

IMAGEN QUE EL MAESTRO(A) COLOMBIANO CONTEMPORÁNEO TIENE DE SÍ MISMO

Image that the contemporary Colombian teacher has of himself or herself.

Alejandro Casas. Escritor (Colombia).

Fecha recepción: 17/07/2024 - Fecha aceptación: 28/09/2024

RESUMEN

El objetivo de este estudio consistió en determinar la imagen que el maestro(a) colombiano tiene de sí mismo en la actualidad. Metodológicamente, fue una investigación cualitativa con base en una entrevista virtual, aplicada a nivel nacional a través de un formulario de *googleforms* a 392 maestros(a) que laboran en instituciones con características diversas en su orientación pedagógica, social, profesional y contextual. Las entrevistas se codificaron, categorizaron y triangularon para dar respuesta al propósito de la investigación. Los resultados indican que en la imagen del maestro(a) contemporáneo colombiano existe una mixtura de visiones, pues contempla imágenes afines a la concepción previa al Movimiento Pedagógico como apóstol y servidor social, y, maestro administrador curricular, e imágenes posteriores al Movimiento como el maestro(a) intelectual productor de saber pedagógico y maestro(a) autónomo, crítico y reflexivo. Se concluye que, a 42 años del Movimiento Pedagógico y 30 años de la Ley General (Ley 115), la autoimagen del maestro(a) colombiano contemporáneo está en tránsito hacia una imagen renovada.

PALABRAS CLAVE

Imagen del maestro colombiano, maestro contemporáneo, autoconcepto del maestro colombiano.

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the image that Colombian teachers have of themselves today. Methodologically, it was a qualitative research based on a virtual interview, applied at the national level through a *googleforms* form to 392 teachers who work in institutions with diverse characteristics in their pedagogical, social, professional and contextual orientation. The interviews were coded, categorized and triangulated to respond to the purpose of the research. The results indicate that in the image of the contemporary Colombian teacher there is a mixture of visions, since it contemplates images related to the conception prior to the Pedagogical Movement as an apostle and social servant, and as a teacher curriculum administrator, and images subsequent to the Movement as the intellectual teacher producer of pedagogical knowledge and autonomous, critical and reflective teacher. It is concluded that, 42 years after the Pedagogical Movement and 30 years after the General Law (Law 115), the self- image of the contemporary Colombian teacher is in transit towards a renewed image.

KEYWORDS

Colombian Master Image, Contemporary Master, Colombian Master Self- Concept

1. INTRODUCCIÓN

En la evolución histórica de la educación colombiana, la imagen del maestro(a) ha pasado por diferentes visiones, las cuales se pueden distinguir, de modo general, en un antes y un después del Movimiento Pedagógico de 1982, el cual se asume con punto de inflexión en este estudio. En este orden de ideas, la imagen ha transitado desde visiones que lo contemplan en un marco humanista, religioso o social, hasta otro marco, más pragmático y secular como profesional de la docencia. En tanto profesional, su límite era el aula, en la cual tenía el deber de transmitir conocimientos, valores, normas y modelos de comportamientos, ejecutando fielmente programas y planes de estudio diseñados por el Ministerio de Educación, por lo que, su autonomía sobre el proceso de enseñanza era mínima, pues no se le reconoce saber alguno, y cae en la corriente tecnologicista (Gantiva, 1985; Mockus, 2002; Parra, 1985; Pernet, 1986; Rodríguez, 2002; Tamayo, 1986).

Frente a esta perspectiva, surge en 1982 el Movimiento Pedagógico presentando una nueva imagen del maestro(a) colombiano. Desde la realización del XII Congreso de Fecode, la voluntad del Movimiento Pedagógico se orientó a “rescatar y forjar la imagen del maestro en una triple dimensión: como luchador por sus reivindicaciones económicas y profesionales, como trabajador de la cultura y como luchador político por la democracia” (Los maestros que queremos ser -editorial-, 1985, p.2). Este movimiento muestra una visión opuesta del maestro(a) transmisor de conocimientos o administrador curricular, al concebirlo como productor de saber pedagógico, investigador, intelectual, trabajador de la cultura, agente autónomo y sujeto político que lucha por la democracia y por la reivindicación material y profesional de su labor.

Se asume que el Movimiento Pedagógico tuvo un impacto en la imagen del maestro(a) y, por consiguiente, en la concepción que tiene de sí mismo. Sin embargo, este aspecto es un tema que ha sido poco explorado, lo que justifica plenamente el presente estudio y culminó en la formulación del objetivo que

guía esta investigación, el cual consiste en determinar la imagen que el maestro(a) colombiano tiene de sí mismo en la actualidad.

Para dar respuesta al objetivo indicado, se diseñó un estudio dentro del paradigma cualitativo con base en una entrevista virtual, aplicada a nivel nacional a través de un formulario de googleforms a 392 maestros(a) que laboran en instituciones con características diversas de acuerdo con su orientación pedagógica, social, profesional y contextual. Con el fin de reportar los hallazgos, este artículo se estructuró en cuatro apartados: introducción, bases teóricas, metodología, análisis de resultados y culminar con las conclusiones.

