

# Aportes a la formación docente en Colombia

## Homenaje a Blanca Inés Ortiz Molina

No. 1 Serie Homenajes



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Doctorado  
Interinstitucional  
en Educación

**DIE**









# Aportes a la formación docente en Colombia

---

## Homenaje a Blanca Inés Ortiz Molina

**Serie Homenajes**

**No.1**



**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**



Doctorado  
Interinstitucional  
en Educación

**DIE**

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS    UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS    UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Primera Edición 2020

ISBN Digital: 978-958-787-189-0

### **Sección de publicaciones**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Carrera 24 No. 34 - 37

PBX: (57+1) 3239300, ext.6201

publicaciones@udistrital.edu.co

### **Preparación editorial**

Doctorado Interinstitucional en Educación

<http://die.udistrital.edu.co/publicaciones>

Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Aduanilla de Paiba, Edificio de Investigadores, calle 13 No. 31-75

### **Asistente editorial**

Elban Gerardo Roa Díaz

eventosdie@udistrital.edu.co

PBX: (57+1) 3239300, ext.6330-6334

### **Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión**

Fundación Común Presencia

licencia de Creative Common



Impreso en Bogotá, Colombia, 2020

Ortiz Molina, Blanca Inés.

Aportes a la formación docente en Colombia : homenaje a Blanca Inés Ortiz Molina / Blanca Inés Ortiz Molina, Omer Calderón, Edison Fredy León Paime. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020.

86 páginas ; 24 cm. -- (Colección Doctorado)

ISBN 978-958-787-188-3

1. Educación 2. Pedagogía 3. Docencia 4. Formación docente.

I. Calderón, Omer, autor. II. León Paime, Edison Fredy, autor.

III. Tít. IV. Serie.

370 cd 22 ed.

A1660720

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

**UD**  
Editorial

Este libro fue sometido a un proceso de evaluación por pares.





UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

### **Comité Editorial CADE**

**Harold Andrés Castañeda-Peña**  
*Presidente CADE*

**Adela Molina Andrade**

*Representante grupos de investigación:  
Investigación en Didáctica de las Ciencias,  
Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-  
INTERCITEC, GREECE y del Grupo Didáctica  
de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de  
Educación en Ciencias*

**Juan Carlos Amador Baquiro**

*Representante de los grupos de investigación:  
Moralía, Estudios del Discurso, Filosofía y En-  
señanza de la Filosofía, Grupo de investigación  
Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y  
las Matemáticas-GIIPLyM y Jóvenes, Culturas y  
Poderes, del Énfasis en Lenguaje y Educación*

**Rodolfo Vergel Causado**

*Representante de los grupos de investigación:  
Grupo de Investigación Interdisciplinaria en  
Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas  
GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad  
Distrital-MESCUUD y EDUMAT, del Énfasis en  
Educación Matemática*

**Diego Hernán Arias Gómez**

*Representante del grupo de investigación:  
Formación de Educadores, Emilio, Educación  
y Cultura Política, del Énfasis de Historia de la  
Educación, Pedagogía y Educación Comparada*

**Pilar Méndez Rivera**

*Representante de los grupos de investigación:  
Aprendizaje y Sociedad de la Información y  
Formación de Educadores, del Énfasis en  
ELT Education*

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

**Ricardo García Duarte**  
Rector

**William Fernando Castrillón Cardona**  
Vicerrector Académico

### **Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE**

**Henry Giovany Cabrera Castillo**  
Director Nacional

**Augusto Maximiliano Prada Dussán**  
Director DIE  
Universidad Pedagógica Nacional

**Harold Andrés Castañeda-Peña**  
Director DIE  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**Henry Giovany Cabrera Castillo**  
Director DIE  
Universidad del Valle





## Tabla de contenido

---

Prólogo <i>Diego H. Arias Gómez</i>	9
<b>La idea de educador en la obra colectiva de Blanca Inés Ortiz Molina, PhD <i>Omer Calderón</i></b>	<b>13</b>
Resumen	13
Palabras clave	13
Introducción	13
La trayectoria de Blanca Ortiz y la idea de educador	15
La idea de educador en la producción académica de la doctora Ortiz Molina	16
El educador es un trabajador	18
El objeto de trabajo del educador	18
Las representaciones de educador	19
El educador se entiende en el espacio social	20
Corolario	21
<b>Maestra vida: Aportes del pensamiento de Blanca Inés Ortiz para un profesorado activo <i>Edison Fredy León Paime</i></b>	<b>25</b>
Resumen	25
Palabras clave	25
Introducción	25
El presente del profesorado colombiano	26
Trayectoria del trabajo de Blanca Inés Ortiz	29
Fase 1: Un proceso de formación comprensiva	29
Fase 2: El reconocimiento de la realidad a partir de la intervención.	30
Fase 3: La investigación del profesorado y el sistema	30

El pensamiento de una profesora que empodera	31
Notas finales	32
Referencias	33
<b>Violencia escolar: La mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje</b>	
<b><i>Blanca Inés Ortiz Molina</i></b>	<b>37</b>
Resumen	37
Palabras clave	37
Introducción	38
Metodología	41
Procedimiento	42
Resultados	43
Categorías	43
Discusión	51
Relaciones entre colegas	51
Referencias	56
<b>La formación de educadores: Un acercamiento a las reflexiones teóricas</b>	
<b><i>Blanca Inés Ortiz Molina</i></b>	<b>59</b>
Resumen	59
Palabras clave	60
La formación del educador	62
Enfoques en la formación del educador	64
A manera de conclusión	72
Referencias	73
<b>Modernización, planificación económica y educación</b>	
<b><i>Blanca Inés Ortiz Molina</i></b>	<b>75</b>
<b>Autores</b>	<b>81</b>

*Para perseguir un sueño hacen falta soñadores, es decir, personas formadas que puedan ejercitar el pensamiento crítico acerca de distintas alternativas y que puedan imaginar una meta ambiciosa, en lo posible diferente al enriquecimiento individual o nacional y más cercana a la dignidad y el debate democrático.*

*(Martha Nussbaum (2010), Sin fines de lucro, p. 182)*

Cuando un profesor universitario ingresa a la carrera docente lo embarga una enorme emoción y expectativa por el tamaño de la tarea que afronta. La ilusión de entrar a una universidad pública y de proyectar en el tiempo y en la distancia el despliegue de actividades e iniciativas académicas, representa una alegría particular que combina, por un lado, la convicción de dedicarse a aquello que le gusta y le apasiona, y por otro, cierto placer por la garantía de una estabilidad laboral, en una sociedad que precisamente ofrece mayoritariamente unas condiciones de empleo signadas por la precarización y el desgano, aspectos que no son ajenos al mercado docente.

En este marco, una jubilación digna es un privilegio que no solo implica la lucha por una remuneración decente luego de años de servicio, a la vez que su ampliación como derecho a todos los trabajadores cuyo tiempo de servicio lo requiera, sino la satisfacción por lo realizado, esto es, en el caso de la docencia universitaria, por el aporte hecho a la cualificación de la educación y, por esta vía, a la mejora de la sociedad. Si jubilarse significa etimológicamente lanzar gritos de alegría, podemos afirmar que la profesora Blanca Inés Ortiz puede disfrutar gozosa de la culminación de su ciclo de trabajo profesional porque ha cumplido sus sueños.

Este libro constituye un homenaje a la profesora Banca Inés Ortiz, recientemente pensionada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a la vez que inaugura una nueva colección del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Facultad de Ciencias y Educación, cuyo acento está

precisamente en su título, *Homenajes*, a quiénes habiendo prestado un servicio en el doctorado como profesores e investigadores, disfrutaron del derecho a la pensión luego de años de servicio.

La doctora Blanca no solo fundó con otro pequeño grupo de profesoras hace casi quince años el Doctorado, también acompañó procesos formativos en pregrado durante algún tiempo y es un referente obligado en la consolidación de programas en la Facultad de Ciencias y Educación y en el posicionamiento de la Universidad Distrital como institución de alta calidad para la región y el país. Por ello es una afortunada coincidencia que la colección se inicie con una distinción a su vida y obra, por lo que ella es y representa en el colectivo de docentes de este proyecto curricular.

Las frases de reconocimiento y admiración se concretarán en los escritos aquí compilados. Solo basta agregar que la calidad humana y profesional que caracterizó su quehacer constituyen un compromiso para los docentes que seguimos en ejercicio y para los muchos estudiantes de pregrado y posgrado que contribuyó a formar. Sus análisis, sus aportes y escritos, sus frases de ánimo y su fraternidad hacen parte del patrimonio inmaterial que el Doctorado procurará cuidar.

La doctora Blanca es una académica consagrada que contribuyó a ampliar el conocimiento sobre la escuela, el maestro y la universidad, no solo desde el grupo de investigación *Formación de Educadores* que siempre se destacó en las mediciones de Colciencias, sino desde sus muchos seminarios e intervenciones públicas. A pesar de que cursó la mayor parte de su formación en el extranjero siempre tuvo como temas de investigación y estudio los asuntos nacionales, y a diferencia de otros intelectuales con similar trayectoria, sus referentes teóricos no se limitaron a la ortodoxia francesa, al contrario, bebió de múltiples fuentes que nunca abdicaron de su lugar de procedencia.

Destacó también por su pertenencia a redes internacionales por el derecho a la educación, aunando su perfil académico a la voluntad de otros profesores e intelectuales del continente, así como a la lucha de gremios docentes por la reivindicación de su rol, en medio de nefastas políticas neoliberales que buscan precarizar la educación.

En este marco, el presente libro configura una pequeña demostración de afecto y admiración a la doctora Blanca Ortiz, desde aquello que es connatural a la universidad: la producción de conocimiento.

Así, la primera parte de libro, compuesta por dos artículos, está elaborada por discípulos de la profesora Blanca, formados bajo su égida en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación. La segunda parte constituye una selección de tres textos de la propia doctora Blanca, publicados en revistas de ámbito nacional e internacional y cedidos a la presente publicación como un valioso aporte a la comprensión de la educación y el rol docente contemporáneos.

El primer artículo, titulado *La idea de educador en la obra colectiva de Blanca Inés Ortiz Molina, PhD*, del profesor Ómer Calderón, rastrea el concepto de educador a lo largo de la productividad del grupo Formación de Educadores que dirigió por años la profesora Blanca. Aquí se describe su productividad y la dirección de trabajos de grado en el marco de sus preocupaciones académicas y de la importancia que ha expresado por la educación universitaria. El educador como trabajador, su objeto de trabajo, sus representaciones y su espacio social, son algunas de las aristas que el profesor Calderón subraya de la rica escritura de la profesora Blanca, siempre considerando el ejercicio docente en el marco de las relaciones intergrupales, sociales y políticas en las que ejerce su labor. De manera que la contribución de la doctora Blanca a la teorización de la práctica docente se suma al legado que resiste la instrumentalización y desprofesionalización que ciertas modas pedagógicas y políticas públicas vienen impulsando.

El segundo artículo, *Maestra vida: Aportes del pensamiento de Blanca Inés Ortiz para un profesorado activo*, de Edison Fredy León, describe la propia experiencia del autor como estudiante de doctorado bajo la orientación de la doctora Blanca, donde resalta la calidad y calidez de su dirección, en un contexto, como el colombiano, en el que la práctica docente es estigmatizada, *macartizada* y subvalorada, incluso desde el mismo Estado. Este texto analiza tres fases del proceso académico de la doctora Blanca: de formación comprensiva, de intervención y como docente e investigadora; en ellos cabe indicar su papel como asesora de varias organizaciones, y también como consultora, además de docente universitaria. Finalmente, el profesor León valora la mirada estructural, la importancia de los contextos, de los conflictos y de las biografías docentes, así como la potencia del trabajo interdisciplinario y el pensamiento crítico como elementos que guarda en la memoria gracias a las enseñanzas de su maestra.

El tercer artículo de este compilado se llama *Violencia escolar: La mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje*, que, como se anunció al principio, inaugura los escritos de la doctora Blanca. Este texto aborda las

representaciones de maestros de varias instituciones públicas respecto a la violencia escolar, en concreto, de la manera como las dinámicas de las relaciones interpersonales entre profesores que se tejen dentro de la institución contribuyen o no a la generación de conflictos, desavenencias y afecciones al clima laboral.

El cuarto artículo, también de la doctora Blanca, se titula *La formación de educadores: Un acercamiento a las reflexiones teóricas*, y, como su nombre lo indica, realiza una profusa reflexión sobre la categoría formación de profesores desde diversas tradiciones epistemológicas. Primero desde una genealogía del concepto formación, y luego profundizando sobre la conjunción formación docente, en el que se describen diferentes perspectivas de estudio y se puntualiza en su fuerza como espacio académico, que da cuenta de una práctica socialmente constituida centrada en la figura del docente como agente cultural.

El quinto y último texto de esta colección es *Modernización, planificación económica y educación*, donde trata el tema de la educación superior en la segunda mitad del siglo XX, tema de su línea de investigación en el DIE. Aquí se reflexiona sobre las dinámicas de la educación superior en Colombia en el contexto de las políticas del desarrollo y la modernización, con las demandas del mercado internacional como vector de cambio. Paso seguido el artículo anuncia una serie de escritos que acotan el tema de referencia para un evento académico.

Esperamos que este conjunto de textos que se ofrece al público y a la comunidad universitaria en general constituya una demostración de afecto y un reconocimiento a la doctora Blanca Inés Ortiz, por su importante legado a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y al Doctorado Interinstitucional en Educación.

**Diego H. Arias Gómez**

Docente DIE-UD  
Coordinador del Énfasis de  
Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada  
Doctorado Interinstitucional en Educación  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

# La idea de *educador* en la obra colectiva de Blanca Inés Ortiz Molina, PhD

---

Ómer Calderón<sup>1</sup>

## Resumen

La producción investigativa de la Doctora Blanca Inés Ortiz Molina aporta la construcción de la categoría *educador* como una herramienta conceptual clave para el conocimiento del espacio social de la educación. Resultado de sus indagaciones, configura el significado de *educador* como trabajador de la educación, agente del campo de la enseñanza, con representaciones sociales propias, que se realiza en la estructura educativa de la sociedad.

## Palabras clave

Educador, agente, campo de la educación, trabajador de la educación, representación social.

## Introducción

Durante cerca de 20 años, la doctora Blanca Inés Ortiz Molina dirigió el grupo de investigación “Formación de Educadores”, contando siempre con el respaldo, apoyo y la empatía de todos sus integrantes. El nombre con el que se bautizó este colectivo pudo ser resultado del azar, o de una decisión largamente pensada, pero, de cualquier manera, es un indicador de sus

---

<sup>1</sup> Profesor Asociado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrito al Doctorado Interinstitucional en Educación. Doctor en Educación, Magíster en Ciencia Política, Psicopedagogo.

integrantes, del ámbito institucional en el que se despliega, así como de las representaciones sociales que del mundo académico tenían sus fundadores.

Por sus integrantes y la institución que los cobija, se entiende que se propusiera el tema de la “formación”, pues todos convergían en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que se define a sí misma como una entidad “formadora de formadores” (Amador B. et al., 2013, p. 4). No así se comprende la denominación de *educadores*, pues pudo ser, entre otras, *formación de maestros* o *formación de profesores*, por lo que, aceptando la tesis de Jacques Monod (1981) de que el azar es producto de la necesidad, se puede formular la hipótesis de que es producto del contenido de la idea de *educador*.

Para una aproximación a una explicación de la selección de ese término como nombre del grupo de investigación, se plantea aquí la cuestión de ¿cuál es la idea de *educador* que tiene el grupo de investigación? Para responderla se precisa analizar la producción colectiva de la directora del grupo, con lo que se constituye en objetivo de este escrito establecer la idea que de *educador* plantea la doctora Blanca Ortiz a través de varios textos colectivos que permiten auscultar una respuesta.

La producción académica de la doctora Ortiz es amplia y, en varios casos, resultado del trabajo colectivo con varios otros autores, lo que habla de su virtud de construir sinergias con sus colegas. En esta revisión de publicaciones para hacer un acercamiento a la idea de *educador*, están textos elaborados con sus más cercanas colegas: Bárbara Yadira García Sánchez<sup>2</sup> y Luisa Carlota Santana Gaitán<sup>3</sup>.

La manera de tratar de dilucidar cuál es la idea de *educador* con la que la autora navega en su producción académica, aplica el método de investigación de la historia de las ideas (Acuña Rodríguez, 2010; Ocampo López, 1999), especialmente en lo relacionado con el tratamiento directo de las fuentes (que en este caso son artículos publicados), y el análisis de una idea central en la investigación puesta en relación diacrónica con el contexto en el que se plantea, pues “se trata de ver cómo las ideas se asimilan y desarrollan de acuerdo con los ritmos de la sociedad y ver cuáles son los alcances” (Acuña Rodríguez, 2010, p. 164).

2 Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrita al Doctorado Interinstitucional en Educación. Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Sociología de la Cultura. Socióloga.

3 Profesora de Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Doctora en Educación. Magister en Desarrollo Educativo y Social. Psicóloga.



Para estos efectos, se presentan los rasgos de su trayectoria académica que conforman el contexto de análisis, seguido de la revisión de la idea de *educador* en los textos estudiados, para concluir con una valoración del aporte de la doctora Ortiz a la investigación en educación.

