

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/327822088>

EXPERIENCIA DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS COMO INVESTIGADOR: PROBLEMÁTICAS, OBSTÁCULOS AL DESARROLLO PROFESIONAL (AUTO-ANÁLISIS DE CASO)

Research Proposal · September 2018

CITATIONS

0

READS

12

1 author:



[John Freddy Ramírez Casallas](#)

Universidad Cooperativa de Colombia, sede Ibagué, Colombia

34 PUBLICATIONS 33 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



El desarrollo sostenible al interior del sistema educativo regional [View project](#)



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (MIE) [View project](#)

EXPERIENCIA DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS COMO INVESTIGADOR: PROBLEMÁTICAS, OBSTÁCULOS AL DESARROLLO PROFESIONAL (AUTO-ANÁLISIS DE CASO)¹

Post-presentación: Hoy, un día del mes de septiembre del años 2018, he decidido publicar en Reserach Gate este documento por varias razones. La primera, porque hace un importante autoanálisis del tipo de situaciones que vivimos profesores innovadores y críticos al interior de las instituciones educativas; especialmente cuando estas instituciones son refractarias a los cambios. *En este caso, se muestra que debemos comprender que los obstáculos al desarrollo profesional van más allá del mismo profesor; deben ser concebidos como un asunto sistémico y organizacional.*

Por las situaciones tan críticas que he vivido, se han retirado al máximo nombres propios. Para un investigador en sus cabales puede parecer una locura que el intento por contribuir en la transformación de la vida escolar, desde una perspectiva de investigación escolar, termine por llevar a un profesor a ser sometido a escarnio público, acusaciones sin fundamento, e incluso al inicio de procesos de destitución. En un uso adecuado de la ley colombiana, se denuncié acoso laboral en su momento y se informó a la Ministra de Educación a nivel nacional. Después de reconocer los errores, de parte del mismo Secretario de Educación Municipal, se revirtió un proceso de traslado injusto. En la segunda intentona, este proceso de traslado se hizo efectivo mediante acusaciones falsas; cuando se aportaron las pruebas sobre lo que había ocurrido en realidad, desmintiendo las acusaciones; simplemente se optó por una solución muy propia del nepotismo colombiano: has entregado las pruebas fuera de los términos de tiempo. *Sí, prima el plazo sobre la verdad, aunque se supone que las leyes, soportadas en las constituciones modernas, se construyeron para dar relevancia a la segunda y no a la primera.* Esto ha ocurrido en mi ciudad, con la mayor indiferencia, incluso, de los representantes del Sindicato de Profesores a nivel regional y nacional.

Aunque parezca sorprendente, mi caso no es único. Y de hecho, desde hace más de dos décadas, el profesor Michael Apple (*El conocimiento oficial. LA educación democrática en un aera conservadora*, 1996) planteaba que algunas organizaciones educativas pueden poner trabas a los procesos de innovación en escuelas de los Estados Unidos de América.

La segunda razón, apunta a desentrañar de forma crítica lo que estamos investigando. La vida cotidiana, el día a día del ejercicio como profesor en las instituciones escolares poco es referenciado en los artículos de investigación. Es un mundo de experiencias borrado de tajo, posiblemente porque -para un investigador que teoriza sobre lo que ocurre o debe ocurrir en la escuela, desde su plaza universitaria- producir documentos indexados sobre este tipo de realidades exige demasiado esfuerzo, o es poco posible porque no se tiene acceso a las instituciones, o rompe el esquema de los cronogramas (adecuados para las investigaciones más simples y recortadas sobre la realidad social y humana), o porque -sería lo más preocupante- vemos el mundo a través de nuestra propia ceguera, como diría José Saramago, ansiosos de premios, condicionados para vivir cómodamente, sin importar qué podemos hacer porque este sea un mundo más digno y humano para todos.

Finalmente, actualmente me encuentro trabajando en institución en la que el apoyo de las directivas ha sido positivo y fundamental para que podamos contribuir en el proceso de transformación de los procesos formativos de los estudiantes.

¹ Ponencia escrita para el Primer Encuentro de Egresados del Programa Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Tolima (diciembre del año 2010).

John Freddy Ramírez Casallas*

Resumen: La experiencia del autor como profesor de matemáticas en los niveles de básica secundaria y media de la ciudad de Ibagué, se ha orientado desde el principio con la premisa de innovar la enseñanza, la que posteriormente maduró hacia una concepción del profesor como investigador.

A partir del conocimiento derivado del ejercicio profesional en trece años, es posible sostener que existe un fuerte contraste entre la apetecida renovación de la enseñanza que se confiesa teóricamente y las reacciones institucionales y gremiales que los profesores renovadores experimentan.

En esta línea el texto tiene como propósito central la identificación de problemáticas y obstáculos derivados de un ejercicio de la enseñanza como profesor investigador. Consciente de que se trata de un estudio de caso, se formulan conceptualmente y se relacionan con otros estudios, con la intención de poner sobre la mesa una temática que recibe poca atención desde nuestras propuestas de formación del profesorado.

Palabras claves: Experiencia profesional; renovación de la enseñanza; análisis de caso; profesor investigador; desarrollo profesional; obstáculos profesionales.

Abstract: The author's experience as a professor of mathematics at basic levels of secondary and middle of the city of Ibagué, is oriented from the start with the premise of innovative teaching, which later matured into a conception of teacher as researcher.

From the knowledge derived from practice in thirteen years, it is possible to argue that there is a strong contrast between the coveted renewal of teaching theory and admits that institutional reactions and innovative teachers union that experience.

In this line the text is intended to focus the identification of problems and obstacles resulting from an exercise in teaching and research professor. Aware that this is a case study, are formulated and conceptually related to other studies, with the intention to table an issue that receives little attention from our teacher training proposals.

Keywords: experience, education renewal, case analysis, research professor, professional development and professional obstacles.

Presentación

En la actualidad, la discusión sobre la naturaleza del conocimiento del profesorado ha permitido dejar en claro que, al menos, este tipo de conocimiento no es simple: a) poseer un profundo conocimiento de las disciplinas (premisa del modelo pedagógico tradicional) no es garantía para lograr una buena enseñanza, y mucho menos suficiente para provocar aprendizajes de calidad en los estudiantes; b) igualmente, ser profesor es un asunto que va más allá de encontrar científicamente ciertas formas de realizar la enseñanza (por parte de los científicos), las cuales después se supone que pueden ser trasladadas a los profesores mediante prácticas de enseñanza que privilegian el entrenamiento en “recetas”, “formas de hacer la enseñanza” que estarían plenamente garantizadas por el halo científico que las respalda (modelo pedagógico tecnológico). Versiones críticas de estos planteamientos han aportado estudios (datos, tesis y conceptos) que tienen como factor común el defender modelos del conocimiento del profesorado donde no se puede simplificar al dominio de los contenidos, ni tampoco al dominio de ciertas formas de hacer la enseñanza.