2. SOPORTE TEÓRICO-REFERENCIAL

2.1. Autoconcepto

De acuerdo con diferentes autores (Benoit y Vega, 2022; Rivera y Hernández, 2017; Sebastián, 2012), el autoconcepto está enlazado con la autoestima, donde ésta es la parte valorativa de sí mismo, mientras que el autoconcepto refiere a procesos cognitivos para interpretarse a sí mismo. En palabras de Sebastián (2012), “el autoconcepto se define como las cogniciones que el individuo tiene, conscientemente, acerca de sí mismo. Incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el sujeto concibe como su Yo” (p. 29), por lo que involucra la reflexión del sujeto y lo conduce a la realización personal.

Tomando en cuenta que el autoconcepto constituye una construcción intelectual del sujeto que se configura con base en diferentes situaciones que afronta cada persona en su vida cotidiana, determina su equilibrio psicológico, su forma de interactuar con otros y su desempeño profesional. De ahí su importancia en el ámbito educativo, sustentado en las interacciones docente- estudiante (Rivera y Hernández, 2017; Sebastián, 2012). Así también lo plantea Portillo (2020), al considerarlo un factor de relevancia en los espacios educativos de convivencia existentes en la escuela y por la influencia que ejerce sobre ella. En este sentido, Rivera y Hernández, (2017), en

su estudio sobre el autoconcepto de docentes universitarios encontraron que los entrevistados se perciben a sí mismos como personas responsables, felices, sensibles y ocupadas de sus alumnos. Cabe señalar que actualmente, para el autoconcepto se emplean diferentes términos, como: autoimagen, autopercepción, autoconfiguración, autovalía.

2.2. Imagen del maestro(a) colombiano

La imagen del maestro(a) colombiano ha pasado por diversos puntos de vista de carácter humanista, religioso o social, hasta visiones más pragmáticas y seculares como resultado de la influencia del catolicismo y de políticas económicas y sociales. Entre otras miradas, se tienen: i) la visión heroica del maestro (Nieto, citado por Gantiva, 1985), que lo define como mitad anacoreta y mitad apóstol en acción: “un maestro que no creaba recelos sino confianza, no daba órdenes, sino que colaboraba con sus alumnos”. (p.42) ii) La concepción sagrada de la profesión “enfaticada por la idea de vocación docente, en el sentido de una función altruista, de un servicio que se desempeña como una misión total, que da un significado a la vida y cuyo cumplimiento permea todos los actos de la persona y le confiere un estatus particular muy semejante a un sacerdocio” (Parra, 1985, p.8).

iii) El maestro como agente de la sociedad se reducía a impregnar a los individuos de “valores, normas y modelos de comportamientos, conocimientos y habilidades, orientaciones, motivaciones, cualidades y competencias” (Pernett, 1986, p.52) que los hicieran eficientes socialmente. A la personalidad del maestro no se le confería importancia y se convertía en el óptimo organizador de procesos de aprendizaje. Y, iv) El maestro como “administrador curricular” era concebido como un ejecutor de programas y planes de estudio diseñados de forma externa a su práctica docente en los escritorios del Ministerio de Educación.

Por otro lado, en 1982 emerge el Movimiento Pedagógico, el cual, según Cárdenas y Boada (2012) “ha contribuido a la reflexión colectiva sobre la identidad y el papel político y cultural de la escuela y de los maestros y maestras, como también a la construcción de

alternativas pedagógicas.” (p.196). De este movimiento surge una nueva imagen del maestro(a) como intelectual y como agente autónomo. De acuerdo con las autoras citadas, tal visión tiene la influencia de Antonio Gramsci (citado por Cárdenas y Boada, 2012), para quien el maestro debe ser un intelectual orgánico, que se enlace “activamente en la vida práctica como constructor, organizador y persuasor constante, no como simple orador...” (p. 201); es decir, es un productor de saber pedagógico, un investigador, un trabajador de la cultura y un ciudadano.

Además, desde el Movimiento Pedagógico, el maestro deja de ser alguien que solo aplica, de modo obediente, la reforma curricular para convertirse en un agente activo. Propone, entonces, “un maestro autónomo, constructor, organizador y persuasor constante de ideas nuevas y alternativas, con una responsabilidad política, la de contribuir en la transformación de la educación pública, hacerla de calidad y digna de los sectores populares.” (Cárdenas y Boada, 2012, p. 202). Este nuevo maestro(a) es un agente autónomo y sujeto político que lucha por la democracia y por la reivindicación material y profesional de su labor.

3. METODOLOGÍA

La investigación se realizó dentro del paradigma cualitativo con un enfoque metodológico centrado en el estudio de caso múltiple o colectivo. Un estudio de caso, para Rodríguez, Gil & García (1999), constituye un proceso de indagación caracterizado por examinar de modo detallado, sistemático y en profundidad del caso objeto de la investigación. Como lo señala Ander-Egg (2003), el estudio de caso “consiste en un tratamiento global/holístico de un problema, contenido, proceso o fenómeno, en el que se centra todo el foco de atención investigativa, ya se trate de un individuo, grupo, organización, institución o pequeña comunidad (p.313).