## La trayectoria de Blanca Ortiz y la idea de *educador*

Educada desde el pregrado para el campo de la educación, la profesora Blanca Inés Ortiz Molina ha construido su vida académica en torno al pensamiento sobre la educación superior y la práctica pedagógica. Con dos licenciaturas que abarcan los fundamentos de las ciencias y las humanidades, al titularse primero en Matemáticas y Física, y luego en Letras, hace su carrera formativa en la ciudad que acunó el movimiento de la ilustración, en la *Universidad de París V Descartes*, en la que obtuvo los títulos de Especialización, Magíster y Doctor en Ciencias de la Educación, con los respectivos trabajos de grado *Elements D-analyse autour de la Crise Universitaire Colombienne* (Ortiz Molina, 1979), *Le Financement de la Educación Superior en Colombie* (1980), y, *Elements D-Analyse Autour de la Crise Universitaire Colombienne de 1971* (1983).

Su vinculación a la docencia y a la investigación en la Universidad Distrital desde 1994, la llevó por los caminos de indagar acerca del ámbito de su propio quehacer, al abordar los temas de la formación de docentes, teniendo siempre como referente la problemática planteada por Pierre Bourdieu (2008) acerca de la tensión que surge cuando el académico se constituye a sí mismo en objeto de investigación. Esto es algo que se puede evidenciar, entre otros escritos, en sus ponencias: *Historia de la formación del educador en Colombia, concepciones y prácticas* (Ortiz Molina, 2003a); *La formación inicial de docentes: concepciones en la formación* (2003b); *Las concepciones en la formación de educadores y su relación con las tendencias curriculares* (2002a); *Políticas educativas y currículo en la formación de educadores: el caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas* (2002b); *Sociedad y educación en Colombia durante el Frente Nacional* (2001).

Continuando con esta ruta, profundiza en el conocimiento de la formación de educadores a través de investigaciones sobre las representaciones sociales a la luz de las teorías que sobre el tema desarrollaran Moscovici (1979) y Jodelet (1984), entre otros. En esa perspectiva, estuvo al frente de la investigación sobre *El trabajo académico del profesor universitario* (Ortiz Molina

et al., 2008), y lideró la línea de investigación del Doctorado en Educación Interinstitucional sobre *Educación Superior y Representaciones Sociales*, en cuyo marco dirigió los trabajos de grado *La investigación en las Facultades de Educación en Bogotá: representaciones sociales de los profesores* (Lobato Junior, 2017), así como *Representaciones sociales del trabajo académico* (López Pino, 2013).

La doctora Ortiz Molina despliega la investigación en torno al educador ubicándola en el espacio social de relaciones de poder, cimentada en la teoría del campo sociológico formulada por Pierre Bourdieu (2003; Bourdieu & Passeron, 2003; Bourdieu & Passeron, 1998). Con ese horizonte publica *El trabajo académico del profesor universitario*, dirige las tesis de grado doctoral, *Los profesores de contaduría pública como agentes estructuradores del campo contable en Colombia: discursos y representaciones* (León Paime, 2016); *El campo de la educación en ingeniería industrial en Colombia 1950-2000* (Rodríguez Valbuena, 2016); *Estructuración y estrategias del campo universitario en Colombia. 1990-2010* (Calderón, 2018); y elabora artículos y ponencias aplicando como método la teoría campo sociológico, y objeto de estudio la educación superior y universitaria.

La trayectoria académica de la doctora Ortiz empieza y continua con acercamientos a las políticas de educación superior, que sirven de ámbito de estudio de las luchas y tensiones del campo educativo, y perfilan las estrategias del *educador* como agente de un campo social que puja por el control de un capital específico. Así mismo, sus trabajos de posgrado en la *Ville Lumière*, incluyen artículos como *Modernización, planificación económica y educación* (Ortiz Molina, 2008).

De esta manera, se observa que la trayectoria académica de la doctora Blanca Inés Ortiz Molina se instituye en cuerpo investigativo que permite comprender el alcance que la idea de *educador* tiene en su producción académica, como un concepto nodal en sus escritos.

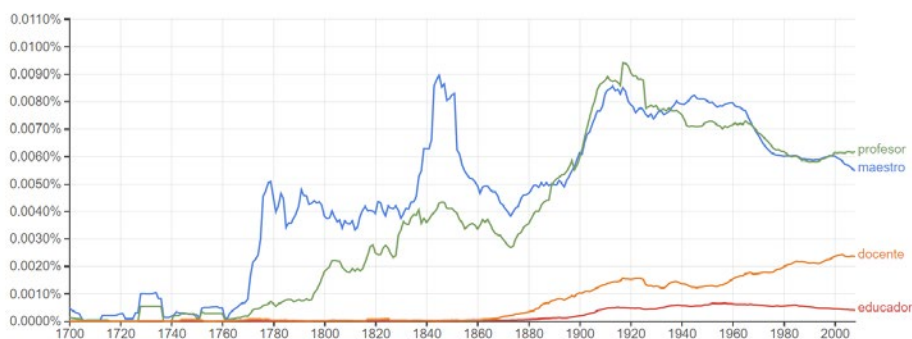
## La idea de *educador* en la producción académica de la doctora Ortiz Molina

Abordando el tema de la educación de los educadores (Ortiz Molina, 2006), la autora se adentra en la idea de *educador* siguiendo la reflexión planteada por Marx en las *Tesis sobre Feuerbach* sobre el problema de la relación entre las condiciones de existencia humanas y sus posibilidades de transformarlas.

Según las tesis, “las circunstancias las hacen cambiar los hombres y el educador necesita, a su vez, ser educado” (Marx & Engels, 1979, p. 634). A partir de esto, la doctora Ortiz Molina discute la polisemia del término señalando que “en general, se puede encontrar en un mismo texto la designación de maestro, profesor, educador, docente, para referirse al profesional que se ocupa de la educación de sujetos, en los niveles de educación básica y media” (Ortiz Molina, 2006, pp. 254-255).

Pero la autora hace uso del término *educador*, menos usado y de menor trayectoria entre los libros de *Google Books* según se observa en la Gráfica 1, que empieza a registrarse desde mediados del siglo XIX con una tendencia cercana a la del término *docente*, mientras que los términos *profesor* y *maestro* tienen un amplio uso desde el siglo anterior. Lo anterior puede indicar que estas últimas palabras son propias del discurso pedagógico que se refiere al maestro como genérico de la educación general o básica y al profesor como más relacionado con el ámbito de la Educación Superior, tal y como lo ha planteado la profesora Ortiz Molina.

### Gráfica 1 Palabras en Google Books



Google Books Ngram Viewer. Consultado 25/05/2019

Con esto se pone de presente que la idea de *educador* es una categoría que incluye los conceptos de docente, profesor y maestro, con lo cual se logra enfocar en todos ellos el rasgo distintivo de hacer referencia a la educación y al conocimiento como su objeto. En ese sentido es que en las investigaciones sobre la violencia escolar se hace referencia al *educador* junto a la familia como parte de esa problemática (Bárbara Yadira García Sánchez et al., 2012). Así mismo, este uso del término está presente en la investigación sobre el trabajo académico (Bárbara Yadira García Sánchez & Ortiz Molina, 2012).

Por ser la idea de *educador* una categoría que da cuenta de los demás términos relacionados y por consiguiente expresa sus propiedades distintivas, el uso que se hace de ella en la obra de Ortiz Molina implica: que el *educador* es un trabajador; que el objeto de trabajo del *educador* es la educación; que la educación se construye a través de representaciones sociales específicas con las que se desenvuelve en un espacio relacional, o campo de poder; y que por tanto, el *educador* es un agente del campo educativo.

## El *educador* es un trabajador

---

La doctora Ortiz Molina anota que en los estudios sobre el trabajo del educador “prevalece la idea de un trabajo personal, intencional, de autoformación, referido a metas, propósitos, valores, por encima de referencias de tipo instrumental” (Ortiz Molina, 2006, p. 253), que se fundamenta en la enseñanza (Ortiz Molina et al., 2008, p. 16), y que en el plano de la Educación Superior está articulado a las tareas de investigación y extensión (Bárbara Yadira García Sánchez & Ortiz Molina, 2012, p. 23).

En tanto trabajador, los problemas del *educador* también responden al régimen laboral, como en el caso de la docencia universitaria en la que converge el tipo de vinculación temporal como característica dominante en las universidades públicas, la sobrecarga laboral, las precarias condiciones materiales de trabajo, así como las dificultades generadas por prácticas de gobierno que operan al margen de la función académica de la universidad (Ortiz Molina et al., 2008).

No obstante lo anterior, esta naturaleza de trabajador comporta también la identidad del *educador*, con su práctica de apropiación y enseñanza del conocimiento, como aspecto que le confiere especificidad a su quehacer en la escuela. De allí que el objeto de trabajo del *educador* es la educación.

## El objeto de trabajo del *educador*

---

El movimiento pedagógico consideró al maestro como un trabajador de la cultura (González Ayala & Tibaduiza Vargas, 2015), y de la misma manera lo define la doctora Ortiz Molina aunque especificando que es *trabajador de la educación*, de manera que en su praxis “se apropia, se produce, se transmite y se distribuye el conocimiento en los miembros que conforman la comunidad académica” (Ortiz Molina 2008, p. 57).

De allí que establezca al *educador* como una entidad colectiva cuyo objeto de trabajo es el hecho social de *la educación* y cuya especificidad es “la actividad reflexiva y sistemática en la búsqueda (transferencia, apropiación y producción) y aplicación del conocimiento” (Ortiz Molina 2008, p. 69), teniendo en la realización de la enseñanza el centro sobre el que gravitan las prácticas educativas.

De esa manera, la doctora Ortiz Molina toma distancia de la amplitud de objetivos que las políticas oficiales le establecen a los educadores (Cleves et al., 2004), encontrando que el profesorado tiene en la enseñanza “el eje de la actividad académica del docente, no sólo por ser la que privilegian en el momento de decidirse entre la diversidad de posibilidades que en un momento dado puedan tener, sino también a la que se refieren con expresiones de afectividad, que denota el nivel de satisfacción que experimentan en su ejercicio” (2008, p. 79).

## Las representaciones de *educador*

---

Los resultados de las investigaciones adelantadas por la doctora Blanca Ortiz sustentan que las representaciones sociales son constitutivas del *educador* como grupo social, en la medida en que le confieren identidad y sentido como agente social.

Al respecto, la doctora Ortiz Molina desarrolla la concepción de Moscovici (1979) según la cual la transformación de las teorías científicas en representaciones sociales es un proceso mediante el que a los elementos que dan identidad y coherencia a un grupo social se incorporan aquellos aspectos relevantes para sus intereses, que son objetivados y anclados en el imaginario colectivo del grupo de educadores, con lo cual asume la transposición del conocimiento científico y pedagógico en representaciones sociales de los educadores (Ortiz Molina 2008, p. 27).

De ese modo, sostiene que “todo grupo construye representaciones sociales que le son propias y que dan cuenta del decir y del hacer de los sujetos, pero, a la vez, estas representaciones sociales se constituyen en el referente que orienta y justifica el comportamiento” (Ortiz Molina 2008, p. 21), con lo que confiere al *educador* la propiedad de lograr cohesión a través de la estructuración de componentes deontológicos, imaginarios y patrones de comportamiento que no solo “señalan cómo se concibe, cómo es determinado

objeto, sino también qué lo hace ver de esa manera; esto proporciona evidencias, consensos y creencias compartidas por el grupo que pueden influir en otros” (2008, p. 31).

Así, la autora logra tender un puente teórico entre la teoría de las representaciones sociales y las del campo social, al lograr resaltar que las primeras se constituyen en dispositivos que predisponen cierto tipo de comportamientos y de esquemas perceptivos, que a su vez se expresan en hábitos que, en un espacio de relaciones sociales, se constituyen en *habitus* que a su vez son constitutivos de un campo de fuerzas.

### El *educador* se entiende en el espacio social

---

La idea de *educador* en la obra de Blanca Ortiz adquiere sentido en un espacio relacional configurado como campo de poder. Por eso afirma que en el concepto de *campo*, “juegan un papel fundamental los agentes, los discursos y prácticas (con) una serie de jerarquías que están ligadas a la producción del discurso y que luchan internamente por la hegemonía de este” (Ortiz Molina 2008, p. 131).

Por tanto, en la obra de la doctora Ortiz Molina se revela que el *educador*, en tanto integrante del campo educativo, es *un agente social*, que “en cada momento tiene cierta correlación de fuerzas, cierta estructura de interacción entre sus actores, dependiendo del estado de la distribución del capital específico que predomine en ese momento. Quienes poseen una mayor porción del capital específico, son quienes tienen mayor autoridad, hegemonía (legitimidad) y capacidad de control simbólico en ese campo, y su actitud y estrategias de reproducción serán conservadoras” (Ortiz Molina 2008, p. 47).

De ese modo, el *educador* en tanto *agente* que comporta la historicidad de los componentes del campo, se constituye a través de su trayectoria en determinadas condiciones materiales y sociales, que Ortiz Molina recrea con la caracterización de la historia de sus objetos de investigación, de la misma manera que problematiza las condiciones materiales e institucionales de la forma de realización del *educador*.

## Corolario

---

La idea de *educador* en la producción intelectual de la doctora Blanca Inés Ortiz Molina constituye una valiosa herramienta para la indagación del campo educativo, toda vez que permite asir la realidad de ese mundo en toda su complejidad.

Sus tesis de posgrado, sus artículos, sus libros, la dirección de tesis de doctorado (varias de ellas con distinción laureada gracias a su acertada conducción), su liderazgo en el grupo de investigación “Formación de Educadores” que con su equipo ha sostenido en categoría A1 de COLCIENCIAS, evidencia su creatividad conceptual para hacer del ejercicio profesional de educadora, una práctica ejemplarizante de lo que constituye el quehacer de la intelectualidad universitaria.

## Referencias

Acuña Rodríguez, O. Y. (2010). El método de historia de las ideas en la obra de Javier Ocampo López. *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 2 (.3), (pp. 156-179).

Amador B, J. C., Lozano, L. A., & Ramírez Pardo, P. (Ed.). (2013). La Facultad de Ciencias y Educación como proyecto educativo, sociocultural y ético-político. *Aportes al Proyecto Educativo Universidad Distrital. Una Construcción Colectiva*. C. I. d. Currículo. (pp. 4). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus* (2a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Calderón, Ó. (2018). *Estructuración y estrategias del campo universitario en Colombia. 1990-2010*. (Tesis de doctorado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cleves, N. R. d., Velásquez, B. M., & M., M. G. C. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, 2, (pp.263-281).

Fernández, O. (2003). Pierre Bourdieu, ¿Agente o Actor? *Revista Tópicos del Humanismo*, 90, (pp.1-7).

García Sánchez, B. Y., Guerrero Barón, J., & Ortiz Molina, B. I. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García Sánchez, B. Y., & Ortiz Molina, B. I. (2012). Conceptualizaciones sobre el trabajo académico del profesor universitario *Reflexiones acerca del trabajo académico en el contexto iberoamericano* (pp. 13-26). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

González Ayala, L. I., & Tibaduiza Vargas, H. D. (2015). *El movimiento pedagógico en Colombia y la subjetividad del maestro a 20 años de la Ley General de Educación: Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica*. (Tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Google Books (2019). Ngram Viewer. Consultado 25/5/2019

Jodelet, D. (1984). Las representaciones sociales: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Manual de Psicología Social* Vol. 2. Barcelona: Paidós.

León Paimé, F. (2016). *Los profesores de contaduría pública como agentes estructuradores del campo contable en Colombia: discursos y representaciones*. (Tesis de doctorado). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Lobato Junior, A. (2017). *La investigación en las Facultades de Educación en Bogotá: representaciones sociales de los profesores*. (Tesis de doctorado). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

López Pino, L. (2013). *Representaciones sociales del trabajo académico. Universidad de la Amazonia*. (Tesis de doctorado). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Marx, C. (1979). *Tesis sobre Feuerbach: La ideología alemana* (pp. 633-635). La Habana: Editorial Política.

Monod, J. (1981). *El azar y la necesidad: ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna* (F. Ferrer, trans.). Barcelona: Tusquets Editores.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Ocampo López, J. (1999). *El proceso ideológico de la emancipación en Colombia* (2 ed.). Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A.

Ortiz Molina, B. I. (2006). La formación de educadores: un acercamiento a las reflexiones teóricas. *Revista Científica*, 7, (pp. 251-267).

Ortiz Molina, B. I. (2008). Modernización, planificación económica y educación. *Investigación y Reflexión XVI*, (pp. 5-8).

Ortiz Molina, B. I., Gracia Sánchez, B. Y., & Santana Gaitán, L. C. (2008). *El trabajo académico del profesor universitario*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodriguez Valbuena, L. F. (2016). *El campo de la educación en ingeniería industrial en Colombia 1950-2000*. (Tesis de doctorado). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



# Maestra vida: Aportes del pensamiento de Blanca Inés Ortiz para un profesorado activo

---

Edison Fredy León Paimé<sup>4</sup>

## Resumen

La presente es una reflexión que oscila en la tensión entre objetividad y subjetividad, ya que examinar los aportes de la profesora Blanca Inés Ortiz es poner en contexto los aprendizajes y contribuciones de su trabajo frente a las realidades estructurales que enfrenta el profesorado colombiano hoy día. Se trata del reconocimiento de la obra de una Maestra que está al servicio de sus colegas y la sociedad. Se vincula el contexto actual del profesorado y la forma como los aprendizajes derivados del trabajo de Blanca Inés pueden ayudar a confrontar este ambiente.

## Palabras clave

Educación, trayectoria docente, profesorado.

## Introducción

Valorar tanto la trayectoria como la influencia de una maestra como lo es la doctora Blanca Inés Ortiz Molina es hoy, no solo un ejercicio académico, sino un oportuno reconocimiento. El contexto presente hace que podamos

---

4 Doctor en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Contador público de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en investigación social. Miembro del grupo de investigación Constructores Contables. Cargo: Profesor investigador jornada completa de la Universidad Libre. Correo electrónico: edisonf.leonp@unilibre.edu.co, leonpaimé7@gmail.com

apreciar mejor su aporte al estudio de la educación en nuestro país, y recuperar aquellos elementos que están inscritos en los hábitos y que pasan desapercibidos por la cotidianidad.

