1003 - REL.	802 – CC.SS	
	4	601 – CC.SS			DIRECCIÓN DE GRUPO
	5	606 – CC.SS			1001 – EC.& C.P
	6				
VIERNES	1		1001 - REL.	804 - ÉTI.	1003 – EC.& C.P
	2	703 - ÉTICA		801 - REL.	
	3	ATENCIÓN A PADRES	1102 - FIL.	803 - ÉTI.	1003 - ÉTICA
	4	704 - ÉTICA		803 -REL.	
	5	601 – CC.SS	1103 - FIL.		1002 – EC.& C.P
	6			DIRECCIÓN DE GRUPO	

Figura No. 7. Distribución de carga académica campo de pensamiento histórico 2016. I.E.D Cundinamarca- Elaboración propia.

La maestra Martha Guzmán tuvo a su cargo durante esa investigación el manejo del grado décimo en las áreas de Ética y Economía-Ciencias Políticas. En el acompañamiento realizado, se determinó la importancia fundamental del desarrollo de las clases sobre el principio de actualidad y argumentación, en especial desde el tratamiento de los Acuerdos de Paz y de la era del posacuerdo/posconflicto. Es importante que sus clases se sostuvieron sobre el trabajo en grupo y el manejo de material para la expresión de ideas y preguntas.

En cuanto a la maestra Adriana Prieto, se solicitó el "Proyecto Pedagógico de Aula" para el grado Octavo para el área de Ciencias Sociales, teniendo en cuenta que también tenía a su cargo las áreas de Ética y Religión. Desde el acceso a este documento, se logró con mayor precisión identificar los objetivos planteados por la maestra, donde fundamenta el desarrollo de las habilidades y competencias para la comprensión de la realidad desde las dimensiones históricas de acuerdo con el diagnóstico realizado al inicio del año escolar. Determinó de acuerdo con los periodos bimestrales en el calendario escolar, los procesos de pensamiento a trabajar desde una línea histórica y componente de causa efecto la formación del Estado Moderno, el Proceso Revolucionario y la dinámica demográfica como ejes de acción. De acuerdo con lo anterior, durante el acompañamiento se logró identificar la correlación con la planeación contemplada para el año electivo, registrando una rutina de clase la explicación de un tema, el desarrollo de actividades de refuerzo y su evaluación posterior.

Por último, la maestra Dora Orjuela para el manejo del área de Ciencias Sociales en el grado Sexto, planteó en su "Proyecto Pedagógico de Aula" la comprensión de los fenómenos sociales desde el conocimiento histórico y geográfico de cuatro ejes temáticos distribuidos en los periodos bimestrales escalares: La comprensión de la formación del Universo, tierra y Evolución, el proceso de hominización, caracterización de las primeras civilizaciones antiguas y la caracterización de las civilización de Grecia y Roma. El acompañamiento realizado durante las clases de grado sexto evidenció la correspondencia de los objetivos planteados por la maestra en tanto el seguimiento y cumplimiento de las temáticas abordadas en el año escolar electivo, empleando la explicación del tema, el desarrollo de actividades de refuerzo y los compromisos o tareas para refuerzo extracurricular.

- Implicaciones de los Estándares Básicos de la Enseñanza de las Ciencias Sociales

Para finalizar, uno de los aspectos a resaltar es el tratamiento en la enseñanza de las ciencias sociales del componente normativo expedido desde la legislación educativa colombiana. En trabajo de Arias (2005) y (2011), ahondar sobre las implicaciones de la normatividad permite entender la orientación de la enseñanza en ciencias sociales su existencia como profesión, actividad académica en Colombia y el registro de un progreso en su concepción epistémica. La publicación de los lineamientos curriculares para ciencias sociales en el año 2002, Arias señala que:

> Representan un gran avance respecto a lo emitido en el pasado en la medida que intentan integrar la dispersión de actividades y enfoques a partir de un juicioso estudio de lo que han sido las ciencias sociales en el mundo y en Colombia y de aportes didácticos para implementar en el aula. (Arias, 2011, p.103).