* Grupo Didáctica de las Ciencias con sentido regional. Corporación Centro de Estudios para el Desarrollo Educativo Regional – CEDREG. Dirección electrónica: jfrcasallas@gmail.com

El profesor Maurice Tardif (2004), en Canadá, estudia desde la perspectiva etnográfica la evolución de los saberes de los profesores en interacción con el contexto profesional, indagando sobre la forma en que los profesores “aterrizan” en esa realidad profesional y se adaptan a sus contextos de trabajo. En una vertiente diferente, desde la perspectiva del Pensamiento Práctico Reflexivo² (Schön, citado por Pérez Gómez, 1992), centrado en la cognición del profesional, se considera que el conocimiento del profesor está compuesto por tres tipos de conocimiento (implícito, derivados de la reflexión en la acción, derivados de la reflexión a posteriori o sobre la acción); los propósitos en este marco conceptual se orientan a identificar las maneras en que es posible integrar este tipo de conocimientos, consolidando su funcionamiento como sistema y, en consecuencia, complejizando su pensamiento práctico profesional. Una tercera orientación que busca las fuentes principales para desarrollar la enseñanza es liderada por Lee Shulman (2001) desde los años ochenta. Propone las siguientes fuentes: a) Formación académica en la disciplina a enseñar; b) estructuras y materiales didácticos; c) estudios académicos sobre educación; d) la sabiduría adquirida con la práctica. Considera este autor que, en contraste con otras profesiones, una de las profundas frustraciones de la docencia como quehacer y profesión es la profunda amnesia individual y colectiva, la frecuencia con que las mejores creaciones de quienes se dedican a esta actividad se pierden, de modo que no están disponibles para sus colegas actuales y futuros. Una cuarta vertiente, desde la Escuela Francesa, propone que Trasposición Didáctica como un modelo que implica aceptar que el conocimiento que llevamos a las aulas de clase pasa de ser *un saber sabio* a un saber enseñado, y la definición del sistema didáctico (Brousseau, 1995) como aquél donde se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje gracias a la interacción entre estudiantes, profesores, conocimiento escolar en un contexto específico.

Otros autores, como Laurence Stenhouse (1998) defienden la tesis del profesor como investigador en el aula de clase, Stephen Kemmis (1992) y la tesis de que el maestro es constructor de currículo en la perspectiva de la Investigación-Acción, George Polya y el enfoque de la Resolución de Problemas en matemáticas apuntan a legitimar profundamente la siguiente idea: *la integración entre teoría y práctica profesional es compleja*, lejos de la simplicidad que los modelos tradicional y tecnológico tenían como premisa.

1. El ámbito donde se sitúa el análisis de caso: las relaciones entre teoría profesional, práctica profesional e instituciones escolares.

Los diversos estudios relacionados con el conocimiento del profesor, algunos de ellos superficialmente reseñados en el apartado anterior, ponen en evidencia que el aula de clase es más que un simple espacio físico en donde se ubican profesores y estudiantes para trabajar alrededor de ciertos contenidos específicos. Por el contrario, se acepta que la relación pedagógica y didáctica en las aulas de clase posee asociado un sistema (llamado por algunos autores sistema-aula) que se caracteriza por poseer un alto nivel de complejidad, donde las representaciones de estudiantes y profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje, las disciplinas, las relaciones entre las personas, etc., le dotan de singularidad (irrepetible), unicidad (mantiene su unidad gracias a la configuración de

² Los planteamientos de este autor sirven de base para el desarrollo del Modelo Práctico Reflexivo en la Escuela Normal Superior de Ibagué, propuesto y desarrollado en sus fundamentos como modelo pedagógico por la profesora Luceli Patiño (2002, 2003).

las relaciones entre las partes), diversidad (se expresa en relaciones de poder que hacen factible que el aula tome diversos rumbos).

Desde una perspectiva particular del profesor como investigador (Cañal, 1997; Porlán y Rivero, 1998) en la que se sustenta que la investigación puede servir como modelo para la enseñanza y el aprendizaje, a la que se puede llegar a partir de las actividades de resolución de problemas (Ramírez, 2002), el autor sostiene que la relación entre teoría y práctica profesional puede concebirse desde una perspectiva comunicativa en donde el profesor es fundamental en la construcción de un conocimiento escolar y profesional que pone en interacción compleja conocimientos escolares y cotidianos.

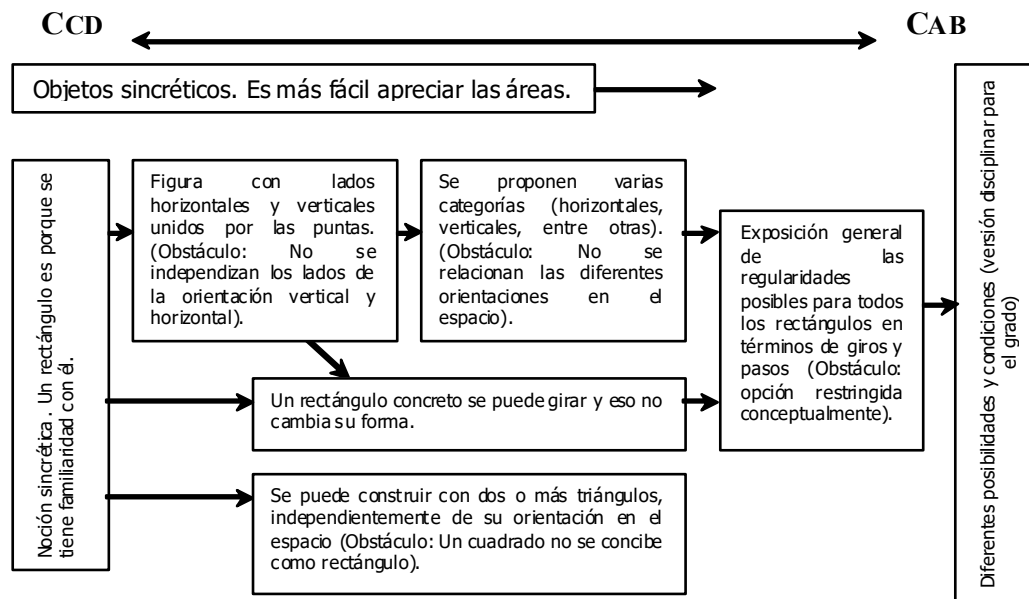


Figura 1. Hipótesis de progresión en la construcción del concepto de rectángulo. Construida con base en las construcciones de los estudiantes. Tomado de Ramírez, John Freddy (2000).

En el caso del conocimiento escolar en el área de matemáticas es posible mostrar que los conceptos de los estudiantes, identificados en las aulas de clase, pueden organizarse en una hipótesis de progresión que va desde elaboraciones simples hacia otras complejas. En relación con el conocimiento profesional es posible pensar que el conocimiento cotidiano y el disciplinar (matemáticas, psicología, etc.) interaccionan entre sí para producir un conocimiento de mayor complejidad, que pueden ser de naturaleza bifurcada (abren la puerta a varios caminos posibles) en relación con la evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta tan específica de integración entre teoría y práctica profesional³ es apenas una entre un universo de posibilidades que consideran que la relación entre estos elementos es fundamental (ver Clará y Mauri, 2010). Además, el monográfico al que pertenece este artículo se plantea desde una revisión de los enfoques conceptuales y

³ Aquí se están tomando las parejas cotidiano-disciplinar y teoría-práctica como equivalentes. Para este documento es aceptable, pero en realidad es posible encontrar diferencias entre las dos.

metodológicos que han servido de marco para el estudio de esta indagación (ver Castelló, 2010 p.e.).

Lo anterior sirve para proponer algunas de las características del ámbito específico en el que se expone este análisis de caso: las relaciones entre teoría profesional, práctica profesional e instituciones escolares (figura 2).

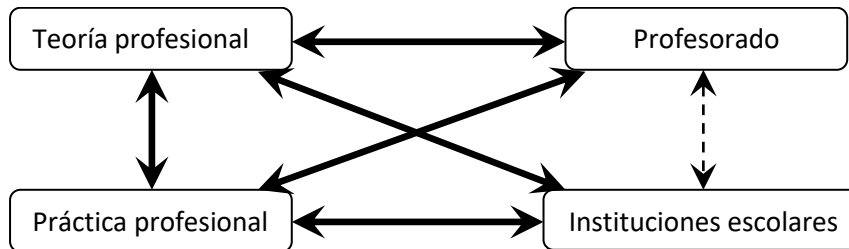


Figura 2. Representación de interacciones débiles (línea punteada) y fuertes (línea gruesa y continua) entre teoría profesional, práctica profesional e instituciones escolares.