La presencia e influencia de la doctora Blanca Inés en el Doctorado Interinstitucional de Educación ha dejado un legado que merece bien ser dimensionado en su justa medida. Su trasegar es el resultado de una trayectoria en la que la interacción entre la escuela, las instituciones de planificación y control educativo, y los escenarios desde donde se construye la política pública, generaron una forma de concebir el Estado educador y los diferentes sujetos que intervienen.

Esa mirada particular se alimenta de experiencias, vivencias, aciertos y apuestas fallidas. Así Blanca Inés es una profesora activa que no responde a la mirada academicista tradicional, en la que la distancia es tan proclamada. Por el contrario, la intervención, la asesoría y la consultoría fueron algunas de las tareas que van a configurar la manera de interpretar las realidades. Esto incluye además una idea central en la cual la investigación debe alimentarse de la experiencia, pasar por las aulas, y por el oficio político de pensar las cosas para transformarlas.

Su trabajo es pertinente en un contexto que cada día es más hostil para el profesorado en Colombia. La trascendencia de una obra no se mide entonces por los rankings o los indicadores, sino por las ideas que en los textos y en las actitudes entregan a los nuevos investigadores. Su compromiso escapó del academicismo para brindar herramientas a quienes tuvimos la fortuna de compartir pensamientos e inquietudes.

## El presente del profesorado colombiano

---

La profesión docente enfrenta diversos retos y condiciones que hacen que su ejercicio sea cada vez más complejo. No es un secreto que en nuestro país su desempeño es una actividad peligrosa. Por décadas muchos colegas docentes han sido víctimas del conflicto armado, corriendo los riesgos de poner en juego su voz en entornos donde no es aceptada (Peña, 2018). Así mismo, es necesario recordar que la intensidad de las agresiones y asesinatos de profesores ha aumentado recientemente (FECODE, 2017). El profesorado en Colombia, entonces, enfrenta no solo las presiones propias de la vida académica, sino las condiciones de un proceso sociopolítico que los ha

convertido en agentes, a veces de cambio a veces de reproducción de las estructuras sociales dominantes.

Nuestros profesores han encarnado un espíritu de lucha inagotable, que los ubica como actores poco domesticados, y por tanto uno de los referentes de la resistencia al pensamiento autoritario. Sin embargo, se reconoce hoy día que varios profesores y profesoras están amenazados, poniendo al profesorado en situación de vulnerabilidad (Spitaletta, 2019). Los profesores han pasado de ser piezas importantes de la modernización del Estado a ser identificados, o más bien señalados, como agentes de promoción ideológica en contra del establecimiento.

En estos momentos, el profesorado abandera las luchas por la educación pública, la financiación del sistema escolar, la resistencia a una mirada de la formación centrada en las competencias, la resistencia a los rankings académicos. Además se constituyen en defensores del espíritu laico, de la libertad religiosa, la aceptación de la diversidad, la promoción de una enseñanza para la ciudadanía y el pensamiento crítico, entre otros. Estos elementos ponen a los docentes en el puntal en la tarea de formar sujetos que defiendan la paz y que encuentren mejores maneras de solucionar el conflicto social.

Las principales situaciones estructurales que enfrenta el profesorado han sido reconocidas por diferentes fuentes. Las mismas son cada vez más reconocidas por la población colombiana, aunque su difusión y reconocimiento depende del manejo estratégico que hacen de la información los medios de comunicación. Así se configura un ambiente hostil promovido por diversos sectores sociales. Entre los principales desafíos que el profesorado colombiano está enfrentando, encontramos los siguientes:

- Abandono y poca financiación para el ejercicio de la docencia en contextos de ruralidad y conflicto armado (Aguirre, 2019).
- Alineamiento de parte de algunos medios de comunicación que hacen eco a las posturas que cuestionan o señalan a los profesores de (El Tiempo, 2019; Pulzo, 2019c).
- Amenazas de despidos a profesores por parte de grupos políticos por ejercicio de la libertad de cátedra (Revista Semana, 2019a).

- Desconocer las denuncias, amenazas y violencia contra los profesores (W Radio, 2019).
- Dirigentes que señalan que la protesta profesoral es inútil y que debe ser combatida con la fuerza pública (W Radio, 2019).
- El ataque directo a los sindicatos docentes relacionándolos con el terrorismo, estigmatizando tanto a personas, como al magisterio (Noticias 1, 2017; Vega, 2014).
- El despliegue de estrategias de desprestigio hacia los profesores y sus organizaciones (Suarez, 2019).
- El impulso a propuestas de estructuras de financiamiento que promueven el lucro en el sistema escolar (Semana, 2019b).
- El incumplimiento recurrente de las promesas por parte del gobierno nacional de los acuerdos, minimizando las demandas de los profesores (RCN Radio, 2019b).
- El lugar irrelevante que tiene la promoción de la educación en la agenda ministerial (González, 2019).
- Ignorar la movilización docente, llevando tanto a la necesidad de su reiteración como al desgaste de sus miembros (El Tiempo, 2018).
- Imponer trabas y proponer reglamentaciones para disminuir la influencia de la movilización profesoral (Pulzo, 2019b).
- La conformación de una estructura de financiación que no solventa las necesidades de la educación superior, media y básica (Pérez, 2018). Con ello se siguen perpetuando problemas estructurales que dificultan obtener las metas de cobertura equidad y calidad del sistema (Pérez, 2018)
- La falta de pago de sueldos y otros beneficios (El Heraldó, 2019).
- La no atención y la poca voluntad de diálogo que muestra el gobierno con los estudiantes y los profesores.

- Señalamiento de adoctrinamiento por parte de los docentes a los estudiantes (RCN Radio, 2019a), indicando que los mismos hacen que los estudiantes tomen posturas antigubernamentales (La FM, 2018).
- Poner a figuras públicas a hacer menciones en contra de los profesores o deslegitimando el movimiento profesoral (Pulzo, 2019a).

En este marco, en el que la arremetida autoritaria pone a los profesores en el centro del conflicto, los docentes dejan de ser unos de los aliados que el Estado había forjado para la transformación y el mejoramiento de la sociedad, y se les traslada al lugar de agentes que atentan frente al statu quo. Estamos así ante el ejercicio de un establecimiento conservador, autoritario, que deniega de la modernización y que maneja un doble lenguaje, de inclusión para pocos y siempre y cuando no cuestione su accionar.

## Trayectoria del trabajo de Blanca Inés Ortiz Molina

La trayectoria de la profesora Ortiz Molina configura el pensamiento de una mujer que pone en juego ideas que provienen de diferentes contextos. Así la doctora Ortiz Molina recoge elementos que van desde lo más racional hasta lo humanístico, teniendo como eje la comprensión de la educación en nuestro país. De este modo nos atrevemos a indicar que su trayectoria se puede dividir en tres fases: una fase comprensiva, otra de intervención, y una dedicada al ejercicio de la docencia y la investigación.

### Fase 1: Un proceso de formación comprensiva

El proceso de formación de la profesora Blanca Inés Molina es muy diferente a la del académico colombiano. Ella tiene la oportunidad de hacer un serio y sostenido proceso de estudio que abarca toda la década de los setenta hasta mediados de la década de los ochenta del siglo anterior. Esto es algo que pocos maestros y maestras contemporáneos pudieron elaborar, iniciando su recorrido en el país y adelantando estudios en Francia que van desde el complemento profesional, la especialización, la maestría y el doctorado.

Su interés desde un comienzo fue comprender la educación en Colombia como sistema. Sus trabajos de pregrado, maestría y doctorado denotan la evolución de una línea de pensamiento que va desde lo histórico-sociológico,

hasta lo instrumental-político. Se convierte en una de las primeras personas que identifica los problemas estructurales de la educación en Colombia, alimentando sus reflexiones desde la economía y las ciencias de educación. Identifica tempranamente que la financiación es uno de los elementos que juegan un papel esencial en la crisis del sistema, por lo que le dedicará especial atención (Molina, & Gutiérrez, 1998).

## Fase 2: El reconocimiento de la realidad a partir de la intervención

---

La profesora Blanca Inés regresará a Colombia y alternará la docencia con la asesoría a varias instituciones del sistema escolar. En este periodo, que inicia a finales de la década del setenta y va hasta inicios del siglo XX, su trabajo estará orientado al fortalecimiento de elementos de formación y evaluación en entidades del nivel central y departamental (Molina, Fabrega, Guedez, & Ortiz, 1987). Logra coordinar diversas iniciativas y estar presente en varias de las discusiones que tienen que ver con la discusión de la política pública de la educación.

Luego de avanzar en la comprensión crítica del funcionamiento del sistema, empieza un ejercicio profesional y docente tanto en el aula como en la dirección educativa (Molina, Caicedo & Barbety, 2002). Esto le va a permitir reconocer el funcionamiento de la estructura desde adentro y entender con mayor claridad el papel que juegan los profesores en este sistema.

## Fase 3: La investigación del profesorado y el sistema

---

Desde la última década del siglo anterior, la profesora Blanca Inés tiene ejercicios de investigación, como asesora de proyectos, directora de centros de investigación, y docente de múltiples cursos orientados a la metodología de investigación, sobre todo en programas de postgrado. Sin embargo es su vinculación a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas la que le permitirá elaborar una serie de trabajos y reflexiones.

Su papel en el Doctorado Interinstitucional en Educación y el trabajo elaborado con diversos colegas, donde se destaca la profesora Barbara Yadira García Sánchez, la llevo a integrar sus preocupaciones sobre la evolución del sistema con la manera como los docentes reciben, procesan y reproducen las



presiones del contexto, tanto en los niveles básicos como universitario. Esto, al tiempo que plantea un ejercicio docente orientado hacia la interdisciplinariedad, desplegando un nivel de compromiso importante con sus estudiantes, en especial los del énfasis de “Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada”. Así entre sus investigaciones más destacadas tenemos:

- *El trabajo académico del profesor universitario* (Ortiz, García & Santana, 2008).
- *Modernización y crisis de la universidad colombiana* (Ortiz Molina, 2008).
- *La Violencia escolar: una mirada desde los maestros, la familia y los jóvenes* (Sánchez, Barón & Molina, 2012).
- *La violencia simbólica en la escuela. Formas de poder expresadas en la norma.*
- *Modernización y crisis de la educación superior - la Violencia escolar: una mirada desde los maestros.*

## El pensamiento de una profesora que empodera

Los aportes de la profesora Blanca Inés están presentes en un conjunto de ideas que no se encuentra solo en sus escritos sino también en las actitudes asumidas con varios de sus estudiantes. Algunas de estas ideas son:

**La necesidad de un pensamiento estructural sobre la educación.** Insistir en que los problemas del aula, los del aprendizaje o la evaluación no son fenómenos aislados del aula. Tampoco lo son las circunstancias que enfrentan los docentes. La necesidad de construir marcos teóricos como claves de interpretación sobre como los poderes afectan el desempeño docente y sus prácticas es uno de los elementos que no se pueden perder de vista (Sánchez & Molina (2012).

**Entender que los docentes viven bajo presiones y amenazas.** Reconocer los espacios de desempeño en el que se mueven los docentes, producto de una reforma educativa centrada en la modernización tecnológica. En ese marco, los docentes son sujetos de control, que llevan y reciben arbitrariedades que generan estrés y les impide ser agentes activos de la transformación escolar (Molina, 2011).

**Violencia.** La violencia que atenta contra el entorno escolar es un fenómeno multidimensional que afecta a todos por igual (Sánchez & Molina, 2012c). El resultado de la violencia es la despersonalización de los diferentes actores que habitan la escuela. Los profesores juegan un papel importante en la gestión de los problemas de la violencia escolar, enfrentando las contradicciones del sistema y de lo que se espera de ellos (Molina, 2013).

**Comprensión intersubjetiva.** Lo que pasa por la cabeza de los profesores es importante, por consiguiente dar cuenta de ello es solo el primer paso para la comprensión intersubjetiva. Las relaciones entre estructuras políticas y sociales también generan huellas en la mente y los comportamientos de los maestros (Sánchez & Molina, 2012a). Analizar las concepciones y representaciones sociales de los profesores es una buena manera de acercarse a la forma como se va constituyendo el pensamiento docente (Sánchez & Molina, 2012b). La comprensión del trabajo de unos y otros, y recuperar la valía de la diversidad de las prácticas docentes es una forma de dignificar el trabajo de todos en el campo.

**No debe haber temor al trabajo interdisciplinario.** La profesora Blanca Inés con sus estudiantes de doctorado promovió el trabajo entre diferentes tipos de profesionales, no solo aquellos que originalmente provienen de la educación. Así las tesis doctorales abordan problemas de educación desde campos disímiles como las ingenierías, las ciencias económicas, las disciplinas ambientales, entre otros. Este se trata de una actitud muy importante, porque se parte de la comprensión de las lógicas de diversos campos, y cómo estas se articulan al desarrollo del sistema escolar.

Así, la comprensión de los problemas y de las potencialidades del trabajo docente es fundamental para el empoderamiento de los profesores. Se trata de no reproducir una mirada fatalista que condena al profesor a ocupar un lugar dentro de la estructura social, sino de identificar su rol sociohistórico y cómo las comunidades pueden establecer estrategias para la continua lucha en los espacios sociales.

## Notas finales

El aporte máximo del trabajo de la profesora Blanca Inés es ayudar a pensar al profesorado en el marco de un sistema complejo. Sus trabajos y sus

acciones cotidianas se orientaron a generar procesos dialécticos de entendimiento entre sus estudiantes y las diversas instituciones con las que se relacionó.

Su trabajo nos puede ayudar a comprender la maestra vida, o la vida del maestro. Entender que es necesario ver lo bueno y lo duro, los caminos y las encrucijadas que enfrentan quienes llegan al sistema escolar. La huella que ha dejado en el Doctorado no será olvidada si nos apoyamos en sus aportes, en la claridad de un pensamiento que busca, hacer de los procesos de formación, experiencias que se enmarcan en la construcción de subjetividades en el marco de estructuras de poder.

El contexto actual requiere líneas de comprensión y actitudes que vinculen al docente con la defensa de una modernización educativa para todos. La violencia estructural debe ser enfrentada con propuestas que empoderen, con movilización informada y la solidaridad que otorgan el actuar orientado al fortalecimiento del profesorado. La crisis es estructural y continuada, pero la profesora Blanca Inés Ortiz Molina nos enseña a no renunciar a su cuestionamiento como parte de lo que implica ser maestros.

## Referencias

Aguirre, R. (2019) Lápices y tableros, armas de los profes al lado del conflicto. *El Colombiano*. Recuperado de: <https://www.elcolombiano.com/colombia/historias-de-educacion-de-colombia-en-zonas-de-conflicto-HD10316717>

Controversia por declaraciones de Uribe sobre “adoc-trinamiento” en colegios. (6 de marzo de 2019a). *RCN Radio*. Recuperado de: <https://www.rcnradio.com/politica/controversia-por-declaraciones-de-uribe-sobre-adoc-trinamiento-en-colegios>

El gran debate del sesgo ideológico en la educación. (10 de Marzo de 2019). *El Tiempo* Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/debate-del-sesgo-ideologico-en-la-educacion-en-colombia-335884>

FECODE (2017) Documento abierto: La escuela territorio de paz. *CEID, Escuela Sindical FECODE*. Recuperado de:

<https://fencode.edu.co/ceid/images/documentos2017/Escuela%20territorio%20de%20paz.pdf>

González, M. (2019) Iván Duque, el dilecto estudiante del presidente eterno. *Las dos orillas*. Recuperado de: <https://www.las2orillas.co/ivan-duque-el-dilecto-estudiante-del-presidente-eterno>

Joven llama estúpidos a profesores por “joder la vida con marchas en vez de trabajar”. (20 de marzo de 2019a). *Pulzo*. Recuperado de: <https://www.pulzo.com/nacion/joven-les-dice-estupidos-profesores-por-marchar-bogota-PP664724>.

La particular propuesta de Paloma Valencia para hacer los paros de maestros en Colombia. (4 de febrero de 2019b). *Pulzo*. Recuperado de: <https://www.pulzo.com/economia/paloma-valencia-propone-paro-maestros-despues-clases-PP637003> ver notas respectivas.

Los maestros marcharon por las principales calles de Riohacha. (20 de marzo de 2019). *El Heraldo*. Recuperado de: <https://www.elheraldo.co/la-guajira/los-maestros-marcharon-por-las-principales-calles-de-riohacha-609964>

Molina, B. I. O. (2011). Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), (pp. 369-382).

Molina, B. I. O. (2013). *El papel de las maestras ante la violencia escolar. Entre la tradición y las transformaciones*. Presentado en XVIII Congreso Colombiano de Colombianistas, Fitchburg State University, Massachusetts. Recuperado de: [https://colombianistas.org/wp-content/themes/pleasant/biblioteca%20colombianista/03%20ponencias/18/Ortiz\\_Molina\\_Blanca\\_Ines.pdf](https://colombianistas.org/wp-content/themes/pleasant/biblioteca%20colombianista/03%20ponencias/18/Ortiz_Molina_Blanca_Ines.pdf)

Molina, B. I. O., Caicedo, Y., & Barbety, L. L. (2002). El proyecto de investigación: Conversatorio sobre las concepciones en la formación de educadores en la UD. *Conversatorios sobre investigación Primer ciclo*. IEIE Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (1), (pp. 1-10).

Molina, B. I. O., Fabrega, M., Guedez, V., & Ortiz, A. (1987). Investigación evaluativa y apoyo a la educación superior abierta y a distancia. *La investigación evaluativa*. Editorial Unesco, 1 (1), (pp.1-10).