No obstante, los Lineamientos para este autor proporcionaron textos-guías que diluyeron los fundamentos pedagógicos que en un principio sostuvieron los objetivos de los lineamientos reproduciendo nuevamente la tradicionalidad de esta área solo que desde nuevos contenidos. Asimismo, para el año 2004 el Ministerio de Educación Nacional hace público los "Estándares Básicos en Ciencias Sociales" documento que

> Reducen la complejidad que pretendieron los Lineamientos , no solo porque ni siquiera los mencionaron en sus fundamentos, sino porque, al reducir el problema de la calidad de la educación a una cuestión de saber y saber hacer, desconocieron lo contextual de lo social al hacer énfasis en un conocimiento individual, es decir, obviaron el papel de los sujetos que intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno; además, tumbaron la autonomía escolar al predeterminar los contenidos y las intencionalidad, homologaron la enseñanza de las ciencias sociales con la ciencia propiamente dicha. (Arias, 2011, p.10-104).

En ese sentido, fue necesario indagar sobre la opinión que merecen desde las posiciones que los maestros manifestaron. Existe un desacuerdo con los postulados que desde este documento oficial se ha expedido para la conceptualización y tratamiento del área de ciencias sociales, puesto que sintetizan sin un énfasis claro los contenidos que han sido estimados para las ciencias sociales, planteándose intereses teóricos muy elevados y descontextualizados pero que permiten ser utilizados como una base y una secuencia del desarrollo histórico y social.

> No sirven para nada, porque es el maestro el que tiene que producir esas, como llamarlo, esa base de aprendizajes fundamentales esenciales como se les quiera llamar. Pero es el

maestro quien tiene que producir. Yo lo veo como el Vademécum, los estándares son el Vademécum, Hay que cambiar, el maestro tiene que generar sus cosas, pero conózcalos vea los aciertos, los vacíos, sea crítico no criticón. Y el ser crítico es poner en crisis esos paradigmas eso permite tener el campo de construcción propia y ahí es donde el maestro como profesional tienen un conocimiento propio. (Entrevista Alejandro Pulgar).

4. CONCLUSIONES

De acuerdo con el desarrollo de este proyecto de investigación "La configuración del maestro en la enseñanza de las ciencias sociales del I.E.D Cundinamarca en Bogotá: un análisis desde el saber pedagógico" cuyo informe se sintetizó en este documento monográfico, se establecen como principales contribuciones los aportes metodológicos, en tanto el diálogo de enfoques metodológicos requeridos para el curso factible de los propósitos y objetivos planteados; y los aportes formativos en la integración del soporte documental y los resultados obtenidos desde las situaciones prácticas de la enseñanza.

Desde los aportes metodológicos se trazó la necesidad de abordar la configuración del maestro desde los planteamientos que el Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica acuñó en su utillaje conceptual, donde el saber pedagógico se constituye en un concepto metodológico que reúne discursos sobre la enseñanza. Los acercamientos realizados desde la postulación de una cartografía de relaciones y positividades en el enfoque arqueológico brindaron el soporte conceptual y la estructura metodológica suficiente para entender el saber pedagógico, como una noción de acercamiento al conocimiento desde el análisis de las prácticas discursivas y no discursivas en la problematización histórica de las condiciones de existencia del maestro, la escuela y las instituciones formadoras.

Tal abordaje, requirió compactar la propuesta metodológica de este grupo de investigación interunversitario con algunas nociones igualmente estratégicas: *reconceptualización* y t*erritorio a las problematizaciones de la pedagogía*. Dichas nociones permitieron afirmar como aporte inicial de este proyecto de investigación, la importancia de articular los sumarios investigativos realizados respectos a las categorías trabajadas en conformidad con sus esquemas metodológicos y a su vez, generar desde la proliferación de investigaciones la extensión hacia otras tendencias investigativas reconociendo la diversidad y formalización de la pedagogía y la didáctica.