En esta ponencia se sostiene que mientras los estudios académicos han legitimado y desarrollan una interacción fuerte entre: profesorado y el desarrollo de teoría profesional, entre profesorado y práctica profesional, en la tríada profesorado-teoría profesional-práctica profesional, la relación entre teoría y práctica profesional, la relación de la teoría con las instituciones escolares, la práctica con las instituciones escolares, la tríada instituciones escolares-práctica profesional-teoría profesional; por el contrario la relación entre instituciones escolares-profesorado es aún escasa y emergente.

En estas condiciones es legítimo preguntar: ¿es importante tal relación como para que deba considerarse que entre sus elementos se da una interacción fuerte o la relación es apenas débil y no merece mayor estudio? *La respuesta que se desarrolla en esta ponencia pone el acento en defender que esta es una relación bastante fuerte, que debe estudiarse con mayor detenimiento.*

Consistente con lo anterior, desde la perspectiva de la experiencia profesional del autor, orientada hacia el desarrollo de conocimiento sobre la escuela en la perspectiva de profesor investigador, con el propósito de cambiar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, buscando promover transformaciones de la escuela, se buscará mostrar mediante el análisis de caso que además de relevante es fundamental. En consecuencia, en la descripción y análisis su evolución como profesor esta relación, en especial, será el contexto básico en el que se incardinarán las problemáticas y obstáculos que el autor ha identificado a partir del análisis de su desarrollo profesional.

Se ha tomado la perspectiva del profesor Tardif, quien al estudiar la integración de los profesores a sus contextos profesionales permite identificar fases de adaptación y evolución de su conocimiento profesional. Aún así, se considera que el estudio de este tipo de relaciones es escaso y emergente; por otro lado, esta propuesta a gusto del autor aún se pone del lado de la adaptación del profesor, dejando de lado las reacciones institucionales y de los grupos de personas con los que interacciona el profesor; lo que estaría lejos aún de la posición crítica y transformadora del autor: para participar y aportar en las transformaciones escolares y/sociales que permitan formar ciudadanos que sean

capaces de contribuir en la solución de los problemas socioambientales que experimenta el planeta (Gil et. al., 2000). En consecuencia, tomar este marco conceptual no implica que las problemáticas y obstáculos identificados se restrinjan totalmente a éste.

2. La perspectiva de Maurice Tardif como esquema básico para interpretar la interacción del autor con su contexto profesional

Respecto a la evolución de los saberes profesionales en interacción con el contexto profesional, para Maurice Tardif (2004:59-81)⁴ se pueden reconocer fases que expondré de manera sucinta; se destaca que a pesar de ser obtenidas con profesores canadienses, conservan cierta similitud con nuestra propia realidad. A continuación, tomando estas fases como marco de referencia, expondré algunos indicios de mi propia evolución profesional y el papel que tiene este documento en relación con el profesorado regional.

Sostiene Tardif que (p. 66): “En suma, se constata que la evolución de la carrera va acompañada generalmente por un dominio mayor del trabajo y del bienestar personal en lo referente a los alumnos y las exigencias de la profesión.” **La primera fase de exploración (de uno a tres años, p. 63)⁵ trata del choque con la realidad, aquel momento en donde empezamos a revisar la concepción de profesor ideal; se trabaja por ensayo y error y el profesor siente la necesidad de ser aceptado en su círculo profesional.**

En relación con las condiciones laborales, la inestabilidad genera grandes dificultades en los procesos de integración profesional; es el caso de los profesores que han sido vinculados temporalmente (p. 71):

Desde el punto de vista de la seguridad en el empleo, mi frustración fue grande, y veo que hay profesores que aún viven de contratos después de quince años de trabajo. He comprobado que, tras siete años, estaba comenzando a amargarme. Estaba empezando a encontrarlo injusto. No sé si habría aguantado quince años sintiéndome así. En mi última experiencia, la directora era tan formidable, tan cercana a las personas que volví a confiar en mí misma y eso me animó a continuar.

En relación con el dominio de la enseñanza, las siguientes palabras de una profesora entrevistada (p. 65):

Cuando empezamos a enseñar, creemos que tenemos todos los poderes. Estamos persuadidas de que el niño va a aprender todo y sin problemas. Y que también va a ser paciente, gentil... y ahí no funciona. Los profesores van reduciendo sus expectativas; consiguen hacer cosas interesantes, pero no milagros...

y como se ha mostrado en el testimonio anterior, la importancia del apoyo de los encargados de dirigir la institución (p. 71-72):

Me sentía como una ignorante. Me daba cuenta de que no sabía muchas cosas. Me di cuenta de que, cuando empecé y oía hablar a todos los demás profesores, me parecía que no sabía nada. Yo tenía una licenciatura, pero no me daba la sensación de que supiese muchas cosas.

Cuando la gente empieza a enseñar, es como si estuviese viviendo una nueva aventura en un mundo desconocido: las personas no tienen todas las soluciones para los problemas, la relación con los alumnos es

⁴ Enfoque de tipo etnográfico con contrastación de los resultados en la literatura académica en el área.

⁵ Esta fase puede ser una experiencia difícil o decepcionante, condicionada por las limitaciones de la institución; citando datos estadounidenses del año 1996, esta fase lleva al 33% de los principiantes a abandonar ó cuestionar la elección y continuidad en la profesión. Describiendo fases diferentes, en el comienzo de la carrera profesional el profesor José Manuel Esteve (1997) también identifica deserciones en estudios españoles.

difícil, principalmente con los chicos (cuestión de autoridad). Algunos períodos llegan a ser traumatizantes. Si la dirección no me hubiese apoyado, probablemente hubiese dejado la enseñanza.

Así, los cambios no están relacionados tan sólo con una cuestión de eficiencia sino también sobre la forma de comprender y vivir su ambiente de trabajo; consigue especificar su papel y responsabilidades de aquellos que corresponden a otros, en especial el respeto a los padres de familia⁶ y el papel que jugamos en el aprendizaje de los alumnos, donde el compromiso profesional pasa de asumir la responsabilidad total por las dificultades de los estudiantes a considerar que consiste en poner a los estudiantes en una pista de aprendizaje.

El aprender a conocer y aceptar sus propios límites hace más flexibles a los profesores. “Se distancian más de los programas, de las directrices y de las rutinas, aunque respetándolos en términos generales.” (p. 66). **Esta fase se puede llamar de estabilización y consolidación (de tres a siete años, p. 63), se alcanza mayor confianza en sí mismo y en el dominio de los aspectos pedagógicos⁷ y otros; se manifiesta un mayor equilibrio personal y pasa a centrarse más en los alumnos que en sí mismo y la materia.**

Desde esta perspectiva el autor sostiene que la enseñanza tiene una fuerte dimensión sociotemporal; siendo posible que al darse con el paso del tiempo el distanciamiento de las prescripciones que en la escuela circulan acerca de la enseñanza - logrando el profesor una mayor estabilidad de su práctica profesional - se dé la creación de rutinas en la práctica.

A semejanza de los modelos cognitivos simplificados de la realidad, las rutinas son modelos simplificados de la acción: envuelven los actos en una estructura estable, uniforme y repetitiva, dando así al maestro la posibilidad de reducir las situaciones más diversas a esquemas regulares de acción, lo que le permite, al mismo tiempo, concentrarse en otras cosas. (p. 74).

Así las rutinas se convierten en parte integrante de la actividad profesional, creando su *manera de ser, su estilo, su personalidad profesional*. La *rutinización*⁸ de una actividad “se fundamenta en un control de la acción por parte del profesorado que se basa en el aprendizaje y en la adquisición temporal de competencias prácticas.” (p. 74); siendo que este control no depende de decisiones voluntarias, de selecciones, de proyectos, sino de la *interiorización de reglas implícitas de acción adquiridas con y en la experiencia*.