Ortiz Molina, B. I. (2008). Modernización, planificación económica y educación. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada, 16(1), (pp. 5-8).

Ortiz, B., Farcía, B. & Santana, C. (2008). *El Trabajo Académico Del Profesor Universitario*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Peña, C. (2018) Cada 12 días asesinan a un profesor en Colombia. *El Tiempo*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cada-12-dias-asesinan-a-un-profesor-en-colombia-260198>

Pérez, A. (2018) La falta de recursos es el mayor problema de la educación oficial. *Revista Dinero*. Recuperado de: <https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/falta-de-recursos-de-la-educacion-oficial-por-angel-perez/262667>

Profesor estigmatizado por Álvaro Uribe teme por su vida. (13 de noviembre de 2017). *Noticias 1*. Recuperado de: <https://canal1.com.co/noticias/profesor-atacado-auv/>

Profesores serían despedidos por hacer proselitismo con sus estudiantes. (19 de febrero de 2019a). *Revista Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/centro-democratico-sancionarian-a-maestros-que-hablen-de-politica-en-colegios/601984>.

¿Qué ha pasado con las promesas que hizo el presidente Iván Duque? (2019b). *RCN Radio*. Recuperado de: <https://www.rcnradio.com/recomendado-del-editor/que-ha-pasado-con-las-promesas-que-hizo-el-presidente-ivan-duque>

Sánchez, B. Y. G., Barón, F. J. G., & Molina, B. I. O. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sánchez, B. Y. G., & Molina, B. I. O. (2012a). Conceptualizaciones sobre el trabajo académico del profesor universitario. Reflexiones acerca del trabajo académico en el contexto iberoamericano. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sánchez, B. G., & Molina, B. I. O. (2012b). Reflexiones acerca del trabajo académico en el contexto iberoamericano. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (pp. 1-144).

Sánchez, B. Y. G., & Molina, B. I. O. (2012c). Los maestros ante la violencia escolar (pp. 1-111). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sin contratiempos ni logros transcurrió el paro de maestros. (25 de julio de 2018). *El Tiempo* Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/balance-del-paro-nacional-de-maestros-247876>

Spitaletta, R. (2019) Minga y ultraderecha racista. *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/minga-y-ultraderecha-racista-columna-849468>

Suarez, H. (2019) Qué es la joda con los maestros, Senador Uribe. *Las dos orillas*. (p.1). Recuperado de: <https://www.las2orillas.co/que-es-la-joda-con-los-maestros-senador-uribe>

Universidades con ánimo de lucro en Colombia: ¿riesgo u oportunidad? (24 de octubre de 2019b). *Revista Semana*. Recuperado de:

<https://www.semana.com/educacion/articulo/universidades-con-animo-de-lucro-en-colombia-una-discusion-vieja-que-reaparece-en-el-congreso/588042>

Uribe la emprendió de nuevo contra un profesor por promover marcha de Petro. (18 de julio de 2018). *La FM*. Recuperado de: <https://www.lafm.com.co/politica/uribe-la-emprendio-de-nuevo-contra-un-profesor-por-promover-marcha-de-petro>

Vega, R. (2014) Miguel Ángel Beltrán y el terrorismo de Estado en Colombia. *Revista Kavilando*, Vol. 6, No. 1, (pp. 1) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476408.pdf>

Vélez acusa a profesor de secuestrar niños con política; él dice que les cuenta realidades. (6 de marzo 2019c). *Pulzo*. Recuperado de: <https://www.pulzo.com/nacion/discusion-entre-luis-carlos-velez-profesor-sindicalista-william-agudelo-PP655788> ver notas respectivas

Yo soy amante del Esmad, los profesores marchan por todo: José Obdulio Gaviria. (2019). *W Radio*. Recuperado de: <http://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/yo-soy-amante-del-esmad-los-profesores-marchan-por-todo-jose-obdulio-gaviria/20190212/nota/3863007.aspx>.

# Violencia escolar: La mirada de los maestros sobre las relaciones de *colegaje*<sup>5</sup>

---

Blanca Inés Ortiz Molina

## Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación realizada en cinco colegios públicos de Bogotá. Intentamos abordar las representaciones sociales de los maestros, construidas en la relación con sus colegas y con los directivos docentes. Los resultados evidencian que estas relaciones afectan la manera como se enfrenta la violencia en la institución, afectan el clima escolar y son un ingrediente poderoso para desencadenar lo que se ha venido llamando *malestar docente*. La investigación es cualitativa. Mediante la estrategia de grupos focales y entrevistas, se recuperan los discursos individuales y colectivos de los actores que permiten interpretar los imaginarios de los participantes.

## Palabras clave

Violencia escolar, maestros, representaciones sociales, malestar docente, clima escolar.

---

5 Este texto fue publicado en una primera edición en la revista *Magis*. Agradecemos a la Pontificia Universidad Javeriana el permiso para esta segunda edición.

Ortiz-Molina, B. I. (2011). Violencia escolar: La mirada de los maestros sobre las relaciones de *colegaje*. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial *La violencia en las escuelas*, (pp. 369-382). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-8.vemm>

## Introducción

Los estudios sobre la violencia escolar son numerosos. La mayoría se ha abordado desde miradas externas a los actores y con un enfoque cuantitativo que —si bien aportan datos estadísticos e información relevante— no siempre involucran las miradas de los actores. En este artículo, nos centramos en el escenario maestro y en un aspecto específico: las representaciones y significados construidos por el maestro en sus relaciones con colegas y directivos desde un enfoque de carácter cualitativo, a partir de los resultados de la investigación *Violencia escolar en Bogotá: Una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes*, Colciencias Convenio 382/08 (2011).

Es común afirmar que las relaciones interpersonales que se establecen entre maestros tienen poca o nula influencia en el clima institucional y que los vínculos que se instauran entre ellos no tienen por qué afectar la vida escolar. Sin embargo, las posturas que el maestro asume en la cotidianidad frente a sus colegas, la dificultad que expresa para aceptar la diferencia y las diferentes motivaciones que lo animan, influyen de manera poderosa en las formas como se enfrenta la violencia en las instituciones. Las relaciones entre colegas, y entre estos y los directivos, afectan el clima total de la institución y son el componente para la motivación o desmotivación en el trabajo y el malestar que viven no pocos maestros (Esteve, 1994).

Para nosotros, mirar al maestro en su espacio significa preguntarse por las representaciones sociales que elabora de su trabajo, del que realizan sus colegas y de las relaciones que establece con ellos y con sus jefes. Las relaciones interpersonales que se establecen entre maestros y entre estos y los jefes, pueden tener significaciones positivas o negativas para el clima institucional y para la motivación y desempeño en su labor. En este sentido, Denise Jodelet (1986) explica:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados (...). Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico (...). La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (pp. 474-475).



Nos interesa en este trabajo el contexto institucional y los contextos particulares en los que surgen las representaciones sociales de los maestros. Respecto a las representaciones sociales, José Antonio Castorina (2003) aclara: "... lo que permite calificar de sociales a las representaciones no son tanto sus soportes individuales o grupales como el hecho de que sean elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones" (p. 12).

Por otra parte, las representaciones sociales explican y transforman las prácticas, dado que el individuo busca una justificación, una explicación a su práctica (Abric, 2001).

Así, las prácticas cotidianas que se realizan en la institución educativa permitirían al maestro construir imágenes y sistemas de referencia que facilitan la elaboración de significados en relación con los fenómenos que ocurren, con las personas con las que entabla relaciones (Jodelet, 1986; Moscovici, 1986). Estas representaciones se constituyen a la vez en el referente que justifica y orienta sus actos. Desde esta perspectiva, la teoría de las representaciones sociales facilita la mirada sobre la violencia vista como realidad psicosocial y aporta herramientas para su comprensión (Jodelet, 1986).

Por otra parte, Blanca Inés Ortiz-Molina, Bárbara Yadira García-Sánchez & Luisa Carlota Santana-Gaitán (2008) sostienen que desde la perspectiva social, "... el sentido común como medio de circulación del discurso es la materia prima a partir de la cual se construyen las representaciones, que son expresiones del pensamiento, referidas a objetos sociales que permiten explicar qué son y qué hacer con los objetos" (p. 19).

Denise Jodelet (1986) las define como:

... el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social (...) la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano (p. 473).

En las últimas décadas, las transformaciones que ha vivido el oficio del maestro nos permiten afirmar que nunca antes se había enfrentado a tantos cambios, algunos sociales y culturales y, por tanto, externos a los propios sistemas educativos. Nos referimos a las transformaciones en las estructuras familiares con la multiplicación de formas en que se presenta; a los requerimientos de la sociedad en relación con una formación cada vez más extensa;

a la velocidad en la producción de saberes, en la organización social y en el ejercicio de la ciudadanía; a las mutaciones en las estructuras productivas y en el mercado laboral; a la globalización con sus diversas manifestaciones de diversidad cultural y pluralismo (Tenti-Fanfani, 2006; Torres, 2006).

Estas transformaciones dinamizadas por las redes de información y las comunicaciones, por la rapidez en los flujos de información, nos enfrentan a un mundo en el cual las barreras son cada vez más débiles, aparecen nuevas formas de pensar, hablar, actuar, decidir y relacionarse, y todos estos fenómenos influyen de manera decidida en los sistemas educativos, en el ejercicio del oficio docente, y plantean desafíos frente a su actuación, frente a su identidad (Gil-Villa, 1996; Torres, 2006).

En los sistemas educativos, los cambios no son menores: estudiantes cada vez más heterogéneos, diversos en sus lenguajes, culturas y posibilidades, influencia de otros actores sociales y agencias socializadoras, incorporación de otro tipo de maestros, con formaciones diferentes a las que se tenían antes y carencias notorias en la formación pedagógica, nuevas formas de regulación de los sistemas educativos mediante los procesos de acreditación y el impulso de nuevas formas de financiación de la educación, por parte del Estado, ligadas a conceptos de calidad.

Estas transformaciones hacen que el oficio del maestro se constituya en una actividad compleja y de escaso reconocimiento. Las instituciones educativas entran en crisis, porque su desarrollo ya no se corresponde con el mundo anterior, cuyas verdades no se cuestionaban. Si bien los procesos de globalización (Torres, 2006) dejaron desastres inmensos en los aspectos económicos, ambientales y humanos, también permitieron hacer visibles los rasgos colonialistas y racistas de la cultura oficial y evidenciaron las verdades que circulaban en las instituciones educativas, sobre todo los modos autoritarios en los que se construían las relaciones pedagógicas.

Por otra parte, hay dificultad para comprender el sentido de la escuela actual y los maestros se sienten desconcertados acerca de sus finalidades. Las relaciones interpersonales no son duraderas; se reemplazan por relaciones efímeras y el compromiso con los proyectos sociales es escaso (Bauman, 1998, 2002; Torres, 2006). La formación de los maestros para enfrentar la violencia es deficitaria, la sobrecarga de responsabilidades y las contradicciones que viven respecto a sus propios conflictos personales son un reflejo de las contradicciones sociales (Chagas, 2005; Saavedra, Villalta & Muñoz, 2007; Torres, 2006).

## Metodología

Las instituciones educativas participantes en este proceso investigativo son públicas, se localizan en cinco localidades de Bogotá, la capital del país, y atienden niños y niñas de entre los 11 y los 18 años de estratos socioeconómicos bajos y medio bajos. Son colegios mixtos considerados de gran tamaño que atienden entre 600 y 1.500 estudiantes de sexto a undécimo grado en las jornadas de mañana, tarde y noche. La investigación se realizó con profesores de la jornada de la mañana y de la tarde.

La escogencia de los colegios se hizo con ayuda de la Secretaría de Educación de Bogotá, teniendo en cuenta cubrir por ubicación los cuatro puntos cardinales de la ciudad y la información que reposaba en la Secretaría sobre los colegios públicos con mayor índice de violencia.

La investigación utilizó un modelo cualitativo comprensivo, el de Núcleos de Educación Social, NES,<sup>6</sup> trazado por Bárbara Yadira García-Sánchez (2003), desde el campo de acción de la microsociología. Este modelo trabaja con grupos de personas que acceden voluntariamente a participar, para discutir alrededor de una problemática común, durante un período determinado. En este caso, el problema de investigación se centró en la mirada de los maestros sobre la violencia escolar. Mediante la estrategia de grupos focales y entrevistas a los maestros, se trataron los discursos individuales y colectivos y se los sometió a un análisis de contenido. Los grupos focales como estrategia de comunicación resultan de gran importancia en el proceso de resignificación de creencias y representaciones sociales y permiten la comparación de diferentes posiciones entre los actores. La entrevista facilita a su vez profundizar en temas que no han sido abordados de manera amplia (Taylor y Bogdan, 1987).

Una vez realizados los grupos focales y las entrevistas, se transcribieron las verbalizaciones resultantes, se agruparon en categorías para ser articuladas con la revisión teórica realizada y se conformaron categorías emergentes para articular los contenidos en la búsqueda de conexiones entre los distintos significados construidos. Las entrevistas a directivos nos permitieron comprobar, a manera de triangulación, que los significados que ellos elaboraron eran cercanos a los del grupo de maestros. De igual manera, al llevar a cabo el mismo proceso en los cinco colegios (con mayores índices de violencia

6 Los Núcleos de Educación Familiar, NEF se llamarán en adelante Núcleos de Educación Social NES, con el fin de incluir diversos sectores de la población.

en Bogotá), pudimos comparar y comprobar significados y temáticas reiteradas en todos los casos, situación que para nosotros otorgó mayor veracidad al trabajo realizado con los grupos.

El número de maestros participantes por cada colegio fue variable; para los grupos focales contamos con grupos de ocho a doce docentes por colegio/sesión y las entrevistas se hicieron por pares o individuales; aprovechamos también la participación de coordinadores y rectores.

Las edades fluctuaron entre 25 y 55 años; en todos los colegios predominaron las mujeres, pues contamos con solo 7 maestros. La formación mínima que encontramos fue de técnico, tecnólogos en diversas ramas, y normalista; los demás, con título de licenciados en las diferentes áreas con especializaciones, unos pocos con niveles de maestría; otros, abogados, antropólogos, geógrafos y matemáticos. La participación en el proceso fue voluntaria a partir de la segunda sesión, lo que facilitó un clima de confidencialidad. El trabajo se realizó en horarios fuera de clase o en el tiempo libre de los profesores.

Los resultados que aquí se entregan son solo un pequeño segmento del total de las categorías que emergieron en el proceso de codificación, para comprender e interpretar la mirada del maestro frente a la violencia escolar. Sin embargo, esta parte referida a las relaciones de colegaje constituye un objetivo importante de nuestra reflexión. El sentido que le damos a la violencia en este trabajo corresponde a las microviolencias (violencias impulsivas o difusas), que se presentan en la vida cotidiana y que son el resultado de conflictos individuales o grupales. Cuando utilizamos el término *violencia*, nos referimos al maltrato como una forma de relación inadecuada que se manifiesta de diferentes maneras, en este caso, como maltrato verbal y/o maltrato psicológico y las representaciones sociales nos permiten identificar al maestro, a partir de sus propias miradas y perspectivas, para comprender los significados sociales que construye frente a la violencia escolar.

## Procedimiento

La aplicación del modelo NEF permitió organizar las sesiones para el escenario maestros de acuerdo con unas etapas definidas: la etapa *encuentros*, es decir, la mirada de sí, en la que el participante se presenta ante el grupo y responde a la pregunta: quiénes somos, cómo llegamos a este espacio, para

reconocerse como sujeto de reflexión y de acción; la etapa *exploratorios*, en la cual la observación del contexto enriquece los significados expresados por la mirada del maestro; la etapa *recorridos*: involucra la historia de los sujetos participantes en ese espacio y el por qué están allí, y la etapa *desplazamientos y transformaciones* que integra los sentidos dados y la visión de futuro. Una vez realizadas estas etapas, se hizo la transcripción del material y se agruparon por categorías temáticas que luego, contrastadas con el material teórico, produjeron categorías emergentes.

## Resultados

### Categorías

---

- Relaciones de *colegaje*; relaciones interpersonales entre los maestros.
- Razones del tipo de relaciones que se entablan entre colegas: frustración, competencia, temperamento, sentimiento de pertenencia.
- Tipos de violencia que generan las relaciones entre colegas: psicológica.
- Causas de las agresiones entre colegas: desempeño de funciones, métodos y modalidades de enseñanza, acumulación de tareas, niveles de tensión, incomunicación, viejas disputas, envidias, grupos opuestos, los conflictos atraviesan los acuerdos.
- Contexto y dinámicas en las relaciones entre maestros: tolerancia, intolerancia, relaciones en el actuar cotidiano.
- Relaciones con directivos: liderazgo, uso del poder, comunicación deficiente, irrespeto.
- Relaciones entre directivos; competencias desleales, ausencia de liderazgo.
- Desplazamientos y transformaciones: sentidos dados y visión de futuro, respecto a las relaciones.

La categoría *relaciones interpersonales* aparece muy pronto en las verbalizaciones de los maestros, para hacer evidentes las problemáticas que viven de manera cotidiana y para socializar sus representaciones. A propósito, un maestro afirma:

Esta es una buena terapia. Los profesores también necesitan hablar, expresar sus sentimientos, que se les escuche y esa posibilidad no la hay, aquí tenemos orientadores para los estudiantes. Para nosotros, no hay ese mecanismo, quizá no hay tiempo, no hay infraestructura (Maestro 036).

En esta categoría aparecen algunas verbalizaciones que los maestros las señalan así: *relaciones de colegaje*. Los maestros consideran la solidaridad entre colegas como un valor importante. Al respecto, expresan:

Entre todos existe un lazo de solidaridad, en el momento en que alguno tiene un problema así no sea cercano a nuestros afectos, nosotros nos preocupamos y estamos pendientes (Maestra 011).