Si bien, el enfoque arqueológico es un análisis de la génesis de las estructuras epistemológicas en su especificidad histórica desde lo ya dicho, el proyecto de investigación se planteó como ruta metodológica la inclusión de otro enfoque que permitiera el análisis de la pedagogía como saber desde conceptos frontera. Por ello, la elección de la hermenéutica del sujeto se estimó como un enfoque cuyo anclaje desde esquemas de interpretación en los procesos de socialización para la configuración de subjetividad permitieran la movilidad requerida en la búsqueda de la pluralidad

de subjetividades de los maestros en sus matices, condiciones y focos tensionales de realización profesional. Es así como, la articulación de instancias metodológicas no se fundamenta como una pretensión por abarcar la vasta indagación de fuentes consultadas, sino como una propuesta investigativa para la construcción de nuevos horizontes conceptuales ante la visión estructural que en las últimas décadas el GHPP ha aportado.

De acuerdo con los aportes formativos, no solo el utillaje conceptual se empleó como parámetro metodológico, sino a su vez fue la consagración de una base teórica establece para la exploración de las categorías derivadas del análisis de la pedagogía como saber desde el planteamiento de las situaciones conceptuales de la pedagogía y las situaciones prácticas de la enseñanza. En esta primera parte, categorizar las situaciones conceptuales de la pedagogía dispuso esbozar la comprensión histórica del maestro desde lo aleatorio y discontinuo, con el objetivo de exponer en las transformaciones históricas y coyunturales del oficio del maestro una identidad que se configura en la lucha por instituirse como un sujeto de saber, de apropiaciones, discontinuidades, y de transformaciones.

El maestro debe entenderse entonces, no sólo como un sujeto de saber que activa un discurso en la intermediación de las ciencias, las tensiones entre lo teórico y lo empírico y los diálogos entre la experimentación y las conceptualizaciones de lo que refiere la enseñanza y la pedagogía desde la positividad de los conceptos y la materialidad histórico-crítica; sino que en definitiva la demanda investigativa en el campo conceptual de la pedagogía debe responder a los rostros y las experiencias pedagógicas que en el presente se proyectan no solo desde una producción histórica a la reconstitución de su estatuto intelectual, sino también a un interés por comprender a los maestros que en el entrecruzamiento de su intersubjetividad integra la trama social, la diversidad cultural y sus horizontes de sentido.

Lo anterior implicó el uso de herramientas y conceptos analíticos exteriores a los fundamentados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica desde la articulación que las situaciones prácticas de la enseñanza apremiaron en la investigación. Por eso, como resultado del proceso que derivó en este informe, es necesario precisar los alcances logrados desde la aplicación y análisis de las técnicas e instrumentos de investigación ya expuestos.

Al posicionar el *territorio de las problematizaciones de la pedagogía* como un concepto clave para enunciar la dimensión histórica que sostuvo el enrarecimiento de la pedagogía, bajo el fundamento del discurso educativo sobre el concepto de enseñanza en la negación del maestro y la pedagogía como acontecimiento, se planteó una instancia reflexiva, crítica y hasta propositiva al respecto. Para ello, se determinó establecer una estructura analítica que indagara con gran detalle al maestro y la escuela desde las revisiones y referencias complementarias en tres matices: la formación docente, las relaciones con la política pública, la vida cotidiana y las relaciones de la práctica pedagógica.

En lo relativo a la formación docente, la matriz de análisis elaborada desde la diversa producción teórica permitió desarrollar las potencialidades que dicha categoría ofrecía a la investigación. Al establecer el proceso biográfico personal y colectivo de los maestros que la cultura profesional adquiere en sus matices y condiciones de realización profesional referente a sus mundos de infancia y juvenil, se precisó como aporte formativo el abordaje de la endogamia escolar desde las creencias e imágenes asumidas en lo conceptual lo procedimental y lo afectivo, puesto que estas experiencias previas son un punto sustancial de mediación de sus prácticas pedagógicas. Los elementos significativos en cada maestro registran una trascendencia valorativa a las memorias que conservan sobre su vida escolar, aspectos que en el registro analítico toman relevancia en los enunciados que reiterativamente hicieron hincapié cada maestro, guardando cierta correlación entre sus antecedentes escolares y el sentido de su práctica pedagógica.