Declarando la particularidad de su perspectiva expone Tardif (pp. 74-75):

A nuestro modo de ver, es aquí donde los saberes de la historia vital y los saberes del trabajo construidos en los primeros años de práctica profesional asumen todo su sentido, pues constituyen, precisamente, el fundamento de las rutinas de acción y son, al mismo tiempo, los fundamentos de la personalidad del trabajador. La organización del tiempo escolar, en etapas, ciclos y cursos, y de la vida del aula en función de las estaciones del año o de las fiestas del calendario religioso o civil, marcan también, como puntos de referencia colectivos, los saberes de los maestros sobre su práctica, los aprendizajes que realizan los alumnos en la escuela y las relaciones con los padres y la comunidad en torno a ella. El estudio de estas regularidades es pues, fundamental para entender la naturaleza social y la evolución del trabajo docente, pues no se reducen a formas exteriores o

⁶ ¿Cuántos de nosotros hemos intentado ser soporte a la vida familiar de cada uno de nuestros estudiantes?, ¿cuántos, cuando a nuestras aulas llega un innumerable número de niños(as) sin uno o a veces ninguno de los padres? Puede evidenciarse aquí una diferencia trascendental con el entorno canadiense, al menos en nuestro caso, donde el abandono físico o emocional por diversas causas (desplazamiento económico, desplazamiento forzado, violencia, inseguridad) tiene gran impacto en los niños(as) de nuestras aulas.

⁷ Gestión de la clase, planificación de la enseñanza, apropiación personal de los programas, etc.

⁸ En otras palabras, su estabilización y reglamentación, que posibilitan su reproducción en el tiempo. (precisiones hechas por el autor).

simples hábitos, sino que estructuran el significado que los actores atribuyen a sus actividades y a las relaciones sociales que desencadenan.

Esta hermosa síntesis del profesor Tardif invita a esforzar la memoria desde los años noventa. Inicié la carrera de Licenciatura en Matemáticas y Física en la Universidad del Tolima en el año 1991, donde tuve la fortuna de contar con algunos profesores y compañeros ejemplares.⁹ El programa formativo para esta época (1991-1997) tenía un fuerte diseño tecnológico, donde el profesor a formar aparecía concebido como un técnico; los profesores del programa mismo eran psicólogos, sociólogos, matemáticos y físicos, entre otros. Esto hizo que el panorama formativo fuese tremendamente esquizofrénico, hasta el punto que los estudiantes estábamos más cerca de considerarnos matemáticos, físicos o líderes políticos, eso sí... menos profesores de escuela Primaria, Básica o Media, pero sí de la universidad, ya que ser profesor universitario ha sido bien valorado. La secuencia básica en el proceso formativo, respecto a la formación de profesores: asistir a cursos, luego pasar los exámenes.

Ante este estado general de anomia del programa, el espacio estudiantil de la CEMFI¹⁰, como forma complementaria de organización de los estudiantes, tuvo como propósito abordar asuntos relacionados con la formación en las áreas de matemáticas y física. Una primera etapa del proceso se caracterizó por un gran poder de convocatoria a las llamadas Semanas de Matemáticas y Física, donde por igual asistió el profesor Yu Takeuchi de la Universidad Nacional de Colombia,¹¹ como profesores de las más recónditas veredas de la Costa Colombiana, sitios bastante alejados de la ciudad de Ibagué.¹² Creo que el poder de convocatoria de este tipo de eventos radicó en que *los profesores de a pie* pudieron interactuar (escuchar y ser escuchados) con *investigadores de prestigio* en el país y Latinoamérica, a través de sus conferencias, talleres, foros, debates, etc. Esta fue la etapa que disfruté mayor tiempo y donde conocí a mis entrañables amigos,¹³ aportándome elementos para entender otras formas de ver el mundo y diversos avances en los que el programa formativo formal se quedaba sumamente corto.¹⁴

⁹ Aquí el término ejemplar no se toma como en el sentido académico sino como ejemplos de vida, cosa bastante difícil de encontrar. La fortuna de la vida me permitió conocer a los que son hoy entrañables amigos, a pesar de nuestros largos y permanentes alejamientos con algunos de ellos, de los cuales aprendí enormemente: José Hernán Ochoa (Cheo), de semestres superiores, y quién más adelante sería mi director de práctica docente, de la cual se derivó mi trabajo de grado; Mauricio Leal Pissa, con el que fuimos compañeros de curso; Alix Beatriz Conde, de semestres superiores; Edna Eliana Morales, quien ingresó posteriormente. Con todos ellos, en el periodo que va desde 1991 a 1997 – con uno más y con otros menos años –, siempre aprendí de diversas visiones sobre el mundo, sobretodo sobre el papel de los sentimientos y su poder transformador, superior al que tiene la razón en la concepción racionalista instrumental que busca el control del mundo. Consecuente: el respeto a la vida como precepto y, en especial, el respeto a la vida de nuestros estudiantes desde nuestro papel como profesores.

¹⁰ Coordinadora Estudiantil de Matemáticas y Física. Uno de sus fundadores fue el profesor Andrés Felipe Velásquez Mosquera, actualmente profesor de planta de la Universidad del Tolima.

¹¹ Profesor de origen japonés, graduado en matemáticas en Japón, pero quién como opción de vida tomó la decisión de venir a Colombia, haciéndose cofundador del programa de Matemáticas de la Universidad Nacional de Colombia (primer programa del país en esta área).

¹² Este dato es relevante porque como movilización del profesorado estamos hablando de un encuentro organizado por estudiantes –con ayudas en alojamiento del Sindicato de Maestros del Tolima y alguna subvención por parte de la Universidad, incluido el préstamo de instalaciones–, al cual asistieron profesores y profesoras después de recorrer la distancia requerida en bus (diez a veinte kilómetros por cada hora en trocha, promedio de sesenta kilómetros por cada hora en carretera en buen estado; básicamente la carretera Panamericana) durante tiempos que van entre veinte y treinta horas de viaje. ¿Por qué un profesor se movilizaba para llegar a la ciudad de Ibagué, como epicentro del encuentro?

¹³ La actividad de la escritura se empezó a desplegar formalmente, teniendo la oportunidad de hacer intercambios académicos con grupos tan interesantes como el Anillo de Matemáticas de la Asociación Distrital de Educadores a finales del año 1991. Allí encontré otra entrañable amiga, la profesora Marina Ortiz Legarda, investigadora en Educación Matemática. ¿Qué es lo que he recibido de ella?: confianza, creer en que puedo hacer un mejor trabajo sin calificar, sin dañar, siendo ejemplo de una mujer consistente y defensora de sus ideas.

¹⁴ Es necesario precisar que el impacto en los procesos formativos no es marginal, pues del grupo de estudiantes de esta época actualmente existen doctores o a punto de graduarse en áreas como matemáticas, física, educación matemática, didáctica de las ciencias, ciencias de la educación.

Una segunda etapa surge bajo concepción diferente. En esta el papel angular lo empiezan a jugar los académicos prestigiosos, acallando –posiblemente acriticamente– la voz de los profesores de a pie. El evento se institucionaliza en la Universidad del Tolima, pero el poder de convocatoria se reduce hasta el punto que el evento desaparece dos años después de ser institucionalizado. En mi perspectiva, se perdió la posibilidad de lograr una interacción permanente entre nosotros los profesores de a pie con los investigadores que aportan en diversos campos relacionados con la formación de profesores.