Los estudios de caso pueden ser únicos o colectivos/múltiples. Debido a que la presente indagación tuvo como objetivo determinar la imagen que el maestro(a) colombiano tiene

de sí mismo en la actualidad y, además, incluyó maestros(as) del ámbito nacional, consistió en un estudio de caso colectivo/múltiple, al centrarse en examinar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos (Sabariego, et al., 2019), varios individuos, un grupo, un programa completo o una actividad, (Creswell, 2007), otorgándole mayor robustez al estudio (Yin, 2009).

La población estuvo conformada por maestros(as) de diferentes instituciones educativas, tomando en cuenta que cada informante representara un nivel diferenciado dentro de la estructura general que comprende el gremio docente colombiano (Navarrete, 2000). Las instituciones se seleccionaron considerando la presencia de diferencias en su orientación pedagógica, social, profesional y contextual (Álvarez-Gayou, 2003). Los maestros(as) fueron 392, de los cuales, 239 son de género femenino y 153 de género masculino; pertenecen a instituciones educativas públicas y privadas de los niveles de preescolar, educación básica primaria, básica secundaria y educación media. Todos ellos con edades, área de formación y años de ejercicio docente diversos.

Para recabar la información, se utilizó la entrevista, la cual según Álvarez-Gayou (2003), busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias. Con tal propósito se aplicó, a nivel nacional, una entrevista virtual a través de un formulario de googleforms que permitió obtener información con respecto a la imagen que los maestros(as) tienen de sí mismos. Para ello, se formuló la interrogante: ¿Qué imagen tienen ustedes de sí mismos como maestros(as)? Se agregó algunas preguntas cerradas de tipo demográfico. Aunque no hubo interacción directa, la pregunta abierta permitió recoger las voces de los maestros(as) participantes y captar lo que sienten, piensan y expresan de sí mismos.

Para analizar los datos, la información recogida se transformó en códigos, categorías, conceptos y temas que, posteriormente, permitieron dar respuesta a la pregunta que

orientó la investigación. El proceso, según autores como Álvarez-Gayou (2003), Fernández (2006), Miles y Huberman (1994), puede resumirse en los siguientes pasos o fases.

1. Obtener la información: En el caso particular de esta investigación, la información se obtuvo mediante la aplicación de una entrevista virtual.
2. Los datos de las entrevistas, disponibles en línea, se descargaron y organizaron en un archivo de Excel. Por consideraciones éticas a cada docente se le asignó un código alfanumérico: EV de entrevista virtual, M de maestro(a) y un número que va del 1 al 392, resultando, por ejemplo: EVM238.
3. Codificar la información: Siguiendo a Álvarez-Gayou (2003), una vez que la información ha sido recolectada y ordenada, la primera tarea consiste en intentar darle sentido, codificándola por temas y colores. Luego se agruparon en categorías y se relacionaron con los temas desarrollados en el soporte teórico, la pregunta de investigación y el objetivo del estudio.

Integrar la información: En esta parte, se relacionaron entre sí los fundamentos teóricos de la investigación con las categorías obtenidas en el paso anterior; es decir, se realizó la triangulación y discusión de la información.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE HALLAZGOS

En este momento de la investigación se presentan los resultados y la discusión de las categorías emergentes relacionadas con la imagen del maestro(a) colombiano contemporáneo. Es decir, los hallazgos se derivan de las voces de los docentes quienes aportaron su saber y experiencia para dar respuesta al objetivo del estudio: determinar la imagen que el maestro(a) colombiano tiene de sí mismo en la actualidad. La información recabada se categorizó, distinguiendo la autopercepción vinculada con las concepciones previas al Movimiento Pedagógico de las posteriores a éste. Las categorías resultantes se presentan

en tablas que permiten visualizarlas mejor y facilitan su análisis.

4.1. Imágenes afines a la concepción previa al Movimiento Pedagógico.

La tabla 1 muestra las categorías y, como ejemplo, algunas de las frases y expresiones de los maestros(as) que revelan su afinidad con la concepción del maestro(a) previas al surgimiento del Movimiento pedagógico.

Tabla 1. Imágenes afines a la concepción previa al Movimiento Pedagógico Fuente: Elaboración propia, 2024.

Categoría	Expresiones de los maestros(as)
Apóstol y servidor social	Es una persona que quiere realmente servir de guía y ejemplo para otros, es una cuestión de vocación (EVM20). Soy una maestra por vocación, alegre dinámica, siempre pienso en el bienestar de mis alumnos (EVM21). Elegí mi carrera por vocación y amo mi trabajo. Considero que es una labor social que va más allá de impartir un conocimiento (EVM48). Para mí lo particular de la labor docente debe ser la vocación de servicio y concentrarse en el querer de los estudiantes (EVM223). Uno nace con la vocación de enseñar, eso se lleva en el ADN (EVM262). Soy un maestro entregado, servicial, con actitud de escucha y amo lo que hago. (EVM319).
Maestro administrador curricular	Generalmente, debo seguir un currículo implementado por la institución, es requisito de ellos; siento que muchas veces no puedo realizar ciertas actividades con los estudiantes (EVM109). Mi labor diaria se ve bastante permeada por las instrucciones y decisiones del rector del colegio, ya que es él la persona que decide el currículo que debemos seguir (EVM10). Me siento limitado, en tanto nuestro ejercicio debe responder a estándares, lineamientos, planes de estudio, ...[que] es necesario cumplir porque son directrices que se tienen que seguir (EVM348). Los procesos educativos se centran más en la importancia de mostrar resultados en cuanto a cifras, sin importar si dichos procesos están siendo pertinentes o no para las necesidades de las y los jóvenes (EVM264).