Por consiguiente, insistir en la formación docente desde las instituciones formativas a nivel profesional es desconocer el acercamiento y la aproximación que los maestros han realizado previamente en sus procesos de socialización desde la cultura escolar que resguarda la escuela, permitiendo que el ciclo escolar se desgaste y se oculte con el paso de los años. La vida institucionalizada que mantiene el maestro entre el mundo escolar y el mundo profesional no debe aislarse, sino al contrario debe empezar a generar lazos de discusión y de debate entre las generalidades que existen en las tensiones y articulaciones que el proceso biográfico y el oficio del maestro sostienen.

Frente a lo anteior, la incursión desde los planos analíticos (plano del sistema, plano de las instituciones, plano de los saberes y plano de los sujetos) definió para la investigación varios aspectos a destacar. Llama la atención en un primer momento, al indagar sobre la elección de una

carrera docente que se perfila, al igual que otras profesiones, en la elección de una carrera profesional en la educación superior universitaria; el interés que suscitó con mayor vehemencia el saber disciplinar que acompañó la licenciatura. Por lo cual, se estima que la carrera docente es una carrera con gran amparo en las universidades públicas, con una inscripción viable y que en consecuencia valdría preguntar si la decisión profesional de los maestros se retractaría si el ingreso a las carreras disciplinares de su interés inicial fueran igualmente factible.

Asimismo, la elección de las instituciones formativas y su permanencia responde a las propuestas curriculares hacia el manejo del saber disciplinar. En este punto, es importante resaltar que la vinculación en la investigación de los maestros se estableció bajo este criterio, donde la enseñanza de las ciencias sociales se descifrara desde esta instancia. De manera que, aunque el título profesional abarque la denominación de una licenciatura en Ciencias Sociales es evidente que la estructuración de cada programa o proyecto curricular se basa en una impronta desde el manejo conceptual, metodológico y didáctico del saber disciplinar.

De ahí que, para los maestros que hicieron parte de esta investigación el aspecto que mayor justicia hizo en sus memorias fue la importancia que tuvieron las disciplinas que el compendio de las ciencias sociales hace referencia. Además, el núcleo pedagógico en sus proyectos curriculares tuvo una mínima fundamentación en su formación, siendo un ajuste que en el previo término de su formación inicial se adjudicó a las prácticas docentes y que representaron familiaridad con la historia escolar de cada maestro. No obstante, tal familiaridad se desdibuja por el simple hecho de desconocer como se mencionó anteriormente la relación que para el maestro coexiste el mundo escolar y el mundo profesional.

Con respecto a la relación con la política pública, la configuración del maestro es sujeta a los imperativos reconocidos y establecidos desde el marco institucional y social sobre su profesión, por lo que apreciar en detalle la normalización de discursos como la calidad en la educación y su transgresión a la concepción de la profesionalización docente desde una postura de imparcialidad, competencia y responsabilidad. La lectura de estas relaciones normativas en los maestros dejó como resultado la inconformidad existente en la expedición de dos estatutos profesionales para el maestro en Colombia que revierten en la afectación y fraccionamiento del movimiento, fragmentación que es considerada como lesiva en las condiciones del maestro. Si el oficio del maestro ha tenido pugnas y en su naturaleza en el contexto colombiano ha emergido en medio de

luchas reivindicativas, es necesario apreciar las consideraciones que este oficio representa desde su imagen social y personal, desde el malestar docente como indicativo de la crisis contemporánea del oficio de la enseñanza y la vida cotidiana en la escuela y no solamente en la ambigüedad normativa.