Siguiendo la línea del tiempo, finalizando mi carrera desarrollé la práctica docente y el trabajo de grado (1993 – 1996) acerca de los aportes que nosotros los profesores podemos hacer mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje de la física en la escuela (Ramírez, 1997). Este documento fue parte de la primera fase de exploración, surgió precisamente como respuesta al choque con la realidad de la enseñanza. Como trabajo académico fue un intento por sistematizar una experiencia innovadora¹⁵.

La elaboración del trabajo y su sustentación fueron cuestionadas por su “demora” (cuatro años) y porque hacía aportes de conocimiento respecto a lo que viví con mis estudiantes en un curso de física que cubrió dos años (1994 a 1995). Ya desde esta época la crítica sobre el tiempo y lo “atrevido” de hacer aportes acerca de cómo veo el mundo han sido una marca indeleble,¹⁶ como se podrá evidenciar en lo que sigue.

Graduado en el mes de junio de 1997, después de varios contratos¹⁷, por fortuna logré aprobar concurso para ser nombrado a partir del mes de enero del año 1998. La institución que nos asignaron era un cascarón literalmente hablando, apenas con salones, sin pizarras, sillas, baños, etc. Con el liderazgo de la comunidad de la Urbanización Las Américas, del barrio Picaleña y alrededores, se logró completar la construcción de las instalaciones. Para el año 1999 ya la infraestructura había mejorado bastante. Pero como verán a continuación, cosa diferente pasaba en el colectivo de profesores.

Como parte de la fase de exploración, posiblemente, mis actividades como profesor se dedicaron a un trabajo fuerte con los estudiantes y la comunidad educativa. De una u otra manera los choques fueron variados, en especial cuando de defender los derechos de los estudiantes se trataba. Esta posición me llevó a ser alineado en el papel de “amigo de los estudiantes y enemigo de los profesores” porque la mayoría de mis compañeros no comprendían que el reconocimiento profesional que estaba construyendo era por

¹⁵ Apoyada por José Hernán Ochoa, titular de la asignatura de física en la institución.

¹⁶ En mi caso particular empieza a indicarse un fenómeno que en el contexto de la recuperación del conocimiento sobre el mundo empieza a tener críticos diversos, ha sido defendido filosóficamente (Feyerabend, 1987) y constatado sociológicamente (Fals Borda, 1979, Rahman y Fals Borda, 1992). En estas circunstancias conocí otro entrañable amigo, el profesor Henry Villanueva Cuervo.

¹⁷ Algunos de ellos en peores condiciones que las reportadas por Maurice Tardif en Canadá. Un ejemplo: Llego al despacho del Secretario de Educación, quien me llamó a la casa para contratarme por unos meses; después de esperar el consabido tiempo propio de la burocracia regional, me manda a entrar a su oficina. Me invita a sentarme, después de presentarme me dice que le da pena conmigo, pero que acaba de recibir una llamada del señor Alcalde – en mi presencia – para solicitarle que ubique a otra persona en este contrato; como lo dijo al cerrar la conversación: “Donde manda capitán no manda marinero. Será en otra ocasión.” **Tratamiento al profesorado que requiere un estudio serio sobre el impacto que ha tenido en el sector educativo, a sabiendas que estas prácticas a partir de esta época eran comunes y empeoraron mediante las contrataciones con intermediación de Cooperativas de Trabajo Asociado. A pesar que desde el año 2006 (ver Decreto 4588 del 27 de diciembre) esta figura de contratación no es permitida en Colombia, en el contexto regional se prosiguen demandas al respecto y en la Organización Sindical (directiva y de base) apenas se musitan críticas sobre tal asunto.**

medio del trabajo académico¹⁸ y no porque yo aceptaré que ser reconocido en el gremio consistía en aceptar todo aquello que los más antiguos consideraban normal, entre estas las prácticas con las que no estaba de acuerdo.

Entre las prácticas normales, con las que estaba en desacuerdo en un entorno que requiere de los profesores aportar en la construcción del estado social de derecho, ocurrían cosas como las siguientes: llegar tarde a clase, pero obligar a los estudiantes a llegar temprano; evaluar para calificar y no para formar; asumir el poder sin cuestionamiento, sin la posibilidad de escuchar las voces de los estudiantes ni cuestionar las decisiones de los rectores – ni siquiera respetuosamente –, aunque afectaban significativamente nuestra labor; la organización de las actividades de la escuela se distribuye por afectos (horarios suaves y cómodos para los amigos, horarios complejos y difíciles de atender para los demás)¹⁹. Entre los temores que respaldaban las prevenciones de varios de mis compañeros y las cuales tenían razón parcialmente (similares a los citados por Tardif): los estudiantes no son ideales, es necesario lidiar con ellos y poner reglas claras sobre la vida que tienen en la escuela.

Esta fase cuenta con una especie de sobresalto en mi carrera profesional. A finales del año 1999 soy aceptado para dar inicio a los estudios de Doctorado en Didáctica de las Ciencias.²⁰ Al no contar con estudios de maestría (Segundo Ciclo), como parte de las exigencias intermedias que se hacen para ingresar al programa, la opción de ingreso que tomé fue la de justificar una capacidad investigativa en el área que respaldara el ingreso al Tercer Ciclo de formación.²¹ En este punto fue central como carta de presentación el trabajo de pregrado, el mismo que tantas dificultades tuvo para ser aceptado en el proceso de graduación en el pregrado (Primer Ciclo).²²

Así, se inició una nueva posibilidad de formación que actualmente se encuentra en curso. Para llevarla a cabo fue imposible obtener licencia remunerada de parte de la Alcaldía Municipal de la ciudad de Ibagué, bajo el argumento que no era posible financiar esta

¹⁸ A pesar que en el año de 1999, 16 profesores (de 18) reunidos conmigo (o yo con ellos) me pidieron que abandonaré la institución porque era problemático, varios de ellos comprendieron posteriormente la intencionalidad de mis actuaciones. De esta experiencia también me quedan entrañable amigos. **Este tipo de contradicciones frente a mi trabajo se han dado cada que he cambiado de grupo de compañeros (por ejemplo una sede al interior de la institución) o, con más veraz, cuando he tenido cambios de institución. Igual ha ocurrido con mi permanencia en la Escuela Normal Superior de Ibagué, donde fui trasladado ilegalmente a comienzos del Semestre B de este año; traslado que después de proceso de reposición quedó sin piso, ordenando el señor Secretario de Educación el reintegro.**

¹⁹ Los que somos profesores en ejercicio sabemos que este tipo de asuntos manejados en nuestra contra pueden tener un efecto devastador en nuestra motivación laboral. Hoy día el efecto devastador de estos tratamientos tiene mayor eficacia; sabemos nosotros que desde que el gobierno nacional (por vía de las sabias disposiciones del Ministerio de Planeación Nacional) empezó a determinar la rata entre profesores y estudiantes, identificando el número de profesores que sobran o faltan; en consecuencia los interesados en ser amigos(as) de ciertos rectores y el aumento de los profesores designados como *incómodos* fue en aumento. **De esta manera los pretendidos enfoques de mejora de la calidad de la educación se han enmarcado en cumplir con dos disposiciones básicas: a) esforzarse y obligar a los equipos directivos en aplicar a rajatabla las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional porque ellos nos llevarán al “cielo” de la calidad; b) lograr que el equipo de profesores no tenga elementos incómodos, lo que supone adaptarse a lo que sabemos que ya funciona tradicionalmente (métodos de enseñanza, reglas de enseñanza, etc.). Una hipótesis: tal vez el fracaso de estas políticas de calidad radica precisamente en que es imposible mejorar con lo que acostumbramos hacer y tomando como guía los documentos hechos por los sabios (equipos de profesores con resultados sobresalientes y líderes provenientes del MEN).** Lo acentúo porque el esquema de premio-castigo que actualmente se aplica a las instituciones escolares parece partir de esta concepción, dejando pasar de largo que precisamente le va bien a los que ya les iba bien; que aquellos que aportan en la construcción de orientaciones provienen precisamente de instituciones donde ya tenían estos elementos de calidad a favor.