Cuando tuve un accidente estuve acompañada de mis compañeros. Aquí hay mucha fraternidad. Cuando una compañera está enferma, le hacemos sentir que ahí estamos nosotros (Maestra 025).

La vida nos ha cambiado a todos. Aquí hemos vivido nuestros enamoramientos, nos hemos casado, hemos tenido nuestros hijos trabajando en esta institución, hemos compartido tristezas y alegrías, yo creo que hemos crecido con la institución. Esto hace que colaboremos y nos sintamos solidarios (Maestra 011).

Destacan el afecto y el compromiso como un valor que debe ser natural en el maestro:

Parte de la vocación de ser maestro es saber escuchar y, a veces, con escuchar a un compañero, a un alumno, es suficiente, lo que se haga después es un valor agregado (Maestro 014).

Pero destacan la importancia de pertenecer a un grupo, allí se sienten protegidos y se apoyan:

Los grupos son los que favorecen un buen clima, una busca sus iguales y si no hay química con alguno, solamente se saluda y nada más. Claro, hay quienes no saludan o un día lo hacen y al otro día no, eso ocurre con frecuencia. Pero si hay un buen número de docentes, es posible encontrar un grupo afín (Maestra 033).

Sin embargo, el sentimiento de celos que experimentan entre ellos es reiterado:

Yo he sentido presión por ser diferente, por dar de mi tiempo, porque a mí me interesa trabajar, así no me reconozcan nada (Maestra 032).

A mí me dieron madera el año pasado, yo según ellos era regalada, sapa, lambona (...) Decidí este año retirarme de varias cosas por no dañar las relaciones con la gente (Maestra 009).

Percibo en algunos compañeros su inquietud: ¿Por qué ella hace más que yo? ¿Por qué él sobresale más? Y el otro se pregunta: *¿por qué a mí me ponen más trabajo del que me toca hacer fuera de mi clase?* (Maestra 032).

La incoherencia frente a la relación de *colegaje* es verbalizada así:

Los colegas dicen: ¡Qué bueno que sean sinceros conmigo, que me digan las cosas en la cara! Y una les dice: mira, este es tu inconveniente, y se encolerizan, entonces es mentira que nos gusta escuchar la verdad (Maestra 033).

Algunos profesores asumen las situaciones profesionales de manera personal, son de muy mal genio. Entonces, *como lo que me dices no me gusta, no te hablo, no te determino como la persona que eres* y al final, los problemas institucionales son llevados al plano personal (Maestro 013).

La indiferencia, la apatía y el hacer ver hacia fuera relaciones excelentes se encuentran fácilmente en sus verbalizaciones:

Bueno, las relaciones son normales (...) digamos que se presentan cosas, si hay una propuesta nueva, una innovación en la institución, hay docentes que se animan, otros son apáticos a participar, y otros son indiferentes, pero las relaciones son excelentes (Maestro 018).

Tipos de violencia: los maestros señalan la violencia psicológica como el tipo de agresión que reciben de sus colegas expresada en interacciones verbales que intentan opacar al otro o humillarlo; así mismo, señalan el clima hostil que muchas veces desencadena enfermedades:

De aquí ha salido gente muy buena que se va, porque la maltratan. El año pasado, un profesor de artes tenía un programa a nivel institucional y solo duró dos años, no aguantó más (Maestra 009).

Hemos tenido cuatro compañeras jóvenes que se han ido por desequilibrio mental. A una de ellas tanta presión le generó una parálisis y la pensionaron por invalidez (Maestra 035).

Nosotros llegamos a un nivel en que dijimos: un momento, debemos parar, el nivel de estrés es muy alto, todos estábamos contra todos (Maestro 019).

Tenemos el caso de un compañero que lleva seis años aquí en una presión terrible, él es muy crítico y muy ético y a la gente no le gusta eso. Es muy injusto trabajar en esas condiciones, deberían trasladarlo (Maestra 035).

Causas de la violencia: interés por el trabajo y compromiso. Las siguientes expresiones muestran cierta inconformidad de los maestros con otros colegas a quienes tildan de no tener interés en el alumno ni en la institución y escaso compromiso con el trabajo docente:

Nosotros trabajamos aquí porque nos toca, no por el crecimiento de los alumnos. Eso es muy preocupante en la concepción de un profesor y eso se transmite a los alumnos. Se insulta al alumno, se le trata duro y claro, el resultado es un nivel bajo de formación y escaso interés en el colegio (Maestro 009).

Los profesores le ponen obstáculo a todo porque no quieren hacer nada. ¿Para qué matarse por eso? ¿Cuál es entonces la función de nosotros? Pero aquí llega el muchacho maltratado, sin afecto, con hambre y el profesor le da más madera. Entonces, el chico se vuelve más rebelde, o más delincuente o deserta. Nosotros tenemos que garantizar que en el colegio se da lo que se debe dar (Maestro 005).

A mí me parece que la palabra *compromiso* siempre resbala. Yo me comprometo pero lo hago o no lo hago (Maestro 009).

El magisterio se ha convertido en este momento en un sitio de refugio laboral; como no hay más qué hacer, me presento, llego a una institución educativa pero como a mí me pagan poquito, yo hago cualquier cosa. ¿Cuál es entonces la función de la educación pública? Si a mí me pagan, yo debo dar el cien por ciento, pero no (Maestro 006).

Un número marcado de alumnos dijo que los profesores no asisten a las clases, no llegan o llegan y ponen un trabajo y se van. Esas actitudes de los profesores generan violencia (Maestro 008).



Métodos y formas de enseñar: los profesores se sienten agredidos por los métodos y formas de enseñar. Expresiones como:

Buenos proyectos se han acabado por dejarlos en manos de personas no comprometidas (Maestro 015).

Un profesor que como no planea sus clases pone a los chicos a hacer cuclillas, durante la hora de clase (Maestra 009).

Los alumnos quieren clases que les guste (...) el error más grave es repetir todos los años lo mismo, la misma metodología con la misma planeación, eso genera aburrimiento y violencia en los muchachos (Maestra 009).

La actitud de la profesora es muy negativa con los alumnos, es agresiva. Por eso, los chicos no quieren aprender inglés, ella les dice cosas muy feas y otra profesora cuando los chicos se van a graduar a última hora, les pone impedimento en la materia. No se pueden graduar (Maestra 011).

Si queremos formar mejores personas, nos tocaría empezar por nosotros mismos. Hace tres años, íbamos por buen camino comprometidos con un proyecto de autonomía y tres personas nos desbarataron cuanto cosa habíamos hecho (Maestra 012).

Los maestros expresan frustración frente al compromiso que asumen y no puede ser llevado a cabo, por problemas de comunicación o por liderazgo equivocado:

A mí me desalienta que me hubiesen quitado ese proyecto, estábamos muy comprometidos pero al coordinador le dio por asignarlo a otro grupo y ese grupo ni raja ni presta el hacha (Maestro 012).

El cumplimiento de la labor docente es asociado al compromiso y al interés. Al respecto, argumentan:

Considero que el permanecer muchos años en la misma institución genera acostumbramiento y escaso compromiso, también indiferencia. Aquí hay una profesora con treinta años en la escuela. Otros con dieciocho. Deberían rotarlos (Maestra 009).

Activismo y acumulación de tareas, altos niveles de tensión:

Se presentan muchos roces entre nosotros por la cantidad de actividades y los niveles de estrés que son altos (Maestro 011).

A veces, hay mucho desgaste, es necesario responderle a la Secretaría, al CADEL [Centro Administrativo de Educación Local], sin que haya mediado una planeación, ni un tiempo prudente para hacerlo y se dispersa mucho el trabajo, les robamos tiempo a los muchachos (Maestro 015).

La incomunicación, viejas disputas, grupos enfrentados: se expresa la necesidad de entrar en la cultura del diálogo:

Hay una división marcadísima entre los grupos de profesores, que si los de este lado hacen, los de este otro lado no quieren hacer nada; al final, eso genera violencia (Maestra 010).

Se nota resentimiento en las personas, y entonces buscan la manera de incomodar, de agredir (Maestra 032).

A veces, algunos profesores tienen el hábito de irrumpir en la clase, sin mediar una disculpa, la falta de respeto genera violencia, genera malestar (Maestro 010).

Entre los maestros se presentan muchos roces, es que vivimos con muchas tensiones (Maestro 005).

Se elabora el reconocimiento de conflictos y, a la vez, el desdén por lo que acontece:

Como equipo somos compañeros, pero hay diferencias muy marcadas que ocasionan choques terribles, yo ya me puse un caparazón, a mí todo me resbala, a mí no me interesa la opinión de mis compañeros... (Maestra 001).

Contexto y dinámicas de violencia que se dan entre profesores: tolerancia, intolerancia. Los diferentes contextos de origen, las diferentes miradas del mundo, las aspiraciones:

Nosotros llegamos hace muchos años al colegio, provenientes de diferentes culturas y contextos, el acoplamiento fue duro, pero ya nos toleramos, una sabe con cuál profesora no se puede contar, cuál va a reaccionar mal, ya nos conocemos (Maestra 011).

A nosotras nos sirvió un grupo de mediación: yo no me entendía con la profesora y peleábamos mucho por su incumplimiento, porque a ella le molestaba que yo llegara temprano. Nos sirvió hablar en ese espacio y ahora nos toleramos, aunque tenemos muchas diferencias en nuestra manera de ser, hemos aprendido a tolerarnos (Maestra 011).

### La actitud del maestro es percibida por el estudiante:

Hay casos de intolerancia total entre los maestros y el muchacho lo percibe y lo asimila como propio. Es muy complicado, porque luego el muchacho reacciona contra el maestro (Maestra 010).

### Los conflictos cotidianos hacen mella y los espacios son detonante de comportamientos:

En este colegio hay mucho ruido y eso también genera violencia. El manejo de la emisora es complicado, algunos profesores quieren escuchar un tipo de música tranquila, el otro quiere rumba, una pide que se baje el volumen, el otro que lo suba. (...) El rector pide que el volumen sea más alto, entonces los profesores se sienten indignados, atropellados por el ruido, porque además están obligados a estar en la institución, y a soportar esos altos volúmenes, eso genera estrés, genera agresiones de todo tipo, la emisora como recurso pedagógico se ha desvirtuado (Maestra 035).

Los muchachos afirman que un aspecto que les genera inconformidad a nivel institucional, es la planta física. Los recursos para trabajar inciden mucho y si no se usan o no se dispone de ellos y la metodología no los motiva, el desinterés es notorio. Se genera malestar entre todos (Maestro 009).

### Conflictos con directivos: liderazgo, el poder, el respeto, la comunicación:

A los maestros no nos gusta que nos den órdenes y hay también directivos temperamentales, que tratan a los maestros con mucha dureza (Maestra 023).

La coordinadora yo la veo muy responsable y trabajadora, pero no tiene táctica para decir las cosas, es agresiva, demasiado autoritaria y eso ha generado presión y malestar entre los compañeros (Maestra 031).

La rectora que tenemos es agresiva, no deja hablar, explota, y eso hace que las relaciones no sean cordiales, tiene preferencia en las relaciones, en los tratos con los maestros y eso se evidencia en los permisos, en el manejo de las cosas, es la verdad (Maestra 022).

El manejo del poder es un problema, uno sabe que el directivo tiene poder, pero el manejo de ese poder debe ser muy ecuánime, que no se perjudique ni se favorezca a nadie y ahí es donde chocamos con

los coordinadores, con poder se une o se separa (...) claro, a veces se requiere imponer. Cuando el consenso es difícil, no se puede optar por la democracia (Maestra 012).

Creo que este colegio necesita una mano creativa y fuerte, hemos tenido administraciones que no se apropian de su responsabilidad, están por pensionarse (...) y la coordinadora que tenemos, no tiene formación en gestión, lo único que hace es controlar la entrada y la salida ¿eso garantiza calidad en las aulas? (...) el lema aquí es *hagámonos pasito* (Maestra 009).

La maestra líder que se siente lesionada por las decisiones del coordinador, malestar de la docente, clima hostil:

Yo tenía el liderazgo con esos proyectos, ahora me he quedado fresca, en el montón, no me importa, hago lo justo, lo que tengo que hacer, me tiene triste que no haya continuado el proyecto de valores, porque nos dio resultados extraordinarios, pero ahora con la pérdida del proyecto PILE [Proyecto Institucional de Lectura y Escritura], me he desanimado totalmente y esto ocurre por erróneas decisiones de coordinación (Maestra 012).

Dificultades con el rector, violencia psicológica al maestro, ignorar la palabra del otro:

Tenemos una situación en el momento y es que el rector no nos atiende, no nos escucha, ignora la palabra del otro, hace que uno se sienta agredido, genera presión psicológica (Maestra 035).

Pero se destaca la mirada sobre otros rectores y coordinadores comprometidos que generan un clima positivo en la institución, autoridad benevolente, vínculos:

Mi rector ha sido como ese maestro del cual se aprenden muchas cosas, siempre tiene una manera de acercarse a la gente; si uno tiene una falla, lo llama en privado; no se exalta, sabe manejar las situaciones; es una persona muy abierta y respetuosa, yo tengo experiencias en otras instituciones educativas donde los directivos imponen y son muy radicales. (...) sí, nosotros tenemos la fortuna de tener un equipo de directivos que nos apoyan (Maestro 013).

Uno ve las calidades de ese ser humano que dirige la institución y se siente invitado a colaborarle (Maestro 013).

La rectoría es un sitio de puertas abiertas, una puede hablar con el rector y es asequible, muchos rectores le cierran la puerta a cualquier iniciativa, pero él permite que se lleven a cabo y siempre está pendiente de qué se necesita (Maestra 011).

Entre directivos: liderazgo, autoridad:

El señor rector parece que no tiene autoridad con las dos coordinadoras de la tarde, entonces sobrecarga de actividades a la de la mañana y nos está estresando mucho esa situación, no sé qué palancas tienen, pero nos está haciendo falta coordinación y liderazgo en los procesos, en la jornada de la tarde, estas dos coordinadoras no hacen absolutamente nada, nada es nada (Maestro 035).

Desplazamientos y transformaciones: visión de futuro. Miradas esperanzadoras frente al futuro:

Es necesario entrar en la cultura del diálogo y la concertación. Los proyectos como Hermes han ayudado mucho no solo a alumnos, sino también a maestros. Yo creo que a futuro la gente ya no se va a agredir por agredir, sino que va a recurrir a otras vías si seguimos en esa dinámica. Pero todo es un proceso (Maestra 033).

Yo creo que nosotros día a día estamos haciendo cambios. Ahora, estamos en la idea de los ciclos y las transformaciones a nivel pedagógico, poco a poco, cada día nos vamos transformando y haciendo cosas nuevas para llegarle a los alumnos. Año a año, los maestros crecemos con los alumnos, con los directivos, todos aprendemos (Maestro 015).

## Discusión

### Relaciones entre colegas

---

Las verbalizaciones de los maestros señalan la violencia como algo conatural a la vida en comunidad. Según Jaime Correa (2001), “ningún alumno, ningún docente acude a la escuela despojado de las emociones vividas con anterioridad; muy por el contrario, estas nos predisponen a comenzar la jornada de una determinada manera” (p. 189). Así mismo, reconocen los niveles

de agresividad entre colegas como un fenómeno ligado a formas de ser, al temperamento, a la frustración por el no logro de objetivos, al enfrentamiento del trabajo en el aula, a la sobrecarga de funciones, al no reconocimiento de sus logros. Tal como lo afirma José Manuel Esteve (2006):

El sentimiento de estar desbordados afecta la moral de los cuerpos de profesores, que se convierten en los primeros críticos de sus propios sistemas educativos, ya que desde el punto de vista social no se da gran importancia a los éxitos, que se interpretan como consecuencias naturales del desarrollo y del progreso, mientras que se magnifican las deficiencias como un desastre colectivo que está muy lejos de ser verdadero (p. 19).

En general, el maestro reconoce tener una alta consideración por los valores como solidaridad, compañerismo, compromiso, fraternidad, colaboración, afecto y considera que está presente en la vida de las instituciones, a pesar de ciertos momentos en que se dificulta expresarlos. Albert Moyne (2000) le da relevancia a la integración del plano emocional en la vida de la escuela y destaca que en este plano el docente tiene poca formación.

Si bien los maestros consideran tener relaciones amistosas con sus colegas, el análisis muestra que en el medio escolar de manera frecuente se desencadenan rivalidades entre los maestros por las formas como algunos asumen el trabajo docente. Sobre todo, se refieren al desempeño laboral, al compromiso y a la identidad con la función docente. También se sienten sin herramientas para cambiar tal escenario y con el temor de verlo perpetuarse, consideran que solo una firme voluntad institucional resolvería la situación; estas actitudes generan violencia no solo entre los maestros sino también en los alumnos. Michael Huberman y Anca-Lucia Schapira (2000) señalan que las actitudes de los educadores se van modificando durante su experiencia escolar y que también cambia la manera como ellos hacen y perciben su trabajo, lo cual tiene repercusiones en las relaciones que establecen.

Pero también los desencuentros por desempeño laboral, métodos y compromiso con el trabajo esconden viejos desacuerdos, envidias, rivalidades que conducen al maltrato, la indiferencia, la incomunicación y se reflejan en el clima institucional. En momentos de toma de decisiones, los acuerdos se toman en los grupos y prevalecen las consideraciones personales y grupales sobre las necesidades institucionales. Cuando se trata de mostrarse hacia el exterior de la institución, predominan entre los maestros la identidad y la pertenencia y los acuerdos se logran. Aquí toma sentido la afirmación de que la mayor parte de las interacciones se sitúa en el plano emocional (Moyne, 2000).