En la tabla 1 se puede observar que las concepciones que tienen los maestros(as) están vinculadas con la imagen previa al Movimiento Pedagógico, agrupadas en dos

categorías: El maestro como apóstol y servidor social y el maestro como administrador curricular.

4.1.1. El Maestro como Apóstol y Servidor Social

En esta categoría se agruparon aquellas expresiones que incluyen frases como: “es una cuestión de vocación”, “maestra es una vocación”, es una “labor social”, es “vocación de servicio”. Esta autopercepción se corresponde con la visión heroica del maestro (Nieto, en Gativa, 1986), así como con la concepción sagrada de la profesión (Parra, 1985), enfatizada en los términos vocación y servicio. Al respecto, Rodríguez (1988), expone que el maestro(a) como servidor social cobra relevancia por su capacidad de entrega y servicio, expresado en su carácter prosocial, altruista, empático, generoso y responsable

Cabe agregar aquí otros estudios que, realizados en México, develaron concepciones de docentes cercanas a la visión del apóstol y servidor social. Así, Portillo (2020), en un estudio sobre el aspecto multidimensional del autoconcepto en docentes que estudian postgrado, encontró una media de 74,5%, en referencia a la dimensión social, o sea, la percepción de su desempeño en las relaciones sociales. Otra investigación es la de Rivera y Hernández (2017), quienes encontraron que los docentes entrevistados se “definen como exigentes, colaboradores, reservados y seguros de sí mismos. Se sienten satisfechos con los logros de sus estudiantes y orgullosos del clima que propician en su aula” (p.98). En ambos casos se evidencia que afirman verse como personas comprometidas con prestar un servicio y generar confianza. Casas (2021), lo sintetiza diciendo que su identificación con atributos como vocación, amor, pasión, la capacidad de entrega y servicio se muestran como el maestro(a) apóstol y servidor social, así como las particularidades que definen su acción: inspirar confianza, ser colaborador, comprometido, dedicación, altruista, entre otros. Luego, se puede afirmar que, aún hoy, esta visión de sí mismo continúa vigente en el gremio docente.

4.1.2. Maestro como Administrador Curricular

Bajo esta concepción se clasificaron expresiones que indican la obligación de seguir lineamientos institucionales y/o gubernamentales. Entre otras locuciones se tienen: “seguir un currículo implementado por la institución” (EVM109), seguir “...las instrucciones y decisiones del rector del colegio...” (EVM10); “...nuestro ejercicio debe responder a estándares, lineamientos, planes de estudio, ...” (EVM348); la idea de que los procesos educativos deben “mostrar resultados en cuanto a cifras” (EVM264), sin considerar su pertinencia.

En las palabras de los maestros(as) se percibe claramente que esta visión contempla los rasgos del maestro como agente de la sociedad, cuya tarea es inculcar en sus alumnos los valores, normas, comportamientos, conocimientos que valora la sociedad, establecidos en los planes educativos (Pernett, 1986). De ahí que se convierte en un administrador curricular, en el sentido de ser visto como un ejecutor de programas y planes de estudio, generalmente diseñados por los entes gubernamentales encargados de ello.

La concepción del maestro(a) como administrador curricular inicia con la introducción de la tecnología educativa como base de los procesos educativos. En ese sentido, se diseñan métodos y recursos específicos de enseñanza, netamente instrumentales que alejan al docente de la pedagogía, negándole su saber y saber hacer. Al respecto, autores como Martínez & Rojas (1984), Mockus (2002), Rodríguez (2002), explican que, de esta forma, los elementos administrativos permearon el proceso de enseñanza, desvirtuando la esencia del docente y de su quehacer. Además, el maestro(a) perdió gran parte de su autonomía, ya que son otros quienes planifican, diseñan, regulan y controlan su quehacer, él/ella solo debe seguir las directrices y ejecutar el plan o programa en el tiempo establecido. Es así como, según Mockus (citado por Casas, 2021), “Se le arrebató la identidad, pues su quehacer es organizado desde fuera del ámbito escolar.” (p. 141).

Resumiendo lo antes expuesto, Casas (2021), expone que la vigencia de esta percepción en la actualidad tiene que ver con la reducción del currículo a un plan de estudios, el cual contiene unos contenidos preestablecidos en unos lineamientos y estándares curriculares. Éstos obligan al maestro(a) a preparar a los alumnos para pruebas estandarizadas, que miden tanto a los estudiantes como a los docentes que los instruyen, por lo que se evalúa exigiendo resultados. Esto es lo que Fernández (2017) denomina autonomía docente sujeta a las regulaciones educativas.