²⁰ Programa en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla (España).

²¹ En este proceso expreso mi reconocimiento a la profesora Carmen Alicia Martínez, quien me apoyó sobre la forma de presentar la documentación ante los integrantes de la Comisión de Ingreso del programa.

²² Este suceso me hizo ratificar que las cosas hechas con pasión por lo que se quiere, por la construcción de un trayecto en la vida, tienen un reconocimiento en algún momento de nuestro periodo vital.

empresa formativa.²³ Mi decisión, con apoyo de mi familia²⁴, fue emprender la marcha con una licencia no remunerada de dos años²⁵, que luego se redujo a trece meses. A pesar de todo, se iniciaron tareas de solicitud de becas españolas en el Icetex; a sabiendas que contábamos con grandes posibilidades: candidato joven para estudios de Tercer Ciclo, proyecto interesante para el desarrollo de la región. La sorpresa que no lo fue tanto: los documentos, según funcionarios de la institución, se perdieron entre la ciudad de Ibagué y la de Bogotá, lo que me excluyó inmediatamente de la solicitud.²⁶ La razón real: no contaba con las relaciones adecuadas (senador amigo progobiernista, directivo de alta jerarquía, amigos en la embajada, entre otros) para lograr que me fuera asignada una beca de este tipo.

A pesar de todo, el proceso de formación de doctorado ha sido una experiencia hermosa.²⁷ Creo que mi fase de consolidación se ha dado en parte en este escenario. Varias de las dudas que de alguna manera expresaban algunos compañeros sobre mi trabajo recibieron respuestas renovadas. De vuelta al país,²⁸ lo aprendido permitió nuevos desarrollos que afectaron las propuestas de enseñanza.

Como parte de tales desarrollos, se avanzó un marco teórico - resultado de modificar la perspectiva semiótica de Umberto Eco - que permitiera comprender como realidad comunicativa lo que pasa en las aulas de clase, durante las prácticas de enseñanza. Se propuso el documento como proyecto del área de matemáticas de la institución, bajo la expectativa de darle vida en la institución escolar y, luego, sistematizar y presentar los resultados como un proceso de investigación por parte de nuestro colectivo de profesores.

Con el paso del tiempo descubriría que la idea de colectivo es interesante, pero requiere tiempo, compromiso y apoyo institucional para su desarrollo significativo. En este tiempo participé en la organización de Encuentros Académicos donde invitamos a participar diversas instituciones, se desarrollaron escritos académicos que aportaban en la construcción de nuevas ideas al interior de la vida institucional y se siguió en el proceso de renovación y complejización de las prácticas de enseñanza.

Esta experiencia ha dejado entrever varias cosas relevantes para darle sentido vital a este documento:

- a. **El trabajo de investigación comprometido puede ser incomprendido y fácilmente boicoteado.** Cuando te dedicas a escribir por escribir, porque supuestamente te gusta el trabajo académico, los reconocimientos pueden llover

²³ Realmente el argumento de fondo ha sido que nunca he contado con un padrino político (espero no tenerlo) que haga el guiño al alcalde y/o sus funcionarios, como sí ha sido el caso de otras personas en condiciones semejantes.

²⁴ Debo expresar mis agradecimientos a mis padres, hermanos y familiares cercanos que siempre me han prestado apoyo. Actualmente a mi esposa e hijos, con la cual sabemos que los esfuerzos financieros para proseguir dependen de nosotros mismos.

²⁵ De hecho, actualmente los estudios se financian con fuentes familiares y cuando viajo sé que lo hago, por ahora, sin ninguna posibilidad de remuneración por parte de la Alcaldía Municipal.

²⁶ Expuse mi caso ante la oficina de la AECL en México y la respuesta fue: dirijase al Icetex en Colombia, pero como ya había solicitado respuesta en la institución, prácticamente todo quedó en el limbo.

²⁷ Nuevamente lo más importante, he podido encontrar nuevos y entrañables amigos de los cuales - lo saben ellos - me alejo con facilidad, pero de los que nunca pierdo la referencia.

²⁸ También lo intenté con la Universidad del Tolima, aprovechando el plan de becarios. La historia se repitió: a falta de palanca fue imposible generar un momento efectivo que permitiera la aprobación de financiación de tales estudios. La misma historia de burocracia que subyuga el desarrollo académico.

de muchas partes.²⁹ Pero, cuando lo que investigas te lleva a formar estudiantes que desarrollan su capacidad de cuestionamiento, incluso aún fuera de tus clases, a sustentar que se están haciendo malas inversiones en la institución por parte de los Consejos Directivos, los procesos de organización no apoyan el desarrollo profesional, las indicaciones del Ministerio de Educación Nacional son tomados a rajatabla y acriticamente, te encuentras con que eres *incómodo*: lo que en mi experiencia ha significado ser mal elemento para la institución, el insensato que todo lo cuestiona o no le gusta nada.³⁰

- b. Ante los compromisos que exigen los resultados de investigación, una buena parte de tus compañeros tomará la mejor opción: ser neutros o, en el peor de los casos, aliarse con el poder.** Así fue que me quedé básicamente solo en muchas de las luchas que venía dando. En este contexto empecé a comprender una descarnada realidad: en una escuela colombiana que tiene un marco normativo que da primacía a los rectores y directivos como replicadores de las políticas gubernamentales al interior de las instituciones escolares, la idea de formar colectivos comprometidos de trabajo fue una bonita quimera que en la realidad se desvanecía con facilidad ante nuestros miedos de construir un verdadero estado social de derecho. A este poder reconocido normativamente se suman nuevamente las palancas, las relaciones que permiten que ciertos actores puedan hacer mal las cosas sin recibir ninguna sanción significativa a cambio.³¹ Este tipo de situaciones, con un amplio desgaste emocional, intelectual, social y afectivo me llevó a pensar en la necesidad de organizar espacios no comprometidos con la institución directamente, que quedarán bajo su estructura sino que permitiesen que el trabajo investigativo se desarrollase de forma significativa; por lo que apareció la Corporación CEDREG.³²
- c. De esta manera aprendí a ganar distancia frente a ciertos asuntos de la vida escolar que no eran de mi directa competencia, aunque me siguen afectando profundamente.** Al contar con una Organización no Gubernamental que se rige por el interés genuino de aportar desde la investigación al desarrollo educativo regional, se ha tomado una cierta distancia frente a la realidad concreta de cada institución escolar. Como espacio organizado es una forma de trabajar por la construcción de un estado social de derecho bajo la premisa del respeto a la vida y la dignidad de todos los integrantes de la sociedad,³³ pero también con la

²⁹ Este ha sido un sino reconocido para los investigadores del enfoque de Investigación-Acción-Participación, los que tiene muy claro que no investiga para publicar libros sino para contribuir en la transformación de la realidad social, en este caso la escuela.

³⁰ Con esto no descarto que haya profesores que "jodan", pero lo anterior obliga a pensar que con todo el tipo de presiones negativas que el sistema educativo impone al profesorado posiblemente aquellos estén expresando de manera particular y dañina sus efectos, como lo hacen otros dedicándose a un segundo empleo, entrando en un estado de anomia donde se toma la actitud de resignación a lo que supuestamente se debe aceptar, buscar amigos en el poder para que nos garanticen el acceso a instituciones reconocidas por un mejor ambiente laboral, entre otras.