La violencia institucional es difícilmente reconocida en todos los grupos: evitan admitir una realidad en aras de la idea de unidad, por temor a señalamientos y por la necesidad de asegurar ciertos beneficios que les otorga el vínculo con la institución. En este sentido, la violencia es percibida como exterior al ámbito escolar y se niega así la responsabilidad que la institución educativa o el maestro pueden tener en el origen de comportamientos agresivos.

Los grupos son percibidos como el espacio en el que se sienten seguros, porque comparten maneras de ver el mundo, el trabajo, el afecto. Se interiorizan como grupos de presión. Con frecuencia, estos grupos tienen enfrentamientos por la dirección de un proyecto o por la organización de una actividad, cuando cambian las reglas del juego o cuando el directivo quiere asignar la responsabilidad a otro. En este caso, se genera tensión y se asumen posturas que dificultan un ambiente propicio al trabajo, actitudes que también son interiorizadas por los alumnos.

Estas situaciones se dan casi siempre entre grupos con larga experiencia en el colegio y los maestros jóvenes en estos casos se marginan de la discusión. Por otro lado, reconocen una actitud conciliadora de parte de los directivos en algunos casos y en otros —aseguran— prevalece la imposición, situación que genera un clima tenso. Pero es importante señalar que las actitudes de desinterés y desmotivación de algunos maestros líderes que hacen bien su trabajo, se originan en erróneas decisiones de las directivas, escaso reconocimiento y ausencia de incentivos. La actitud que estos maestros asumen al final es de indiferencia ante el trabajo, afirman: “es mejor no hacer nada, o hacer lo mínimo, dada la situación”.

Se pudo percibir en las representaciones elaboradas que, si bien consideran los conflictos como parte de la vida escolar, en los casos en que se resuelven de manera negativa encuentran que los desgasta y son fuente de mayor agresión; pero en el caso de resolverlos de manera positiva (grupos de mediación) son fuente de crecimiento, conocimiento y comprensión del otro y de los grupos. Además, el hecho de reconocerlos ayuda también a resolver los conflictos que se presentan con los alumnos.

La agresión psicológica expresada en manifestaciones verbales, burlas y descalificaciones hacia los colegas, alumnos o hacia los directivos no es percibida como grave: consideran que no llega a límites extremos y que siempre es posible manejarla, pero señalan con tristeza y preocupación las consecuencias de estas actitudes hacia algunos profesores y las enfermedades mentales que se originan.

En las representaciones sociales de los maestros están presentes los conflictos con las jerarquías, con los compañeros y el clima institucional que se origina; sin embargo, no se hace mención de factores como el desconocimiento de los fines de la educación, la concepción tecnocrática actual del trabajo en los niveles básico y medio de la educación o la precariedad de su formación inicial entre otros, para enfrentar el trabajo del aula (Torres, 2006), que serían también motivos de ausencia de motivación hacia el trabajo, percepción de falta de realización personal o de estrés crónico como consecuencia del malestar por el trabajo que se realiza. Es preciso señalar que la interpretación de las relaciones de colegaje y sus consecuencias en la vida escolar están ligadas al papel que desempeña el maestro en la institución, al puesto que ocupa y se corresponde con la práctica pedagógica que realiza, como lo explica la siguiente afirmación:

(...) las representaciones constituidas y algunas veces profundamente ancladas en la historia de la colectividad permiten explicar las elecciones efectuadas por los individuos, el tipo de relaciones que establecen con los copartícipes, la naturaleza de su compromiso en una situación o sus prácticas cotidianas. Pero constatar esto no puede desembocar en una exclusión pura y simple del papel de las prácticas en las representaciones (Abric, 2001, p.206).

Al volver sobre las verbalizaciones, se encuentran contradicciones en las elaboraciones de algunos maestros (de cinco colegios, esta situación se reiteró en cuatro) respecto a su mirada de las relaciones y la violencia que estas generan; afirman que, aunque el contexto es violento y los chicos son violentos, seguirán en esa institución. Aparecen así idealizados el ambiente institucional y la calidad de intercambios que tienen con sus compañeros, lo que permitiría pensar que en la representación hay consideraciones de diferente orden, que aseguran la identificación del sujeto con el conjunto social.

Llama la atención que frente a sí mismos, los maestros se consideran sin herramientas para manejar las situaciones de violencia y como grupo, aseguran carecer de apoyo institucional.

Otros aspectos que señalan como generadores de conflictos: el ruido, la precariedad de condiciones de trabajo, el exceso de actividades, la cantidad de papeles que deben tramitar sin los suficientes medios. Las condiciones de trabajo, el espacio, las tareas curriculares y el trabajo en el aula son motivo de señalamiento como motivadores de desencuentros y razones para generar un clima escolar difícil y aumentar el malestar docente. En este sentido, el



espacio escolar tiene una significación especial, como lo afirma Ada Abraham: “La organización espacial de la escuela es la proyección directa, la materialización de las redes de comunicación, (...) la estructura misma del edificio escolar determina cierto tipo de relaciones” (2000, p. 32).

Los conflictos con los directivos son percibidos como interacciones negativas cuando la actitud es de desconocimiento e irrespeto al maestro. Hay también dificultad en aceptar la autoridad cuando no hay ascendiente en la persona que la ostenta. Por el contrario, cuando la interacción es positiva y los canales de comunicación están abiertos, la autoridad es aceptada sin reservas y la representación social que tienen los maestros es que, aun con estrés y sobrecarga de trabajo, vale la pena poner todo el empeño porque la cabeza que dirige la institución lo amerita; la responsabilidad, la honestidad y el liderazgo son valores que el maestro aprecia en alto grado en sus directivos.

Los conflictos percibidos por los maestros entre sus directivos son un ingrediente para la pérdida de ascendiente, sobre todo cuando esos conflictos se hacen públicos, pues consideran que entorpecen los procesos, se pierde el liderazgo y los maestros se sienten irrespetados y sin rumbo.

Por último, las transformaciones y la visión de futuro que plantean los maestros se relacionan con la representación esperanzadora de que en un futuro cercano la manera de resolver los conflictos tendrá otras vías diferentes a la violencia y que la concertación y el diálogo ocuparán un espacio significativo en la vida de las instituciones educativas. Valorán también los aprendizajes y cambios en el espacio escolar como resultado de nuevas herramientas de trabajo, nuevos paradigmas y nuevas expectativas frente al conocimiento y consideran que en esa dinámica todos aprenden.

Como reflexión final, consideramos fundamental que las instituciones cuenten con espacios de reflexión que le permitan al maestro exteriorizar sus angustias e incertidumbres, develar sus actitudes, creencias y valores, y revisar sus prácticas. Así mismo, es necesario que las Facultades de Educación asuman la responsabilidad de formar a los futuros maestros en la *pedagogía de la humanidad* que consistiría en el *descubrimiento del otro*.

La riqueza de las verbalizaciones obtenidas en esta investigación muestra un amplio espectro de percepciones de los maestros, pues logramos que todos los puntos de vista fueran planteados abiertamente, lo que se traduce en un nivel óptimo de confianza. También señala la complejidad de las

relaciones e interacciones que vive el maestro y nos permite hacer algunas reflexiones sobre su mirada respecto a sus relaciones interpersonales y a los significados y sentidos que estas tienen en su vida personal y profesional. Así mismo, nos permitió un acercamiento al análisis sobre la influencia que estas interacciones tienen sobre la violencia escolar, sobre el clima institucional y sobre el malestar docente.

Nuestro propósito en este artículo era develar las representaciones sociales de los maestros respecto a las relaciones de colegaje; sin embargo, como lo anunciamos al inicio, la investigación en el escenario maestro indagó la mirada de los maestros respecto a la violencia escolar, de manera que el aspecto tratado es solo un segmento menor de la investigación, que no fue abordado y que para nosotros era importante.

A futuro, se hacen necesarias nuevas investigaciones que profundicen en las relaciones interpersonales y su contribución al clima escolar y al grado de satisfacción de los maestros. Los estudios sobre las relaciones interpersonales en la escuela son escasos y hay vacíos en los aspectos teóricos y conceptuales.

Por otra parte, consideramos que además de profundizar en el tema desde el punto de vista teórico, una futura investigación sobre la mirada de los maestros respecto de las relaciones de colegaje debería acompañar los aspectos cualitativos con datos completos sobre niveles de estudio de los maestros, estrato socioeconómico, edades, etc., dado que no poder contar con datos precisos sobre la historia y el currículum de los maestros es una limitación de nuestro estudio.

## Referencias

Abraham, Ada (2000). El universo profesional del enseñante. En Ada Abraham (comp.). *El enseñante es también una persona*, (pp. 21-29). Barcelona: Gedisa.

Abric, Jean-Claude (2001), *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Bauman, Zygmunt (1998). *La globalización, Consecuencias humanas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica, FCE.

Bauman, Zygmunt (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, FCE.

Castorina, José Antonio (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires: Gedisa.

Chagas-Dorrey, Raquel (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (027), (pp. 1071-1082). Recuperado de: [http://www.oei.es/docentes/articulos/maestros\\_frente\\_violencia\\_entre\\_alumnos\\_chagas.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/maestros_frente_violencia_entre_alumnos_chagas.pdf)

Correa, Jaime (2001). Emociones. En Julieta Imberti (comp.). *Violencia y escuela, Miradas y propuestas concretas*, (pp. 173-195). Buenos Aires: Paidós.

Esteve, José Manuel (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Esteve, José Manuel (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Emilio Tenti-Fanfani (comp.). *El oficio de docente, Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, (pp. 19-70). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

García-Sánchez, Bárbara Yadira (2003). Los núcleos de educación familiar y la prevención de las violencias difusas en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, (pp. 49-59). Recuperado de: [www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/download/1171/1738](http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/download/1171/1738)

Gil-Villa, Fernando (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.

Huberman, Michael & Schapira, Anca-Lucia (2000). Ciclo de vida y enseñanzas. En Ada Abraham (comp.). *El enseñante es también una persona*, (pp. 41-51). Barcelona: Gedisa.

Jodelet, Denise (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En Serge Moscovici. *Psicología social 2. Pensamiento y vida social*, (pp.469-494). Barcelona: Paidós.

Moscovici, Serge (1986). *Psicología social 2. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Moyne, Albert (2000). La vida emocional del docente y su papel. En Ada Abraham (comp.). *El enseñante es también una persona*, (pp. 30-40). Barcelona: Gedisa.

Ortiz, Blanca; García, Bárbara & Santana, Carlota (2008). *El trabajo académico del profesor universitario*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Saavedra, Eugenio; Villalta, Marco & Muñoz, María Teresa (2007). Violencia escolar: La mirada de los docentes. *Límite, Revista de Filosofía y Psicología*, 2 (15), (pp. 39-60). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83601503>

Taylor, Steve & Bogdan, Robert (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tenti-Fanfani, Emilio (comp.) (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Torres, Jurjo (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

# La formación de educadores: Un acercamiento a las reflexiones teóricas<sup>6</sup>

---

**Blanca Inés Ortiz Molina**

*“La educación, la auténtica experiencia de formación, constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra una relación, es decir, la palabra de otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad”.*

*(Bárcena, F. y Mélich, J.C., 2000)*

## Resumen

El presente artículo aborda la reflexión teórica sobre las concepciones en la formación de los educadores, desde el concepto mismo de formación. Este término incorpora un componente axiológico, referido a valores, propósitos, metas, tiene una función social, se inscribe en un proceso interactivo entre formador y formado, y se lleva a cabo en un contexto específico. En este sentido, se hace una revisión de las diferentes teorías, modelos y orientaciones conceptuales sobre la formación del profesor, considerando que este es un campo de estudio complejo, en permanente desarrollo, fundamental para la recontextualización y la reflexión educativa.

---

6 La primera edición de este artículo fue publicado en la Revista Científica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Agradecemos a su editora, la profesora Dra. Adriana Patricia GallegoTorres, la autorización para publicar esta segunda edición.

Ortiz Molina, Blanca Ines. (2006). La Formación de Educadores: Un acercamiento a las reflexiones teóricas. Revista Científica. EditorialUD. ( 7), páginas 251 – 267.

## Palabras Clave

Formación, formación de educadores, orientaciones conceptuales, enfoques en la formación, reflexiones teóricas.

## Introducción

Existe consenso en la comunidad académica al entender la educación como un campo complejo donde concurren pluralidad de discursos. Uno de estos, la sitúa en la categoría formación, palabra originada en la tradición pedagógica alemana, que utiliza el término *Bildung* para significar la educación de un sujeto autoconsciente, en un proceso autoformativo, y enfatiza en la distinción con respecto al término instrucción para señalar la insuficiencia de esta última con respecto a formación, concepto que privilegia dimensiones del espíritu tales como los valores y los componentes éticos de la educación.

El concepto de formación es entendido también como una práctica social no neutra. En ese sentido, quien ejerce la educación se inscribe en una determinada concepción teórica en donde los criterios epistemológicos, ontológicos y metodológicos que se eligen corresponden a las visiones de sociedad y educación que se tengan. Así mismo, es una actividad inherente al conocimiento y a la investigación, derivada de unos marcos teóricos y de unos supuestos definidos a partir del conocimiento social y educativo, que a su vez condicionan los conceptos de escuela, enseñanza, innovación, investigación, currículo, etc.

Menze, C. (1981) ha intentado agrupar en tendencias las diferentes nociones que existen sobre el término. La primera tendencia se opone a su uso como concepto técnico, por cuanto está cargado de múltiples significaciones, con connotaciones filosóficas, antropológicas, políticas. La segunda indica que la formación no se limita a un campo específicamente profesional, sino que se refiere a múltiples dimensiones y de esta manera al utilizar el término estaríamos aludiendo a conceptos diversos en áreas, campos y niveles. La tercera, propone la utilización del término formación para señalar acciones realizadas con adultos referidas a un *saber hacer*.

El término formación es susceptible de múltiples enfoques; Zabalza (1990, p.24) plantea la formación como “el proceso de desarrollo que sigue el

sujeto humano hasta alcanzar un estado de plenitud personal.” O bien, “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente vividos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” o “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios o que uno mismo se procura” (Ferry, 1991). En todas estas definiciones prevalece la idea de un trabajo personal, intencional, de autoformación, referido a metas, propósitos, valores, por encima de referencias de tipo instrumental. En esta perspectiva, se entiende la formación como el proceso de desarrollo intencional de la persona.

La formación puede comprenderse también como una función social de transmisión de saber, o de *saber hacer*, que se ejerce en beneficio de un grupo, de la sociedad, o de una cultura dominante. En este sentido estamos de acuerdo con Marcelo (1999) cuando afirma: “Una acción de formación, corresponde a un conjunto de interacciones entre formadores y formados que puede perseguir múltiples finalidades, explicitadas o no”, y por las cuales hay en unos y otros una intencionalidad de cambio. La importancia que tiene la interacción humana en el proceso de formación se equipara al piso sobre el cual se establece una estructura, cualquiera que sea su forma.

En este sentido resulta necesario distinguir el proceso de *autoformación* como la acción en la que el individuo participa de manera independiente en los resultados de su propio proceso; el de *heteroformación*, como el proceso realizado desde fuera sin que se comprometa la personalidad del sujeto; y, la *interformación* como el proceso que privilegia el trabajo en equipo y es el resultado de una acción continuada (Debesse, 1982).

Autores como Menze (1980), Debesse (1982) y Zabalza (1990) proponen cuatro teorías de la formación.

**Formación formal.** Se plantea como: “La estructuración del conocimiento del individuo, a través de contenidos que le capaciten para aprender a aprender, destacando que la formación va dirigida al desarrollo de las facultades psíquicas de los sujetos y de sus procesos intelectuales”. Esta teoría parece responder a una doble característica que se opera en el proceso de formación de la persona: su desarrollo psíquico y afectivo y su desarrollo intelectual.

**Formación categorial.** Concibe la formación como un proceso dialéctico y hermenéutico, en el cual juegan papel importante la observación intuitiva, la reflexión, la comprensión e interpretación de la realidad. Para los autores

esta teoría posibilita no solamente destacar los conocimientos específicos, sino también los códigos lingüísticos de las disciplinas, además de las estructuras propias del pensamiento cognitivo.

**Formación dialogística.** Plantea: “La autorrealización personal, del individuo para su liberación como persona”. Esta se fundamenta en una tradición filosófica y en dimensiones que se relacionan más con la estructuración de la persona.

**Formación técnica.** Intenta dar respuesta a la sociedad actual en la cual prevalece el aprendizaje de la técnica y se aleja del humanismo.

Como resultado de esta revisión se puede afirmar que el término formación, suscita diversas interpretaciones hecho que demuestra la importancia de ahondar en su análisis.

## La formación del educador

---

En esta parte se hace particular énfasis en la fase inicial de formación de los educadores. Al respecto existen diversidad de denominaciones utilizadas para hacer referencia al término *educador*. En general, se puede encontrar en un mismo texto la designación de maestro, profesor, educador, docente, para referirse al profesional que se ocupa de la educación de sujetos, en los niveles de educación básica y media. La literatura actual, a nivel internacional, se refiere a la formación del profesorado diferenciando si se trata de formación inicial, la cual corresponde a la preparación formal en una institución, o si se trata de formación permanente, etapa que se realiza en el ejercicio de la profesión, en tanto que propicia el desarrollo y mejoramiento de su labor.