4.2. Imágenes de los maestros(as) posteriores al Movimiento Pedagógico

La tabla 2 permite observar las categorías construidas e ilustradas con las voces de los maestros(as) mediante algunas de sus frases y expresiones. Éstas permitieron identificar su afinidad con la concepción del maestro(a) posterior al surgimiento del Movimiento pedagógico.

Tabla 2. Imágenes de los maestros(as) posteriores al Movimiento Pedagógico. Fuente: Elaboración propia, 2024.

Categorías	Expresiones de los maestros(as)
Maestro(a) intelectual productor de saber pedagógico	La experiencia me permite tener herramientas de enseñanza y metodologías diversas para afrontar el quehacer pedagógico en poblaciones distintas y bajo diferentes directrices (EVM37). Siento que las decisiones que tomo en el aula están guiadas por mi saber y experiencia, porque trabajo mis planes de estudio (currículo) desde los conocimientos y desde el quehacer diario, creando e innovando desde la experiencia (EVM56). Mi quehacer en el aula responde a mi experiencia, mis saberes, mis valores y a los aportes de grandes pedagogos de la pedagogía crítica como Paulo Freire y Philippe Meirieu (EVM50) Lo que hago como maestro corresponde a la experiencia adquirida en diferentes contextos pensando en el bien propio y común, donde el aprendizaje sea significativo práctico-teórico a partir de la lúdica, con asertiva comunicación pensando en el contexto, problemáticas

	extrínsecas y otras veces intrínsecas (EVM258). Muchas acciones que realizo, las he tomado en mi ejercicio como docente, basadas en un saber aprendido en un aula, pero algunas veces no son suficientes, [...] por lo que debo investigar un poco más para poder encontrar una estrategia que se adapte a dichas necesidades (EVM89).
Maestro(a) autónomo, crítico y reflexivo	Generalmente reflexiono sobre mi práctica y pongo a prueba aquello que doy por sentado, me gusta utilizar estrategias que ya he empleado para evaluarlas y mejorarlas (EVM147). Soy muy autónomo en mi visión de la materia, sigo las indicaciones de lo que quieren los directivos, pero la ejecución del proyecto en mi clase es totalmente autónoma (EVM178). [...], debemos hacer magia para trasladar esas disposiciones que se emiten desde la comodidad de un escritorio a un aula llena de realidades diversas y complejas (EVM188). En mi área de conocimiento -las ciencias sociales-, me permito asumir un posicionamiento político que atraviesa todas las acciones y decisiones acerca de lo que se enseña y cómo se enseña en el aula. (EVM240). Tenemos como base, desde las áreas, el direccionamiento en mallas curriculares y el trabajo sobre los derechos básicos de aprendizaje. Sin embargo, los objetivos y las prácticas pedagógicas van más allá de ellos, contemplando el contexto, los recursos e implementando dinámicas que responden a los estilos de aprendizaje y la transversalidad de saberes (EVM334).

En la tabla 2 se puede visualizar que las concepciones que tienen los maestros(as) de sí mismos están vinculadas con la imagen posterior al Movimiento Pedagógico, organizadas en dos categorías: El maestro como intelectual productor de saber pedagógico y el maestro autónomo, crítico y reflexivo.

4.2.1. *Maestro(a) como intelectual productor de saber pedagógico*

En esta perspectiva se congregaron diferentes manifestaciones que tienen como fundamento el saber y la experiencia de los maestros(as), a partir de lo cual construyen nuevos conocimientos. Algunas de tales expresiones se pueden ver en la tabla 2, como: “La experiencia me permite tener herramientas de enseñanza y metodologías diversas” (EVM37); mis decisiones “están guiadas por mi saber y experiencia” (EVM56); “Lo que hago ... corresponde a la experiencia adquirida en diferentes contextos” (EVM258); “Mi quehacer en el aula responde a mi experiencia, mis saberes, mis valores” (EVM50); “Muchas acciones que realizo, basadas en un saber aprendido en un aula, pero algunas veces no son suficientes, [...] por lo que debo investigar...” (EVM89).

En los discursos de los maestros(as) se destaca que acuden a lo que saben y saben hacer, por lo que, en cierto modo su experiencia guía su proceder en el aula. Además, cuando algo no les parece suficiente, indagan, buscan; es decir, se convierten en investigadores, docentes intelectualmente activos para generar nuevas estrategias y/o métodos; en un concepto: saber pedagógico.

En este orden de ideas, la autopercepción que manifiestan tiene que ver con un maestro(a) trabajador de la cultura. De acuerdo con Cárdenas (1997), esto es coherente con los propósitos del Movimiento Pedagógico, pues reconocerse como trabajadores de la cultura implica verse como constructores de conocimiento y de cultura, lo que implica reflexionar sobre su práctica y experiencia; comprometerse con la propia formación profesional, conformar comunidades académicas entre los educadores de la educación básica y la media, para compartir experiencias, reflexiones, saberes, para finalmente, contribuir con la “transformación de la convivencia ciudadana y el conocimiento en nuestro país” (Cárdenas, 1997, p.8). Para ello, debe reconocer que su labor sobrepasa la condición de asalariado y se extrapola al ámbito social, al comprometerse con su circunstancia histórica.