La vida cotidiana en la escuela es un encuentro de flujos, interacciones, procesos, desarrollos, aciertos y desaciertos, que se conjugan de acuerdo con las especificaciones y apropiaciones de cada institución y participante. Sin embargo, la cotidianidad en la escuela no responde solamente a la subjetivación del espacio y las relaciones intra e interpersonales de los sujetos, sino que responde finalmente a un sometimiento analítico sobre lo que allí reside y lo que ocasiona su transversalidad en el oficio de la enseñanza.

La inserción y la trayectoria profesional de los maestros determinó la apropiación de la serie de factores que el contexto escolar hace mello en su vida profesional, mediante un permanente "ensayo y error" en el ajuste de tensiones y desequilibrios personales, académicos, profesionales y laborales. Dar cuenta de su trayectoria laboral para los maestros es un acercamiento a las memorias de su expediente profesional y una fuente enriquecedora para su reflexión pedagógica, donde el cúmulo de lugares, personas, comunidades y experiencias han hecho parte de su construcción personal como maestros. Bajo esta premisa, como aporte formativo la vinculación al maestro ya no desde sus carencias y necesidades, sino desde sus potencialidades es entrar en contacto con la cultura escolar y la cultura profesional, es decir, al desarrollo profesional.

El desarrollo y formación de identidad profesional, se revistió de conceptualizaciones como malestar y cuestión docente que apuntaron como finalidad establecer algunas contribuciones e interrogantes al respecto. Entender la vinculación de los maestros al servicio educativo estatal marca una directriz en los intereses personales que se resguardan en la profesión en país, puesto que los mecanismos profesionales desde la estabilidad laboral y la autonomía profesional caracterizan las distinciones existentes entre las instituciones de carácter privado y las instituciones de carácter público. La llegada al magisterio en propiedad logra establecer una ruptura a la incidencia de la educación privada como un negocio donde la imagen profesional se encuentra en declive en cuanto a la remuneración que se recibe y a la reducción de su papel social como empleado o funcionario de servicios, forzando la percepción en sus contextos socioculturales que, por encima de tener la suerte de cursar una carrera profesional, se eligió una de segunda clase.

De tal forma que, establecer los ritmos y las prácticas escolares dentro del entorno escolar que en la actualidad los maestros funden es uno de los aportes más significativos se sitúa en este aspecto. La génesis de las instituciones educativas públicas se recubre de varios mitos urbanos de desfavorabilidad y desactualización en el diseño y organización de sus instalaciones. Así pues, la realización de esta investigación se efectuó con el interés de encontrar en los maestros las dimensiones que posibilitan su trabajo docente, dimensiones que acertaron en entender a los maestros en un marco de relacionamiento de afectividad donde su determinación parte esencialmente de la relación entre maestro-estudiante, destinando su labor profesional en la materialización del vínculo y la comprensión en la comunidad como un elemento de construcción de pensamiento social cimentada en el respeto y en el interés por el otro.

Los ritmos y prácticas escolares en una dimensión relacionada al proceso del trabajo docente es activada entonces, en la trascendencia que la labor profesional del maestro se enlaza estrechamente con la intención de generar un cambio de la representación de la comunidad y el sentido de trabajar con esa comunidad, es decir, cambiando el autoconcepto y rompiendo los estigmas de los roles en la dinámica escolar, cambian las acciones. Esto se refuerza en un ambiente laboral capacitado y dotado para el desenvolvimiento de la vida cotidiana en la escuela, y los factores de riesgos en el aula no se oculten o se invisibilicen, sino se atiendan y exista un control y toma de decisiones favorables y factibles como comunidad.