³¹ En específico, denuncié al Consejo Directivo de la institución en el año 2004 por *posible violación de los derechos de los niños* configurado a través del desconocimiento que se dio a proceso de Autoevaluación Institucional en el que se soportaba que era supremamente importante comprar libros para los niños y no pupitres para los profesores como finalmente se hizo, en detrimento de las necesidades institucionales. La denuncia la presenté ante la Personería Municipal y la Secretaría de Educación; de la primera una astudiza abogada me respondió que debía seguir insistiendo ante el Consejo Directivo, a pesar que ya llevaba más de seis meses en tal tarea; en la segunda institución un funcionario me dijo: "Me va Usted a poner a pelear con mi amigo", y su jefe sin revisar las pruebas me comentó: "¡Usted le tiene envidia al rector, cierto!". **En definitiva, no pasó nada con estas malas decisiones, en cambio al interior de la institución se inició un proceso de persecución que me llevó a tomar la decisión de guardar silencio ante las provocaciones. Esta actitud sirvió para que los mentirosos fueran cayendo por cuenta de sus propios errores, evidenciando ante la comunidad educativa que estaban actuando en contra de sus intereses.**

³² Actualmente cuenta con dos grupos de investigación: Desarrollo, Educación y Región, y Didáctica de las Ciencias con Sentido Regional (categorizado en D por Colciencias).

³³ Desde el punto de vista ideológico esta organización considera que cualquier propuesta armada que va más allá de la defensa del estado social de derecho es una profunda equivocación que impide que como sociedad logremos niveles cada vez más complejos de organización que nos permitan obtener mejores niveles de calidad de vida.

convicción de que el trabajo de investigación debe aportar en la complejización de nuestras acciones frente al mundo. Es importante reconocer que contamos con problemas de corrupción en el sistema, pero no lo es menos saber que seguimos manejando la formación de nuestros ciudadanos de manera irresponsable y burocrática; por tanto, el trabajo de investigación debe aportar información y conocimiento acerca de dónde actuar.

- d. Así las cosas, es posible lograr un reconocimiento profesional que siempre está en duda porque eres diferente.** Tener la fuerza para presentar discusiones y soportes a tus críticas puede llevarte al punto de lograr un reconocimiento profesional que se basa en la diferencia, otra versión de estabilización respecto a lo planteado por Maurice Tardif: No eres de los nuestros, te reconocemos, pero tus actitudes serán primeramente tomadas como sospechosas; luego, cuando la realidad te dé la razón, podremos aceptar lo que dices. El peligro que aquí se corre es que los cambios tienden a ocurrir antes que la acción transformadora, por inercia de la propia realidad social, disminuyendo las posibilidades de lograr cambios en menor tiempo y significativos para una comunidad³⁴.

Lo expuesto permite inferir que la fase de consolidación y estabilización que he construido no se basa en aprender a aceptar el mundo profesional del profesorado regional como se supone que es, sino tener la fuerza para ratificar que puede ser de otras maneras, más humano, más excitante, más complejo, más diverso, y de mayor impacto positivo en mi desarrollo humano como profesional.³⁵

3. A manera de síntesis: Problemáticas y obstáculos

De manera implícita al presentar mi propio caso recurro a la experiencia vital para validar una hipótesis que implícitamente se desarrolla en todo este documento: el profesorado regional posee la dinámica de una clase subordinada que experimenta un estado de alienación ideológica, la que de acuerdo con León Zamosc (1992:119):

Radica justamente en el hecho de que sus representaciones de la realidad y sus propios intereses son distorsionados, sea por reflejo de sus condiciones objetivas de existencia o por la imposición de las clases dominantes que tratan de mantener el orden social...

Seguimos en estado de silenciosa connivencia social con grupos que deciden sobre lo que debemos y podemos hacer los profesores (subordinados ideológica y

³⁴ Un ejemplo particular de este asunto es el papel benéfico y revelador que con mucha frecuencia se le atribuyen a los exámenes Pre-Icfes en varios niveles de la administración educativa. Sin negar que tales actividades ayudan a reconocer los mecanismos de respuesta de las pruebas; en mi caso, en el año 2004 sirvió como pretexto para "favorecer" mi asignación académica en Física (Ciencias Naturales) porque supuestamente los estudiantes al no recibir tal formación habían revelado una baja de 3 puntos respecto al promedio institucional del año anterior; todo ocurrió en una reunión del profesorado de la institución, donde el Coordinador Académico bajo el marco de un supuesto diseño experimental me definió como responsable de tal descalabro en los resultados de los estudiantes. Pude esbozar una argumentación en la que defendí que las pruebas Icfes, en la línea de medir el Cociente Intelectual de manera diferenciada (propósito que ha sido cuestionado profundamente por investigadores del Instituto Alberto Merani de la ciudad de Bogotá), toman como referencia la población de estudiantes que en todo el país presentan las pruebas en la medida que desde aquí pueden definir una distribución normalizada de las respuestas; a diferencia del año 2003, las preguntas fueron un poco más difíciles, lo que hizo que el año 2004 la media nacional hubiese bajado cinco puntos; en consecuencia, tomando el comportamiento institucional de una bajada de tres puntos frente al nacional que fue de cinco tenía elementos para sostener que los estudiantes de la institución habían respondido mejor que los del año pasado, ganando dos puntos, y eso a pesar de no contar con curso Pre-Icfes. Es evidente que estos planteamientos no recibieron respuesta alguna, pero aún así se ubicó un profesor con un amplio trabajo en este tipo de pruebas.

³⁵ En este punto destaco que el trabajo de investigación ha sido fundamental. Lo hago para apoyar su efectividad y, además, para mostrar que es una manera real de evitar los estados de anomia profesional, donde nos apegamos a la realidad social actual y todas sus presiones: sin poder sobre nuestra acción y corriendo peligro nuestra salud mental y social, como ocurre con el Malestar Docente (ver José Manuel Esteve, 1997).

académicamente), ya sea que tales directrices lleguen a nosotros investidas de poder institucional³⁶ y en consecuencia sean de “obligatorio cumplimiento”, o porque asumimos como propios intereses ajenos de manera acrítica.³⁷ Lo afirmo con la plena conciencia de que requerimos convencernos de nuestro poder como colectivo y que organizarnos para mejorar nuestro trabajo no solamente es un asunto reivindicativo, va más allá: *es una forma de asumir el poder sobre nuestras acciones para ser protagonistas de nuestro propio desarrollo como seres humanos.*

En relación con los procesos de formación inicial es posible sostener que se hace necesario indagar por las relaciones que se dan entre los enfoques de ser profesor y la vida del sistema educativo. Preparar a los profesores desde el inicio para organizarse, para ser una fuerza que conoce parte de las debilidades y fortalezas del sistema al que ingresa, es una manera de formarlos para comprender que la organización colectiva, basada en el trabajo académico es un aspecto fundamental en su desarrollo y evolución profesional. *Aún sigo pensando que son muchos los potenciales buenos profesores que lucharon tenazmente contra las adversidades, pero que al hacerlo solos han terminado en un rincón de su propia vida, llenos de nostalgia, reminiscencias y muchas veces movidos por una fuerte necesidad de que se cumpla el tiempo de servicio.*

Este asunto guarda fuerte conexidad con la formación en modelos ideales de ser profesor, sin conocimiento del contexto en el que se van a desarrollar.³⁸ Existen propuestas diversas y valiosas que hacen posible pensar la formación de los profesores, algunas se citaron arriba, pero no importa cuál se escoja, comúnmente se hacen desde el privilegio de la teoría, desconociendo que su desarrollo en la práctica profesional puede generar reacciones institucionales inesperadas, como se ha presentado en este caso. En consecuencia, se requiere elaborar estudios relacionados con la vida real y auténtica de nuestro profesorado, como un ingrediente básico para superar tal estado de alienación; pues es cuestionable que aún desde la academia oficial, también profesores afirmen sin ningún rubor que a los profesores “no les gusta estudiar”, “son perezosos”, “le rehuyen al trabajo”, etc., indicadores que posiblemente no son causas sino consecuencias. *A pesar de todo, me atrevo a sostener que es más probable ser perseguido por desarrollar una experiencia crítica que por incumplir con las labores propias del trabajo... lo importante*