4.2.2. Maestro(a) autónomo, crítico y reflexivo

Bajo esta conceptualización se reunieron diferentes expresiones de los maestros(as) que refieren a reflexionar sobre la propia práctica, poseer una visión propia de la materia y su ejecución ajustada al contexto, aunque sigue ciertas directrices; a tomar una postura política y decidir sobre su acción al enseñar. Se destaca que sus palabras implican la reflexión, el ser crítico y la autonomía en su actuación.

Se evidencia que, junto a la visión del maestro(a) como intelectual, investigador y trabajador de la cultura, surge la imagen de un maestro(a) como ciudadano reflexivo, agente político que sortea obstáculos para ejercer su autonomía en el aula frente a las directrices gubernamentales. Como dijo EVM188, se trata de “hacer magia” para ajustar su realidad a las disposiciones y lineamientos curriculares. Así, es coherente con la concepción de un maestro(a) que “desafía las reglas, innova, cuestiona, reflexiona, piensa”, planteado por Calonge & Quiceno (1984, p.66).

El Movimiento Pedagógico plantea un cambio en la práctica política de los educadores, puesto que, a la vez que motiva al maestro(a) a recobrar la autonomía profesional, también lo insta a impulsar proyectos que se constituyan en alternativas novedosas en su hacer. Es de resaltar que las expresiones de los maestros(as) coinciden con estos planteamientos, porque todos afirman que, si bien siguen los lineamientos del Ministerio de Educación, el direccionamiento que implican las mallas curriculares y el trabajo sobre los derechos básicos de aprendizaje, su labor docente en el aula involucra el contexto, los recursos, las estrategias, adaptándolos a sus estudiantes y a sus estilos de aprendizaje.

De esta forma van conformando su autonomía profesional desde la experiencia, tal como lo manifestó el maestro(a) EVM50, cuando dijo en la entrevista: “Mi quehacer en el aula responde a mi experiencia, mis saberes, mis valores y a los aportes de grandes pedagogos de la pedagogía crítica como Paulo Freire y Philippe Meirieu”. De hecho, los

maestros(as) como intelectuales y creadores de saber pedagógico aseveraron el papel tan importante que juega la experiencia en su práctica de aula. Esto coincide con lo que afirman Molina, Ramos y Sáenz (2017), respecto de que “la experiencia constituye un factor determinante en la conformación de su autonomía” (p.5), también con Contreras (2011), quien explica que la autonomía “es un ejercicio, una cualidad de la vida que viven”. (p.150).

Sin embargo, debido al control que ejercen los lineamientos, directrices, mallas curriculares, entre otros, del quehacer docente en la práctica, Fernández (2017) considera que se trata de una autonomía “restringida y subordinada” limitada por tales regulaciones. En la misma línea de pensamiento, Rivera (2017) expone que evaluaciones que involucran al maestro(a) delimitan su autonomía y su autoridad para su labor en el aula. También Deroncelle, Gross & Medina (2021) reportan que muchos autores se oponen a los estándares debido a su carácter centralista y restrictivo de la autonomía de los profesores, ya que, obstaculizan y/o limitan al maestro(a) en la elección de libros o del contenido, la enseñanza, las estrategias, enmarcando el proceso educativo en metas impuestas y soluciones únicas para poblaciones heterogéneas de estudiantes. Como consecuencia, puede conducir a un proceso de enseñanza para aprobar la prueba.

Por el lado contrario, en Latinoamérica, la Secretaría de Educación Pública (2023) de México preceptúa que la autonomía profesional implica que “los programas de estudio, aplicables y obligatorios a nivel nacional, necesitan ser apropiados por las maestras y los maestros a través de su resignificación y contextualización” (p. 10). El visón de maestro(a) que subyace le concede cierta autonomía, puesto que existen programas obligatorios, comprensible desde la perspectiva de país y sus políticas, por lo que tienen que cumplir ciertos lineamientos. No obstante, les concede el poder de decidir sobre el proceso de enseñanza, pues deben contextualizarlo para adecuarlo a las necesidades y condiciones del

alumnado, de acuerdo con el entorno de su labor.

Específicamente en Colombia, Barahona (2009) explica que en el país se está debatiendo respecto de la autonomía en los Proyectos Educativos Institucionales. El autor explica que, desde una perspectiva legal, la autonomía se establece en la ley 115 y en el decreto número 1860. En la Ley 115 se preceptúa la participación de los actores curriculares de las instituciones educativas, participación que involucra el poder de decisión de dichos actores. Concluye diciendo que la autonomía se manifiesta en el aula, cuando el maestro(a) desarrolla su materia, con libertad de cátedra para expresar su pensamiento; aunque debe ceñirse al programa y a la normativa institucional. Es decir, la autonomía, al igual que en México, está condicionada por los lineamientos institucionales y/o gubernamentales.