Asimismo, la construcción de concesiones internas institucionales para organizar la vida cotidiana en la escuela se destacó en disponer de aquellos espacios que no se registran en un ambiente áulico, sino que se extienden a la serie de actividades contempladas en el marco del calendario escolar y que interactúa con la comunidad institucional de manera adicional a la enseñanza del saber escolar específico. De allí focalmente, la propuesta investigativa insta desde las aulas para la formación de maestros repensar la unidireccionalidad de la enseñanza y aprendizaje de los saberes escolares como interés básico para desmantelar la afirmación de escuela como un ramo de policía y control de menores, y entender que se enseña a vivir mientras se convive puesto que la escuela no solo son los saberes escolares y su desarrollo, sino que involucra una serie encuentros fuera del aula y que es preciso atender en formación en la calidez, el trato y la sensibilidad de los maestros.

Finalmente, el último aporte formativo de este proyecto de investigación recae en la enseñanza de las ciencias sociales y sus relaciones con la práctica pedagógica. Si bien, la aproximación realizada en este aspecto dialogó con el campo de investigación la historia de los saberes y disciplinas escolares en tanto el análisis y reflexionar sobre cómo circula y se apropian en la escuela la enseñanza de las ciencias sociales, su abordaje se extendió como una dimensión del saber pedagógico en el flujo de relaciones plurales y exteriores que contiene la pedagogía.

La enseñanza de las ciencias sociales como saber escolar guarda como todo saber una positividad, una acumulación discursiva y una producción histórica desde un sujeto, se han constituido en el *corpus* de los maestros de ciencias sociales donde la enseñanza como vía del pensamiento de acuerdo a capacidad articuladora en la interioridad de la didáctica, la interioridad de los saberes específicos y la interioridad de la pedagogía constituyendo las relaciones con la práctica pedagógica en el complejo de relaciones con las instituciones, los sujetos, los discursos, la política y la sociedad. Por ello, el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales guarda una directa correlación con la dimensión afectiva anteriormente señalada puesto que se insiste en que la didáctica de las ciencias sociales debe situarse con mayor énfasis en la interioridad de la cultura que corresponde al contexto escolar y social, que a un exposición teórica y científica de la disciplina en cuestión.

En tanto, la didáctica de las ciencias sociales en profundidad desligándose de las voluntades instrumentales, apunta como acierto en esta investigación en los componentes empíricos, normativos, políticos y los fundamentos de la didáctica en la formulación de un proyecto pedagógico de aula como campo de pensamiento histórico el desarrollo de un centro metodológico y didáctico de las ciencias sociales en la necesidad de abordar el contexto inmediato de los estudiantes desde el manejo de aterrizado permanente de la actualidad.

Aun cuando las intenciones didácticas se sostienen en la autonomía profesional de los maestros, el componente normativo conlleva a una alianza estrecha en la construcción formativa del campo de pensamiento histórico, pese al desacuerdo existente en la conceptualización y tratamiento del área de ciencias sociales, puesto que la falta de un énfasis claro en los contenidos estimados, plantean un intereses teóricos muy elevados y descontextualizados pero que permiten ser utilizados como una base y una secuencia del desarrollo histórico y social. Por consiguiente, retomar la fuerza disciplinar de su formación inicial es una latencia en el ambiente áulico donde la pérdida de las

ciencias sociales como refuerzo interdisciplinar solamente se basa en la denominación disciplinar histórica que ha friccionado todas las reflexiones en este saber escolar.

De acuerdo con lo anterior, se espera con este documento como síntesis del proyecto de investigación, contribuir a los espacios formativos en la enseñanza de las ciencias sociales desde la comprensión concertada en esta propuesta teórica y metodológica en la configuración del maestro en la enseñanza de las ciencias sociales. Se asume, que con este planteamiento la extensión sobre la diversa producción acerca del saber pedagógico y las diferentes categorías complementarias es necesario revitalizar y resignificar muchos de los contenidos curriculares de los proyectos curriculares en las instituciones formativas para el maestro. Aun cuando el proyecto de investigación deja pinceladas para el fortalecimiento en los procesos formativos, una intención es totalmente clara. El maestro de ciencias sociales no solamente es en su saber escolar, el maestro sin importar su complemento disciplinar es un sujeto de convivencia con rostro y autenticidad que debe estar presente en los debates en el país como tendencia formativa de los licenciados.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A. (2007) *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960* Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid: UNED. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Aalvarez