³⁶ Del Ministerio de Educación Nacional basado ampliamente en reproducir esquemas externos, con el propósito de lograr una calidad que se basa en indicadores que poco o nada dicen del sistema – excepto para el Ministerio de Hacienda, en términos de ahorro en la inversión del sector -; de las facultades de educación que muchas veces no tienen claro cómo seleccionan sus profesores y cómo forman sus estudiantes; de nuestra propia organización sindical que en general opera de forma activista, sin contribuir con claridad y paso firme en la construcción de una forma crítica de ser profesor; de la administración nacional y regional que nos obliga a “fallecer” en un régimen de salud antihumano para nosotros y excelente negocio para quienes lo contratan – situación que es propia de todo el sistema de salud colombiano en la actualidad -; **de un sistema que concibe la capacitación de sus profesores como una dádiva política, un cómodo préstamo, un favor que se concede a los “herederos del trono” a pesar que no tengan los méritos que son comunes en muchos de nuestros profesores: seres excepcionales que en cada una de las ciudades y veredas del territorio nacional luchan por la construcción de una mejor nación con los estudiantes que llegan a sus aulas de clase, pero que también terminan siendo impactados negativamente por este tipo de actuaciones.**

³⁷ Por ejemplo: a) lo que ha ocurrido con la existencia de dos estatutos docentes en los que el interés laboral ha pasado de una contratación laboral indefinida (“Los del 2277”) a otra (“Los del 1278”) que se mantiene mientras haya disponibilidad presupuestal en las entidades territoriales; b) la preocupación que hemos aceptado como propia al aceptar que debemos ser evaluados, bajo la premisa que los profesores anteriores no fueron tan buenos – desconociendo que se descarga el asunto de la calidad en el profesor, pero poco se habla que países que hoy logran buenos resultados han dedicado ingentes esfuerzos a apoyar la formación de sus profesores apoyando el sistema, y que los primeros resultados en pruebas internacionales de matemáticas (realizadas en el año 1964, en un marco de renovación de las matemáticas similar al que iniciamos hace algo más de una década) arrojaron el promedio más alto en Japón, con 31,2 sobre 70 puntos; Finlandia que tanto se nombra hoy, fuera de contexto, obtuvo un honroso tercer puesto con 24,1; y que ser profesor es algo que se puede medir por medio de una prueba escrita – la cual autorizará su ascenso, simplificando un proceso formativo que es de extrema complejidad.

³⁸ Muchas de las veces profesores sin experiencia en el desarrollo de esos mismos modelos, lo que conlleva un detrimento en la comprensión de los modelos mismos.

es tener una gran amistad con el poder (rectores, directivos, asociaciones de padres de familia, etc.).

En el contexto de la formación continua, esperar que sean tan sólo otros actores los que mejoran nuestras condiciones vitales es una pretensión un poco ingenua. Es necesario que los profesores nos organicemos, desde distintas perspectivas, en colectivos académicos para trabajar en el desarrollo de nuestra profesión. A veces cuestionamos “¿quién nos pagará las horas?”, tal vez desde una posición alienada, en la que perdemos de vista que todo este tipo de actividades conducen a la mejora de nuestra calidad de vida profesional y personal. Una propuesta concreta que se viene adelantando en el municipio de Ibagué tiene que ver con la organización de los profesores en grupos de investigación y el establecimiento de una red de grupos de investigación que contribuya a este desarrollo colectivo.³⁹

Los apareamientos sociales de este tipo, que no son requisito para ejercer como profesor, sirven de contrapeso social a estructuras institucionales que en algún momento fueron pensadas para apoyar el desarrollo de las comunidades educativas autónomas, pero que a fuerza de dádivas han servido en muchas instituciones escolares para disolver la identidad y construcción de comunidad: en estas los consejos académicos terminaron por ser invitados de piedra en lo que a propuestas académicas institucionales se refiere, ya sea porque los rectores no los citan para evitar ser cuestionados o porque sus integrantes están poco comprometidos con los mismos; los consejos directivos se han convertido en los “quemaderos” de los profesores críticos y en espacio de manejo de los rectores, otorgando dádivas, favores legalmente invisibles que hacen fácil lograr la “mayoría del rector”, lo que permite que los presupuestos de las instituciones se conviertan en un fortín a ser peleado (léase por otros rectores de la misma categoría interesados en dirigir la institución); los consejos de estudiantes terminaron siendo un remedo de la democracia participativa, limitados a “salgan a votar, ya les toca”, pero poco implicados en la participación efectiva de los estudiantes en su vida escolar (p.e. los manuales de convivencia).

Referencias

- CAÑAL, Pedro (1997). *El profesor Investigador*. Capítulo 3 del libro Cañal, P.; Lledó, A.; Pozuelos, Francisco J.; Travé, G. (1997), *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Díada Editora (pp. 57-65).
- CASTELLÓ, M. (2010). Sísifo y el conocimiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 143-149.
- CLARÁ, M.; MAURI, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- ESTEVE, José Manuel (1997). *El Malestar Docente*. Barcelona: Paidós.
- FALS BORDA, Orlando. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Ediciones Tercer Mundo.
- FEYERABEND, Paul (1987). *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos.

³⁹ Una primera propuesta de este tipo, como respuesta a solicitud del señor Secretario de Educación Municipal del momento, se le ha presentado a éste el día 09 de diciembre de 2010. Sabedores de su conocimiento y liderazgo académico creíamos que la llevaríamos a buen desarrollo; después descubrimos que era una de las personas aliadas con el señor Rector de la institución.

- GIL, Daniel; VILCHES, Amparo; EDWARDS, Mónica (Universidad de Valencia, España); GONZALEZ, Mario (Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia) (2000). *Análisis del contenido de una exposición sobre la Protección del Planeta: "El Jardín Planetario. Reconciliar al hombre con la naturaleza"*. Exposición celebrada en La Villette, París, del 15 de septiembre de 1999 al 23 de enero de 2000, bajo el alto patrocinio de la UNESCO. Obtenido de la Biblioteca Virtual de la OEI (www.campus-oei.org/oeivirt/)
- KEMMIS, Stephen (1992). *Mejorando la educación mediante la IAP*. En SALAZAR, María Cristina (Edit.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial HVMANITAS, págs. 175-204.
- PATIÑO, Luceli (2002). *Referentes para la Formación Docente*. Ibagué: Escuela Normal Superior de Ibagué.
- PATIÑO, Luceli (2003). *Los Procesos Pedagógicos en la Escuela*. Ibagué: Escuela Normal Superior de Ibagué.
- PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- RAHMAN, A.; FALS BORDA, O. (1992). *La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo*, págs. 205-223. En Salazar, M. C. (Edit.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial HVMANITAS.
- RAMÍREZ, John Freddy (1998). *La Matemática como herramienta en la construcción y conocimiento del entorno*. En: Revista Nodos y Nudos, 5. CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional.
- RAMÍREZ, John Freddy (2000). *Experiencia de aula en la construcción del concepto de rectángulo*. En *Memorias del 1er Encuentro Municipal de Instituciones Educativas Municipales*, Instituto José Joaquín Flórez Hernández de Ibagué. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/326000116_EXPERIENCIA_DE_AULA_EN_LA_CONSTRUCCION_DEL_CONCEPTO_DE_RECTANGULO
- STENHOUSE, Lawrence (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata Madrid (Prólogo y Cap I, págs. 9 a 39).
- TARDIF, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.