También dentro de esta perspectiva, Deroncelle, Gross & Medina (2021) refieren autores a favor de los estándares, quienes resaltan que la autonomía de los docentes se puede expresar en los objetivos que formulan, en el aprendizaje interdisciplinario o en el contexto de problemas de la vida. Es decir, la autonomía se evidencia cuando se separa el “qué” enseñar del “cómo” enseñar. Es en el “cómo” donde puede expandir su autonomía, al convertirse en agente activo de la gestión y desarrollo de materiales de aprendizaje, buscando maneras de adaptarlos a los principios curriculares y a las necesidades de los estudiantes, con el fin de satisfacerlas.

Sintetizando la autopercepción del maestro(a) a partir del Movimiento Pedagógico, se tiene un docente que se ve a sí mismo como un intelectual productor de saber pedagógico, creativo, autónomo, crítico y reflexivo, capaz de innovar y generar cambios en la educación y, por medio de ella, en el país. Es decir, tiene la posibilidad de dirigir su enseñanza por los senderos del progreso y la libertad, contribuyendo al establecimiento de una educación democrática, orientada a educar patriotas con la capacidad de crear, aventurarse, de imaginar. Los maestros(as), deben asumir una posición activa y comprometida,

conscientes de que su labor no se limita al aula de clase, sino que debe trascender al ámbito social, cultural y político, en tanto que es un trabajador de la cultura, comprometido con el país y consigo mismo, autónomo, investigador y constructor de saber pedagógico.

5. CONCLUSIONES

La imagen del maestro(a) colombiano ha evolucionado asumiendo diferentes visiones, las cuales se distinguieron en este estudio considerando un antes y un después del Movimiento Pedagógico de 1982, el cual fue punto de inflexión en la educación de Colombia. En atención a esto, el objetivo consistió en determinar la imagen que el maestro(a) colombiano tiene de sí mismo en la actualidad. La metodología cualitativa se sustentó en una entrevista virtual, aplicada a nivel nacional a través de un formulario de googleforms a 392 maestros(as).

El análisis de la información permitió constatar que en la actualidad coexisten autopercepciones vinculadas con el maestro(a) como apóstol y servidor social y como administrador curricular, correspondientes al período previo al Movimiento Pedagógico y la imagen de un maestro(a) como intelectual y generador de saber pedagógico, autónomo, crítico y reflexivo, coherente con los aspectos y argumentos del Movimiento Pedagógico. En ese sentido, el maestro(a) en su visión de apóstol y servidor social, se asume como un trabajador social, con vocación de servicio, amor y pasión por su trabajo. En tanto que administrador curricular, cumple con seguir los lineamientos que le indican para la ejecución de planes y programas.

Por otro lado, a raíz de los cambios que implicó el Movimiento Pedagógico, muchos maestros(as) se ven como intelectuales trabajadores de la cultura, capaces de generar saber pedagógico, ya que desde sus experiencias crean nuevas estrategias y/o métodos de enseñar para satisfacer y atender las diferentes necesidades de los estudiantes. En ese sentido, ejercen cierto nivel de autonomía cuando reflexionan sobre sus experiencias y

su práctica, asumiendo el reto de implementar cambios en su hacer, pero, sin dejar de cumplir con los lineamientos institucionales y gubernamentales. Es así como contextualizan y adaptan su labor docente a las necesidades y diferencias de los estudiantes. Estos aspectos guardan correspondencia con las imágenes del maestro(a) que propuso el Movimiento Pedagógico en su momento.

Se concluye, entonces, que a pesar de los 42 años transcurridos desde el inicio del Movimiento Pedagógico y 30 años de la Ley General (Ley 115), la autoimagen del maestro(a) colombiano contemporáneo está en tránsito hacia una imagen renovada. Este paso lo puede agilizar el magisterio colombiano por medio del compromiso personal de crecimiento y profesionalización, convirtiéndose en un investigador de su hacer, de su historia

y de la historia de la pedagogía en su contexto.