Álvarez, A. (2010). La crisis de la profesión docente en Colombia. En: Martínez, A., y Álvarez, A. (Comp). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, No. 42, 21-29. Recuperado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683

Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: una propuesta didáctica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Arias, D., y Torres, E. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado? *Revista Colombiana de Educación*, No. 67, 47-65. Recuperado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2870/2588

Arias, D. (2011). Enseñanza de las ciencias sociales: políticas públicas y cambios contemporáneos. *Revista Conjeturas, 1* (1), 95-106.

Bautista, M. (20009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, No. 32, 111-132. Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/17125/1/12705-33405-1-PB.pdf

Bernal, A., y Donoso, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, No.22, 259 – 285. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_11.pdf

Bocanegra, H. (2014). La flexibilización laboral: formas y reformas en la educación pública. En: *Revista Republicana*, No. 16, pp. 99-131. Recuperado de http://revista.urepublicana.edu.co/wp-content/uploads/2014/12/LA-FLEXIBILIZACI%C3%93N-LABORAL.pdf

Cajiao, F. (1997). *Pedagogía de las Ciencias Sociales.* Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.

Castañeda. E. (2008). Subjetividad y formación docente. En: *Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas.* Bogotá, Colombia: Instituto para el desarrollo y la innovación educativa – IDIE.

Castillo, E. (2002). *Los maestros de Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Castro, J. (2007). *Maestro: Condición social y profesión docente en Colombia 1991- 2002*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Chaparro, C. (2008). Sobre formación de docentes en Colombia: tendencias y perspectivas. En: *Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas*. Bogotá, Colombia: Instituto para el desarrollo y la innovación educativa – IDIE.

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Echeverri, J. (Ed). (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Esteve, J. (1987). *El malestar docente*. Madrid, España: Ediciones Paidós.

Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Gómez, J. (1990). *Cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales.* Bogotá, Colombia: Centro de Investigaciones, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

González Lara, M, y Pulido Chaves, O. (2012). ¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes. En: *Todo pasa… todo queda. Historia de maestros en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP.

IDEP. (2004). *Rutas pedagógicas en ciencias sociales: de los textos a los contextos socioculturales*. Bogotá, Colombia: IDEP.

Martínez, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En Olga, Zuluaga. (Ed.), *Pedagogía y epistemología.* (pp. 185-214). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez, A. (2010). La configuración del maestro: la dilución de un rostro. En: Martínez, A., y Álvarez, A. (Comp). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Martínez, A. (2013). Lecturas y usos de Foucault. En: Pablo Paramo (Coord.) *La investigación en ciencias sociales: discusiones epistemológicas*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Martínez, D., Collazo, M., y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. Educação & Sociedade, 30 (107), 389-408. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/05.pdf

Martínez, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., y Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestro hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo, IDEP.

Martínez Mora, N. (2015). Ciencias sociales, epistemología y ciencias sociales escolares: relaciones y problematizaciones. En: B. García. (et al). *Escuela y educación superior: temas para la reflexión* (pp. 61-85). Bogotá, Colombia: Universidad

Distrital Francisco José de Caldas

Messina, G. (2008). Formación “docente”: del control al saber pedagógico. En: *Revista Docencia*, No. 34, pp 78-86, Universidad de Chile.

Noguera, C. (2005). Prologo. En Olga, Zuluaga. (Ed.), *Foucault, la pedagogía y la educación.* Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.

Ortiz, L. (2012). El concepto de las ciencias sociales: un análisis bibliográfico. En: L. Ortiz. *Pensar la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales* (pp. 47-104). Bogotá, Colombia: UD-DIE

Parra, R. (2014). Las dinámicas de la inclusión precaria. En: *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Bogotá, Colombia. Universidad de Ibagué, Universidad Externado de Colombia.

Parra, R., y Castañeda, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Bogotá, Colombia. Universidad de Ibagué, Universidad Externado de Colombia.

Peñuela, D. (2010). La cuestión docente en Colombia: reforma educativa, función docente y salud laboral. Ponencia del Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/R2024_Penuela.pdf

Peñuela, D., y Rodríguez, V. (2008). *La cuestión docente Colombia: Los estatutos docentes.* Buenos Aires, Argentina: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

Ríos, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, No. 42, 9-20. Recuperado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683

Rueda y Calonje (2014). El método biográfico. El retorno al sujeto y a la interacción como centro del proceso investigativo. En: *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Bogotá, Colombia. Universidad de Ibagué, Universidad Externado de Colombia.

Salazar, M. (2008). Formación inicial del maestro: un espejo para encontrarnos. En: *Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas.* Bogotá, Colombia: Instituto para el desarrollo y la innovación educativa – IDIE.

Saldarriaga, O. (2002). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia 187-2002. *Revista Memoria y Sociedad, 6*(12), pp. 121-149. Recuperado de http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7750

Saldarriaga, O (2003). *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En: JESUS GALINDO (Coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación.* México: CONACULTA-Addison Wesley Longman PEARSON.

Silva Briceño, O. (2008). Balance historiográfico sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. En: *Memorias XIV congreso colombiano de historia*. Tunja, Colombia: UPTC. Asociación Colombiana de Historiadores

Silva, O. (2011). El licenciado en Ciencias Sociales: su constitución histórica como sujeto saber en Colombia 1930-1994. *Revista Conjeturas*, 1(2), 79-86.

Soria, J., y Chiroque, J. (2004), Salud ocupacional de los maestros. *Informe 23*. Lima, Perú: Instituto de Pedagogía Popular (IPP).

Unda Bernal, M. (2012). Una lectura sobre la formación en las historias de vida de los maestros. En: *Todo pasa… todo queda. Historia de maestros en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP.

Vaillant, D. (2005*). Formación docente en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. España: Ediciones Octaedro.

Vaillant, D. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Madrid, España: Ediciones Narcea

Zubiria, M, y Zubiria, J. (1986). Fundamentos de pedagogía conceptual: una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar. Bogotá, Colombia: Editorial Presencia Canapro.

Zuluaga, O. (2003). Introducción. En Olga, Zuluaga. (Ed.), *Pedagogía y epistemología*. (pp. 61-72). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O., y Echeverri, J. A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En Olga, Zuluaga. (Ed.), *Pedagogía y epistemología*. (pp. 73-109). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiceno, H. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En Olga, Zuluaga. (Ed.), *Pedagogía y epistemología*. (pp. 21-40). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En Olga, Zuluaga. (Ed.), *Foucault, la pedagogía y la educación.* (pp. 11-37). Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.

Fuentes legales

Decreto 1002 de 1984 del Ministerio de Educación Nacional: “Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.” Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103663.html

Decreto 2277 de 1979 del Ministerio de Educación Nacional: Normatividad para el ejercicio de la profesión docente. Recuperado de: http://www. mineducacion.gov.co/1621/article-87084.html

Decreto 0272 de 1998 del Ministerio de Educación Nacional: “Requisitos de creación y funcionamiento de los programas de pregrado y posgrado en Educación”. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf

Decreto - Ley 1278 de 2002 del Ministerio de Educación Nacional. “Estatuto de Profesionalización Docente”. Recuperado de: http://www.mineducacion. gov.co/1621/article-87084.html

Fuentes primarias

Guzmán, Martha. (2016, noviembre 24). Entrevista.

Prieto, Adriana. (2016, noviembre 28). Entrevista.

Pulgar, Alejandro. (2016, noviembre 23). Entrevista.

Orjuela, Dora. (2016, noviembre 25). Entrevista.