Como líneas de investigación futuras, tomando en cuenta que la información está disponible en formato digital, se considera interesante discriminar resultados entre maestros(as) de colegios privados e instituciones oficiales; así como, urbanos y rurales. Otros aspectos susceptibles de exploración refieren a la imagen de su hacer como profesional docente; los aspectos o cualidades que caracterizan al maestro(a) y al profesional; comparar la visión de los maestros(as) de sí mismos y de su hacer con respecto a lo que preceptúa la Ley 115, entre otros temas de indagación relacionados con el maestro(a) y su quehacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV técnicas para la recogida de datos e información*. México: Grupo Editorial Lumen Humanitas.
- Barahona, H. (2009). La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos, en un contexto de educación superior de Bogotá, Colombia. *Entramado*, vol. 5(2), pp. 28-42, Universidad Libre Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265419724003>
- Benoit, C.G. y Vega, H. (2022). Autopercepciones del profesor en formación sobre su rol docente y desempeño laboral. *MENDIVE* Vol. 20(3), pp. 790-808 <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2864>
- Brígido, M.; Bermejo, M.; Gómez del Amo, R.; Conde, C. y Mellado, V. (2010). El autoconcepto y las emociones como futuros docentes de ciencias de maestros de primaria en formación inicial. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, 2010, pp. 779-787. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325081>
- Calonge, P. & Quiceno, H. (septiembre, 1984). *El maestro marginal una historia por escribirse*. En Revista Educación y Cultura, (2). Bogotá. Fecode-CEID, pp. 64-67.
- Cárdenas, G. M. (diciembre, 1997). *15 años del Movimiento Pedagógico 1982- 1997*. En Revista Aula Urbana. Bogotá, Nº1 ISSN 0132-4242, p.8.
- Cárdenas, M. Y Boada, M. (2012). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. Historia de la educación en Bogotá Tomo II. Repositorio Institucional CLACSO, pp. 195-229. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/4840/1/HistoriaEducaB0GTomoll.pdf>
- Casas Nova, W. (2021). Efectos del movimiento pedagógico en la imagen del maestro colombiano contemporáneo. Tesis doctoral. Universidad de los Andes. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1992/53794>
- Contreras, J. (2011). La autonomía del profesorado. España. Morata.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative, inquiry & research design* (2.ª ed.). Londres: Sage.
- Deroncele A. A., Gross T. R., & Medina Z. P. (2021). La autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula. *Revista Conrado*, 17(79), 225-233.
- Fernández, (2017). Dimensiones del trabajo cotidiano en tensión para la autonomía docente. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Magíster en Psicología Educacional
- Fernández, N. L. (2006). *¿Cómo analizar datos Cualitativos?* Butlletí La Recerca ISSN: 1886-1946 / Depósito legal: B.20973-2006.
- Gantiva, S. J. (julio, 1984). *Orígenes del Movimiento Pedagógico*. En Revista Educación y Cultura, (1). Bogotá. Fecode-CEID, pp. 13-17
- Gantiva, S. J. (marzo, 1985). *Agustín Nieto Caballero y la Escuela Nueva*. En Revista Educación y Cultura, (3). Bogotá. Fecode-CEID, pp. 39-43.
- Gantiva, S. J. (septiembre de 2004). *El Movimiento Pedagógico y la Revista Educación y Cultura*. En Revista Educación y Cultura, (66). Bogotá. Fecode-CEID, pp. 24-25.
- Ley Estatutaria 1581 del 17 de octubre de 2012 del Congreso de la República de Colombia.
- Martínez, A. & Rojas, M. F. (1984). *Otra escuela otros maestros*. En Revista Educación y Cultura, (1). Bogotá. Fecode-CEID, pp. 4-12.
- Mesía, R. (2007). *Contexto ético de la investigación social*. Investigación Educativa vol. 11 N.o 19, 137 - 151 enero-junio 2007, ISSN 17285852.
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mockus, A. (2002). *Movimiento Pedagógico y defensa de la Educación Pública*. En Veinte años del Movimiento pedagógico 1982-2002, entre mitos y realidades. Suárez, H. (comp.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 281-301.
- Molina, A.; Ramos, G. Y Sáenz, J. (2017). La autonomía en la práctica de los docentes de nivel secundaria: un estudio exploratorio sobre sus percepciones y autopercepciones. Ponencia leída en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis de Potosí. Disponible en <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2719.pdf>
- Navarrete, J. (2000). *El muestreo en la investigación cualitativa*. En: investigaciones sociales. Año IV, número 5. Pp.155-180.
- Parra, R. (marzo, 1985). *La imagen social del maestro*. En Revista Educación y Cultura, (3). Bogotá. Fecode-CEID, pp. 8-13.
- Pernet, J. A. (julio, 1986). *La imagen del maestro en la historia*. En Revista Educación y Cultura, (8). Bogotá. Fecode-CEID, pp.50-53.
- Portillo Peñuelas, S. A. (2020). Autoconcepto multidimensional del profesorado que realiza estudios de posgrado. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 232- 239
- Rivera D., J. (2017). Autonomía del profesor de cátedra en la educación superior. Universidad Militar Nueva Granada, Facultad De Educación, Especialización en Docencia Universitaria. Bogotá, Colombia. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17053/RiveraDiaz%20Jairo2017.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivera, A. y Hernández, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 73(2), pp. 87-100. <https://rieoei.org/historico/documentos/7699.pdf>
- Rodríguez, A (2002). *El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía*. En Veinte años del Movimiento pedagógico. Suárez, H. (comp.). Bogotá:

Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 15-60.

- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, R. H. (1988). *El maestro(a) colombiano: abnegado apóstol, funcionario estatal o trabajador de la cultura*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sabariego, M., Massot, I. & Dorio, I. (2019). *Métodos de Investigación Cualitativa*. En *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.285-320). Madrid: La Muralla.
- Sebastián, V. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *PHAINOMENON* Vol 11(1), pp. 23-24. <https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/filosofia/Phainomenon/2012/articulo%202.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. SEP. (2022). Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Tamayo, A (diciembre, 1986). *Hacia una nueva visión del maestro(a)*. En Revista Educación y Cultura, (10). Bogotá. Fecode-CEID, pp. 43-49.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods* (4.^a ed.)Thousand Oaks, CA: Sage.