En el ámbito de la formación de educadores existen también algunas formulaciones teóricas. En esa medida este escrito pretende hacer un acercamiento al tema y avanzar en la construcción de un cuerpo teórico sobre ese tópico. La formación de educadores es un tema de reflexión que en el panorama investigativo internacional ha tenido desarrollos considerables. Su importancia se explica en tanto que se considera el factor más decisivo para democratizar el acceso a la cultura, al trabajo y al mejoramiento de la calidad de vida. En este sentido el interés por ampliar el campo de reflexión sobre las concepciones presentes en la formación desde perspectivas críticas son fundamentales para la recontextualización y la reflexión educativa.



El estudio de las teorías sobre la formación docente ha cobrado mucha importancia en la sociedad de la información. Igualmente el cambio científico-tecnológico y la internacionalización de la economía, requieren personas con capacidad para asimilar los cambios, para enfrentar nuevas formas de trabajo y de organización social, y sobre todo, para hacerle frente a la sociedad del conocimiento, y a nuevas formas de interacción humana que tienen que ver con la autonomía, la tolerancia y el respeto al otro. El concepto de formación, así como sus diferentes acepciones y significados vienen siendo conceptualizados por diferentes autores.

Una primera conceptualización sobre el término, y de la cual se parte en este estudio, es que la formación es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen la formación académica (científica, literaria, artística, etc.) con la formación pedagógica. En segundo lugar, la formación de los educadores es un tipo de formación profesional. En tercer lugar, la formación de educadores se entiende como el proceso de formación de formadores. (Ferry, 1991).

Para algunos especialistas en el tema, la formación del profesorado: “representa un encuentro con personas adultas, una interacción entre formador y formados desarrollada en un contexto organizado e institucional, más o menos delimitado”. La diferencia con otro tipo de formación radica en que, además de la formación académica o disciplinar, ésta comporta un componente pedagógico. Además de la participación consciente del formado, se requieren unos tiempos y unos espacios. Medina y Domínguez (1989) consideran la formación del profesorado como: “la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar, crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción, innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto común”. En esta concepción se resalta el énfasis dado a la reflexión, a los aprendizajes significativos, a la creatividad y al pensamiento innovador. Otras imágenes del profesor configuran diversas estrategias, modelos y metodologías, por su referencia a funciones como líder, planificador curricular, investigador, facilitador, etc. (Listón y Ziechner, 1997).

## Enfoques en la formación del educador

---

El análisis de los enfoques en la formación del educador requiere, para su comprensión, de la reflexión acerca de las orientaciones conceptuales que las sustentan. Las anteriores reflexiones lo muestran como una persona reflexiva, innovadora, creativa, colaboradora, capaz de trabajar en equipo, líder, organizador y planificador, político, investigador, facilitador de aprendizajes, etc. Sin embargo, esos planteamientos no siempre coinciden con visiones teóricas claras y con unas prácticas correspondientes. A pesar del interés por su calidad, y de los múltiples diagnósticos sobre su formación, no siempre el enfoque de formación se concibe a partir del tipo de educación que se pretende dar.

Por ello se hace necesario distinguir las diferentes orientaciones conceptuales planteadas por algunos autores respecto a la formación del profesorado, ya que facilitan a los investigadores la comprensión del sentido de la formación y de las realidades de ese campo de acción; permiten a los formadores entender y seleccionar procesos formativos consecuentes con supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos; y permiten entender los criterios curriculares a los cuales responden. Por otra parte, la comprensión de las orientaciones nos aclara cómo la formación de los educadores no está aislada de los conocimientos sobre el sistema educativo, y cómo los supuestos que sustentan dicha formación condicionan las visiones sobre escuela, currículo, enseñanza, aprendizaje, investigación etc.

Varias son las clasificaciones que se han hecho sobre las orientaciones que históricamente han estado presentes en la formación de educadores. Si bien encontramos referencias comunes en la caracterización, destacaremos a continuación algunos matices, presentados por los autores.

Es importante resaltar la notoria evolución que han tenido la utilización de términos por parte de los investigadores para referirse a los diferentes enfoques de formación del profesorado. Inicialmente Zeichner, (1983) utilizó el término *Paradigmas de formación del profesorado*, para señalar un cuerpo de creencias y supuestos sobre la escuela, el currículo, los profesores.

Posteriormente Feiman-Nemser (1990), utilizó el término *Orientaciones conceptuales* para referirse a un conjunto de ideas acerca de las metas y los medios de formación del profesorado. Tiene alguna fuerza el término

*Perspectivas en la formación* utilizado por Pérez y Gómez (1992) y por último, se hace referencia a *Tradiciones de formación* de Listón y Ziechner (1991).

Otro intento de agrupar diferentes enfoques de formación ha sido a partir de las concepciones sobre las características que deben tener los educadores, y las funciones que deben desarrollar. García, (1999, p. 30) presenta una de las primeras propuestas, planteada primero por Joyce y posteriormente retomada por Ziechner, la cual integra cuatro modelos:

- El modelo tradicional, concebido como el modelo basado en las disciplinas, con una separación marcada entre la teoría y la práctica, y apoyado en un currículo normativo.
- El movimiento de orientación social, dirigido a la solución de problemas y basado en la teoría constructivista.
- El movimiento personalista, hace énfasis en el desarrollo de la persona y en la dimensión afectiva.
- El movimiento de competencias, que se centra en la adquisición y desarrollo de competencias, habilidades y destrezas específicas.

A partir de estas propuestas, analizaremos las orientaciones conceptuales más características, alrededor de las cuales se ha sustentado la formación. Es importante señalar que se ha optado por utilizar el término orientaciones conceptuales como sinónimo de tendencias, paradigmas, tradiciones, perspectivas o enfoques, por considerar que es la denominación más aceptada en la teoría actual. No sobra destacar la afirmación de algunos autores como Feiman-Nemser, (1990) citado por Marcelo, (Ibidem, p. 34) sobre la imposibilidad de que alguna de estas orientaciones explique de manera total la complejidad de la formación del profesorado. Esto señala la necesidad de crear marcos conceptuales generales que posibiliten concepciones de formación donde se integren dimensiones más amplias.

Una primera clasificación sobre las orientaciones conceptuales de la formación de los profesores, la construye Ziechner (1983), con cuatro modelos: Modelo tradicional-oficio; el personalista; el tecnológico-comportamental; y, el orientado a la indagación. Ziechner (1983) denomina su modelo, *Paradigmas alternativos de formación*:

**Modelo tradicional-oficio.** En el tradicional-oficio, la tendencia es que la práctica sea el eje que atraviesa la formación, se considera a la enseñanza como un oficio y al profesor como un artesano que domina la técnica de la enseñanza.

**Modelo humanista-personalista.** El énfasis está dado en el desarrollo personal y el auto concepto; en la medida en que el profesor tenga un elevado concepto de su persona, se identificará con los demás, valorará sus aportes e intentará un desarrollo personal, profesional y de proceso.

**Modelo tecnológico-comportamental.** Se basa en la adquisición de competencias; sus soportes teóricos se encuentran en la psicología conductista y en la teoría de sistemas. En este modelo tienen mucha importancia las técnicas de microenseñanza, los módulos, el logro de los objetivos y el avance a su propio ritmo. El núcleo esencial, en el currículo, son las competencias.

**Modelo orientado a la indagación.** Da prioridad a la investigación sobre la enseñanza, el profesor es un profesional reflexivo y problematizador. En esta tendencia se aplica la teoría crítica al currículo; así, se espera que el estudiante para ser profesor analice los contextos sociales en los cuales tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que el currículo integre las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas de su realidad para comprender en forma integral la escuela. El componente reflexivo, crítico y cuestionador debe ser consecuente con su práctica cotidiana.

Otra tendencia, denominada por Marcelo, (1999), *Orientaciones conceptuales* es construida a partir de varios autores así:

**Orientación académica.** Según el autor, es la tendencia académica que más ha prevalecido en la formación inicial de los profesores. El núcleo central de la formación está en el dominio de los contenidos, y ve al profesor como un especialista en una o más áreas disciplinares. Se distinguen en esta orientación dos enfoques: el enciclopédico y el comprensivo (Pérez Gómez, 1992).

El *enfoque enciclopédico* concibe el aprendizaje como el aspecto fundamental de la formación y lo privilegia frente a la didáctica y a la pedagogía.

El *enfoque comprensivo* concibe al profesor como un intelectual que comprende la estructura de su materia y que privilegia en su formación el origen y conocimiento histórico de la evolución de su disciplina, desarrollada por

una comunidad científica. El énfasis de la formación estará en el conocimiento de la estructura epistemológica de la disciplina y de la didáctica.

**Orientación tecnológica.** En esta orientación, la enseñanza se concibe como una mera intervención tecnológica. La formación del profesor en tanto que técnica, se orienta a la adquisición de competencias para el trabajo de aula. Para ser eficaz, el profesor debe desarrollar al máximo sus destrezas y habilidades. Dos corrientes se distinguen en esta orientación: el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones.

El *modelo de entrenamiento* propone formar un maestro en las técnicas, los procedimientos y las habilidades que aseguren la eficacia dentro del modelo proceso-producto. Una de sus características más notables en el proceso de formación es el énfasis en las conductas medibles y observables.

El *modelo de adopción de decisiones*, dentro de esta misma orientación, centra la eficacia del profesor en los principios y procedimientos que los docentes utilizarán para resolver las problemáticas escolares y tomar decisiones. Aquí se deja al maestro la potestad de decidir qué es lo que más conviene en cada situación, por lo cual el énfasis estará centrado en la adquisición de competencias estratégicas, principios y procedimientos, resultado de la investigación científica. En este modelo el énfasis en la enseñanza reflexiva se centra en la utilización *inteligente*, como afirma Marcelo (1999), de las destrezas y estrategias docentes.

**Orientación personalista.** En esta orientación conceptual, el centro es la persona en sus diferentes dimensiones y posibilidades. Sus fundamentos se encuentran en el humanismo, las teorías de desarrollo humano, la fenomenología, etc. La formación del profesor, el concepto de sí mismo, su comportamiento y la interrelación con los otros, son componentes fundamentales.

Para García, J. (1999), “el profesor es una personalidad única, irrepetible, un facilitador que crea condiciones que conducen al aprendizaje. Para ello debe conocer sus posibilidades, su modo personal de enseñar, pues no se trata de que todos los profesores aprendan el método más eficaz, sino de descubrir el mejor método para cada estilo docente”. En esta concepción la práctica es el núcleo central y no estará al final, sino que será integrada, desde el inicio de la formación, y será necesario formar al estudiante para profesor, atendiendo los aspectos afectivos, intelectuales y psicomotores. Como señala

Breuse, citado por Marcelo (1999, p. 42), “este tipo de formación procura dar al futuro docente flexibilidad de acción, plasticidad mental, capacidad para hacer frente con éxito a las situaciones que habrá de encontrar en el ejercicio de su profesión. Se tratará ante todo de enseñarle a cooperar, a innovar, a comunicarse bien, a cambiar, a ponerse en tela de juicio, a evolucionar”.

**Orientación práctica.** La orientación práctica y la académica se constituyen en las tendencias más marcadas para aprender el arte, la técnica y el oficio de maestro. En la orientación práctica, el trabajo del aula se centra en la observación minuciosa de las situaciones, el estudio de los niños en su cotidianidad, y es a partir de estas situaciones que el maestro planea sus actividades. Se considera que el profesor es un guía, un artista capaz de ser creativo, abierto al conocimiento y con una actitud investigativa permanente. Sus aprendizajes se basan en la práctica y desde la práctica. Se considera básico que el profesor tenga un profundo conocimiento de la psicología evolutiva para que sea capaz de orientar al niño en un ambiente estimulante. Esta orientación ha derivado en dos enfoques, el enfoque tradicional y el enfoque de la práctica reflexiva (Ibidem, p. 44).

El primero concibe el oficio del profesor como una actividad artesanal. Listón y Zeichner (1997) consideran este enfoque como el responsable de las consideraciones que tiene la sociedad frente a la profesión docente y a su estatus social. Se afirma que el maestro puede hacerse mediante la práctica, imitando a sus profesores y luego a sus colegas. Se le da un valor *mítico* a la práctica, a la experiencia como fuente de conocimiento, sobre la enseñanza y sobre el aprender a enseñar. Al respecto, afirma Zeichner. “el conocimiento profesional de este enfoque, es producto de la adaptación a las exigencias del contexto, sobre la escuela, sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa, y de la reflexión compartida sobre la práctica”.

El enfoque reflexivo sobre la práctica es una orientación que tiene su origen en los postulados de Marcelo (1999, p. 45). Este pedagogo se refería en 1933, a la enseñanza reflexiva como aquella en la que se lleva a cabo, “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”. De ello se deriva por una parte la necesidad de formar maestros reflexivos de su quehacer, y por la otra, entender su trabajo cuando se enfrentan a los problemas cotidianos de la vida del aula, entendida esta como “un medio ecológico complejo, como un escenario psico-social vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y

condiciones" (García, *Ibidem*, 36). Estas conceptualizaciones sobre el enfoque reflexivo tienen múltiples significados sobre los cuales se ha teorizado, pero aún no es claro el significado del término reflexión; tampoco es claro sobre qué tipo de reflexión se debe trabajar, desde dónde se trabaja la reflexión, y para qué la reflexión.

**Orientación social-reconstruccionista.** Si bien esta orientación se relaciona de manera estrecha con la anterior, incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas justas y democráticas, y concibe al profesor como un activista político, comprometido con su tiempo, autónomo y crítico de su práctica cotidiana, la cual no está referida solamente a la tarea de enseñar, sino también al contexto social, cultural, económico y político en la cual se realiza, de manera que los intereses que guían su reflexión se conecten con posibilidades interpretativas y emancipadoras de los actores que participan en el proceso educativo.

Autores como Listón y Zeichner (1997), argumentan la necesidad de llevar a la práctica el discurso social-reconstructivista y no dejarlo en meros intentos teóricos; afirman así mismo que "no nos hemos propuesto convertir a los formadores de profesores ni a sus alumnos a ningún conjunto concreto de ideas y prácticas educativas o a nuestro particular punto de vista respecto a un orden social más justo y equitativo, pero reconocemos la naturaleza intrínsecamente política de los programas de formación del profesorado y sostenemos que es esencial que la formación contribuya a la construcción de una sociedad más humana y más justa" (pp. 59-61).

Dentro de esta orientación se distinguen dos enfoques: el enfoque de crítica y reconstrucción social y el de investigación-acción.

El *enfoque de crítica y reconstrucción social* se orienta a concebir la formación y la escuela como espacios para proponer y desarrollar una propuesta de emancipación social, de justicia y de ética. En autores como Zeichner, Giroux, Maclaren y Marcelo, el profesor es considerado como un *intelectual transformador*; es a la vez educador y político, preparado para intervenir en el análisis crítico y el debate de manera que promueva la formación de una conciencia crítica en sus estudiantes. Se espera que, en esta concepción, el estudiante para profesor adquiera el bagaje cultural orientado al contexto sociopolítico, que desarrolle capacidades de reflexión crítica sobre su práctica, y desarrolle habilidades que le permitan asumir compromisos políticos como intelectual, transformador de la institución educativa, del aula y del contexto social.

El *enfoque de investigación-acción* tiene sus principales representantes en la escuela inglesa. Stenhouse, Elliot y MacDonald (1998), desde 1960 inician la oposición al enfoque por objetivos y la defensa del carácter ético y no instrumental de todo proceso de enseñanza aprendizaje. En este enfoque se propone un currículum que respete el carácter ético de la actividad docente; la práctica profesional del docente es concebida como actividad intelectual, autónoma y no solamente técnica. La escuela, se constituye en esta perspectiva, en un espacio de desarrollo profesional del docente.

Se afirma, también, que la práctica “se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones” (Pérez, G, 1987) citado por Marcelo (Ibidem, p. 51) y no como una actividad asistemática y acrítica.

Algunos estudios abordan el problema ideológico, entendiéndose por ideológico el papel que cumple el educador en la sociedad, es decir el educador en tanto transmisor-mediador de imágenes de lo social en todas sus dimensiones temporales, visiones del pasado y del futuro. Tamarit (1997, p. 113) ubica el análisis preguntándose cuál maestro para cuál sociedad, es decir concediéndole al maestro un protagonismo importante como gestor del cambio educativo y por ende del mejoramiento de la sociedad en diferentes ámbitos. Ibernón (1997) señala dos orientaciones: la *orientación perennalista*, y la *orientación racional-técnica*. La primera derivó hacia un concepto de transmisión académica de conocimientos y se vinculó directamente al estudio de las disciplinas académicas y a las investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de la enseñanza.

Ibernón define el *perennialismo* como la tendencia basada en el pensamiento escolástico, el cual considera el conocimiento como único y definido. Su propósito fundamental es la recuperación de la tradición clásica en la educación y de modo particular los grandes textos de la cultura occidental. Los procesos según esta orientación deben ser comunes a todos, haciendo abstracción de los contextos socioculturales. Es una propuesta de carácter elitista y conservador. Su énfasis está dado en los procesos y contenidos que hay que transmitir asimilando el conocimiento y la capacidad para aplicarlo. De acuerdo con esta orientación se trató de formar al educador teniendo en cuenta su función básica: la transmisión de contenidos culturales, las disciplinas siendo el centro de su saber el dominio de los contenidos que hay que enseñar, por lo que se valora al buen profesor de acuerdo el manejo que tenga de esos contenidos. El profesor es un mediador entre el estudiante y los contenidos.



Posteriormente, con el auge de la tecnología educativa, aparece la orientación denominada *técnica* o *racional-técnica*, basada en la lógica de los hechos, la cual sobrepone la cultura técnica y científica sobre la humanística, mezcla el idealismo con el realismo y conserva algunos rasgos que son parte de la tradición perennialista o académica. Su auge se dio en los años sesenta y setenta, y aún está arraigada en el pensamiento educativo. En el campo de la formación ha derivado hacia una educación instrumental. Su arraigo en el contexto educativo deriva de la mentalidad pragmática que demanda rendimiento y eficacia, en las altas tasas de analfabetismo, en el fracaso escolar, y en la dotación de un instrumental simple para dirigir y medir el proceso formativo.

Esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica según Pérez, “se desarrolló a lo largo del siglo, y en particular los últimos treinta años, la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de los procesos de enseñanza como mera intervención tecnológica, la concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro del modelo de competencias, son elocuentes indicadores de la amplitud temporal del modelo de racionalidad técnica.” La finalidad es formar científicos sociales, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas más o menos elaboradas para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables.

**Orientación basada en las prácticas.** La nueva orientación que surge como resultado de considerar al docente un agente de cambio en lo individual y en lo colectivo, una vez que la orientación anterior hace crisis, radica en la formación de un profesor que además de saber el qué y el cómo sepa por qué y para qué hay que hacerlo. Sostiene esta orientación que la función docente se enfrenta cotidianamente a situaciones problemáticas contextualizadas y no a meros problemas, se fundamenta en el trabajo colectivo, en la diversidad, en el protagonismo del docente y en el trabajo en el aula. Se inicia una tendencia motivada por el auge de la teoría y práctica del currículo, por la corriente del interaccionismo simbólico, por el constructivismo, y la sociología crítica, los cuales introducen nuevos elementos en el debate de la formación del educador.

En consecuencia, lo importante en esta nueva orientación es centrar la atención en cómo elabora el profesor la información pedagógica de que dispone, y en cómo esa elaboración se proyecta en los planes de acción y en su desarrollo práctico. Se toma como referencia la práctica profesional

contextualizada. La formación del profesor en este nuevo enfoque se centra en procesos de toma de decisiones para sistematizar y comunicar la información.

Algunas tendencias se han derivado de esta orientación práctica y tienen que ver con el docente como reformador social. En la actualidad va tomando forma la orientación práctica de análisis interpretativo en la que cobra importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado. Se asigna importancia a los procesos investigativos de carácter cualitativo.

Otras tendencias relacionadas con el pensamiento práctico y experiencial del profesor apoyado en las aportaciones de la psicología soviética y la teoría de constructos, toman forma. Los planteamientos de Schon (1987) y de Zeichner (1983), ven al profesor como un profesional práctico reflexivo. La formación futura sería entonces aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza.

Recientemente se ha incorporado a esta reflexión sobre la práctica la influencia del pensamiento crítico habermasiano, que tiene como finalidad la crítica social y la emancipación. Este planteamiento aboga para que el docente no solamente reflexione sobre su práctica sino que su reflexión rompa los muros de la institución para analizar los intereses de la realidad social.

En esta nueva mirada, la formación del docente deja de ser de corte académico, o experto técnico, para convertirse en sujeto con una formación más activa, con capacidad para el autodesarrollo autónomo mediante un sistemático autoanálisis.

## A manera de conclusión

El análisis de las concepciones sobre la formación del educador, sus diferentes modelos, orientaciones, enfoques, nos permiten afirmar que nos enfrentamos a un campo disciplinar potente que pone de manifiesto tanto su solidez científica como su creciente desarrollo epistemológico. El campo de investigación desarrollado pone de manifiesto también, los problemas específicos de su estructura conceptual.

El artículo nos ha posibilitado acentuar la reflexión teórica sobre el concepto de formación, entendiéndolo como un principio orientador que nos ayuda a pensar al profesor no como un sujeto de entrenamiento sino como

un sujeto de saber, reflexivo, dinámico, ético, capaz de pensarse y situarse en un espacio y un tiempo.

Desde las orientaciones conceptuales, la formación del educador permite ser entendida como un proceso continuo durante toda la vida, integrado a los procesos de cambio de la sociedad y generador de compromiso, conectado con el desarrollo organizativo de la escuela, articulado e integrado con los conocimientos académicos y disciplinares y la formación pedagógica, y en una constante interrelación teoría-práctica.

Las diversas tendencias u orientaciones conceptuales sobre la formación del educador se conciben a partir de una idea de profesor, de unas metas a lograr, de un contexto a transformar, y esto supone distinguir desde el inicio de un programa de formación la idea de profesor, de educación y de sociedad.

Las funciones del *educador* en la sociedad actual son cambiantes, dinámicas y están inmersas en un mundo complejo. Dichas funciones no solo se enmarcan en el ámbito del aula, sino que se inscriben en la problemática social, económica y política del contexto. Se destaca así, la figura del *educador* como transformador de su medio.

## Referencias

Breuce, E. (1986). Formación de docentes centrada en la persona. *Abraham, el enseñante también es una persona*. Barcelona: Gedisa.

Debesse, C. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse y G. Mialaret (ed.). *La formación de los enseñantes*. (pp.13-14). Barcelona: Oikos-Tau.

Debesse C. y Mialaret, G. (1982). *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós.

Imbernon, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial GRAO.

Feiman-Neimen (1988). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfil.

Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *La formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2ª edición. Madrid: Ediciones Morata.

Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. 2a edición. Barcelona: EUB.

Medina y Domínguez. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Nancea.

Menze, C. (1981). *Formación de profesores. Conceptos fundamentales en pedagogía*. Barcelona: Herder.

Stenhouse, L. (1998) *Investigación y desarrollo del currículo*. 4a edición. Madrid: Ediciones Morata.

Tamarit, J. (1997). *Escuela crítica y formación de docente*. Argentina: Niño y Dávila Editores.

Zabalza M. (1987). *Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Investigación de acceso a la cátedra*. Santiago: Tórculo.

# Modernización, planificación económica y educación<sup>7</sup>

---

**Blanca Inés Ortiz Molina**

Agradecemos a la *Revista Facultad de Ciencias Económicas - Investigación y Reflexión* de la Universidad Militar Nueva Granada, y a su editor, la invitación que ha hecho al Doctorado Interinstitucional en Educación Sede Universidad Distrital, Énfasis: Historia, pedagogía y educación comparada, para participar en este espacio de difusión de los resultados del trabajo investigativo.

La elaboración de los tres artículos que se presentan en el bloque *Educación Superior* es el resultado del trabajo realizado en el seminario de investigación y tesis, mediante un proceso de lectura, fichaje, tematización e identificación de ideas-fuerza, sobre un buen número de autores que desde nuestra perspectiva configuran el contexto de análisis social, económico y político de la problemática de la educación superior en la región, proceso también mediado por la experiencia de vida, y la incorporación de aprendizajes durante la formación doctoral, recorridos que van dando al proyecto de tesis un sentido especial.

En ese proceso, tal vez una de las mayores satisfacciones de los formadores, como mediadores, es precisamente ver surgir en cada estudiante, ese yo único, en construcción, que crece, que cuestiona, que se interroga, que toma la palabra, que vence obstáculos, se impone metas, reordena prioridades, discierne y toma decisiones respecto a su propio proceso de formación. Se podría aventurar a pensar que el objetivo de esa experiencia de goce para el formador no fuera otro que revivir su propia historia de formación en una dinámica de crecimiento conjunto con sus estudiantes.

---

<sup>7</sup> Este texto fue publicado en una primera edición en la Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión. Agradecemos a la Universidad Militar Nueva Granada el permiso para esta segunda edición.

Ortiz Molina, B. I. (2008). Modernización, planificación económica y educación. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 16(1), (pp. 5-8).

Definimos trabajar la *Modernización de la educación superior en el período 1950-2000*. La pregunta por la modernización educativa en Colombia no es nueva; varias investigaciones se han hecho sobre ella desde perspectivas particulares: Orozco, L. (1988); Parra, R. (1988); Lucio, R. et al. (1992); Herrera, M. (2001, 2005); Martínez, B. (2003, 2004); Sáenz, Saldarriaga, y Ospina, (1997); Bustamante, D. et al. (1994), plantean la modernización desde diferentes perspectivas y períodos.

Existen otras investigaciones en otros campos del saber, la agricultura, la salud, la administración, el transporte, etc. En estos trabajos no se observa un acuerdo en definir un mismo sentido de modernidad sino que por el contrario, cada uno plantea su propio sentido, incluso periodizan la modernización en distintas épocas, unos hacia principios del siglo XX (Sáenz, Saldarriaga, Herrera) y otros hacia los años cincuenta y sesenta (Martínez, Parra). El interés nuestro se pregunta por las transformaciones producidas en el hombre y la mujer colombianos, las nuevas configuraciones introducidas en las instituciones, el sujeto profesor y la sociedad civil, en el tránsito de la sociedad de disciplina a la nueva sociedad de la información y del conocimiento, es decir centramos la reflexión en la relación que existe, entre procesos de modernización, procesos de formación del hombre y procesos de poder y control. Nadie niega que la educación en Colombia se transformó entre 1930 y 1980. A esta modificación se le han dado distintos nombres, entre ellos, modernidad, modernización, progreso, tecnologización y desarrollo. Nosotros en el espacio de contextualización quisimos reflexionar cómo fueron estos cambios, qué los produjo, y para qué, pero no centrándose en las consecuencias de los cambios sino más en sus causas profundas.

En el momento actual, pensar lo que ha significado la modernización de la educación superior en Colombia parece fundamental, si tenemos en cuenta los cambios que ha sufrido esta institución, y la importancia que se le asigna en la sociedad contemporánea. Las últimas dos reformas de la educación superior: Decreto 80 de 1980 y Ley 30 de 1992, expresan la promesa transformadora de ofrecer condiciones de excelencia, equidad y autonomía a partir del acceso al conocimiento de la sociedad colombiana. Sin embargo, los diferentes matices de su aplicación y las condiciones actuales de la universidad pública parecen indicar otros derroteros.

Situamos la modernización de la universidad en el contexto de la modernización de la sociedad colombiana y la entendemos como el proceso de cambio, despegue, crecimiento y crisis ocurrido al interior de la sociedad,

que tiene como antecedente la incorporación del país al mercado mundial; la urbanización y migración campo-ciudad; el crecimiento de ciudades; la expansión económica interna como resultado de la aparición de las primeras industrias y el auge del capital multinacional; la explosión demográfica, la construcción de infraestructura, la aparición de nuevas fuerzas sociales y políticas instauradas de manera progresiva a partir de acontecimientos de carácter internacional. Este proceso en Colombia tendrá sus momentos más significativos a partir de los años 60, periodo en el cual el país pasa de ser rural, a tener dos tercios de su población en áreas urbanas.

La universidad, por ser una institución de carácter urbano, será el espacio de influencia y resonancia de estos cambios, que también parecen generar malestar y producir rupturas. La nueva industria requiere ingenieros de diferentes ramas, obreros especializados; el sector privado requiere profesionales en las áreas de economía, administración, contaduría, etc.; se impone así, la expansión y la diversificación de carreras, el aumento de universidades en las regiones con desarrollos desiguales y el ingreso de nuevos grupos sociales que hacen presión por educación universitaria.

En este contexto y como resultado de los cambios económicos, socioculturales, políticos, y demográficos ocurridos a partir del proceso modernizador, la universidad se enfrenta a una profunda crisis, situación que se agudiza en el año 1971 y que va a continuarse hasta el presente con características un tanto diferentes. Destinos ocupacionales diferenciados, posibilidades de desarrollo personal y profesional diversos, estratificación social y desarrollo desigual son aspectos que van a marcar el rumbo de la sociedad colombiana.

Nuestro aporte como grupo de investigación se ve reflejado en tres artículos que se presentan en este bloque de un total de cuatro, inicialmente considerado.

En primer lugar, el artículo de Mirna Jirón, profesora de la Facultad Tecnológica de la Universidad Distrital, analiza el discurso del desarrollo desde su aparición como estrategia para salir del subdesarrollo en que viven sumidos los países del *Tercer Mundo* y modernizar sus estructuras, hasta la configuración de la modalidad tecnológica, modalidad que instala un nuevo tipo de formación centrada en el adiestramiento para el ejercicio de oficios que solo requerían conocimientos prácticos. Finalmente hace una reflexión sobre el significado de la educación tecnológica frente a las demás modalidades del sistema de educación superior y los efectos que su institucionalización produjo en el sistema, dejando abierta una propuesta centrada en el *deber ser* de este nivel de formación.

El artículo de Lillyam López, profesora de la Universidad de Amazonía, reflexiona sobre la relación sociedad, universidad y trabajo académico. A partir del discurso del desarrollo como estrategia de la modernización, hace un perfil de los principales rasgos de la sociedad en su tránsito de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control, mostrando así mismo sus efectos nocivos en los aspectos sociales, culturales, tecnológicos y económicos. Se analiza así, la tarea del profesor como factor de cambio de la universidad, a partir de las posibilidades y las limitaciones de su rol, en la sociedad contemporánea.

El trabajo de Fredy León, profesor de la Universidad Militar, integra varias de las consideraciones problemáticas del desarrollo, la modernización y la educación superior, pero aplicado al campo de la formación y aparición de las escuelas y facultades de Contaduría Pública en Colombia. El documento termina exponiendo cómo en este marco, la aparición de la Contaduría Pública a nivel profesional supuso la articulación y choque de diversas tendencias propias del contexto nacional e internacional de mediados de siglo pasado.

A solicitud del Comité Editorial hacemos la presentación de los siguientes documentos que también hacen parte del este número de la Revista.

En primer lugar, tenemos el trabajo de revisión de la profesora Alexandra Montoya y los profesores Alonso Montoya y Oscar Castellanos, en el que se discuten algunas de las fuentes que integran la noción de competitividad y su inserción en el marco latinoamericano.

María Andrea Trujillo y Alexander Guzmán nos presentan un análisis muy documentado sobre la construcción teórica del *venture capital* de tal manera que sirva de agenda de trabajo e investigación; para ello debaten diversos aspectos, en particular los que desarrollan nuevos emprendimientos.

Siguiendo con el énfasis de emprendimiento, el grupo de investigación de la Universidad Militar Nueva Granada, integrado por Carolina Ortiz, Yenny Duque y David Camargo nos presentan una revisión al caso de la investigación existente sobre mujeres emprendedoras; para ello siguen una novedosa mirada que vincula la vocación empresarial y la actividad de la mujer en el ámbito de los negocios.

El profesor Eduardo Sandoval y la joven investigadora Deissy Martínez nos presentan un documento de revisión al tema de la criminalidad y la delincuencia. Para ello parten del concepto de especialidad y efectos de la violencia, lo que les permite elaborar un interesante acercamiento interpretativo.



A continuación, tendremos un trabajo de investigación impulsado desde la Universidad del Zulia (Venezuela). En él, las profesoras Cristina Useche y Yeiling Hernández presentan un análisis a la forma como el mercado de telecomunicaciones del vecino país se viene conformando; desde una perspectiva crítica se manifiesta que las políticas oficiales han facilitado una mayor concentración del poder tanto en el caso de la telefonía fija como de la telefonía celular.

Luego el grupo de investigación GESMA de la UMNG presenta una sugerente investigación de orden descriptivo, en la que logran identificar algunos elementos claves en la conformación y evolución de semilleros de investigación, un aspecto que resulta fundamental en la actual gestión escolar universitaria.

Una investigación en la que se observa la aplicación de la curva de Laffer en Colombia es presentada por el profesor Héctor David Bejarano. En ella, a partir de bases oficiales se corren diversos modelos econométricos para observar el comportamiento de la asignación tributaria del país.

Noel José Cuenca, Fernando Chavarro y Oscar Díaz, profesores vinculados a la Escuela Colombiana de Ingeniería, presentan un estudio acerca de la evolución del mercado, demanda y asignación de tierras para el ámbito ganadero en Colombia. Este trabajo, que realiza una interesante documentación cuantitativa, concluye que factores estructurales como la concentración de la tierra, y el modelo de haciendas, han terminado afectando el rendimiento de un sector fundamental en la economía colombiana.

Posteriormente, el profesor Javier Sabogal hace una revisión de los diferentes elementos conceptuales que han integrado la responsabilidad social empresarial, lo que le permite identificar algunas líneas críticas que apuntan al cuestionamiento sobre su oportunidad y utilización de parte del parque empresarial.

Siguiendo esta línea argumental, Fabián Quinche presenta una evaluación de los desarrollos de la Contabilidad Ambiental. La misma recoge diversos elementos y reflexiones generados tanto de la escuela crítica de investigación contable internacional, así como de aquellas reflexiones nacionales que sobre este aspecto se vienen desarrollando.

Una sugestiva reflexión es realizada, a continuación, por el profesor Danilo Ariza Buenaventura. En ella se hace un esfuerzo por vincular las

transformaciones en el sistema de educación superior, con aquellas que ha sufrido la contaduría pública en las últimas décadas. El texto concluye haciendo un llamado a una renovación crítica de la práctica pedagógica y de la conformación de contenido del pensum en contabilidad.

Finalmente, el profesor Orlando Albornoz y la profesora Elsi Jiménez hacen una extensa revisión investigativa a los efectos de la política pública venezolana sobre ciencia y tecnología. El documento a partir del análisis de los resultados y transformaciones del sistema de educación superior, bajo la metodología de la comparación estructural, concluye que el sistema de ciencia y tecnología venezolano muestra rezagos importantes, desaprovechando oportunidades importantes que se pudieron concretar en la última década.

### BLANCA INÉS ORTIZ MOLINA

Es licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad La Gran Colombia, Licenciada en Letras; Especialista, Magíster y Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de París V (René Descartes); obtuvo una segunda maestría en Economía y Sociedad de la Universidad de Paris X (Paris-Nanterre).

Estuvo vinculada con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas durante el periodo 1994 – 2019; fue profesora del Doctorado Interinstitucional en Educación desde su creación e hizo parte del Énfasis de Historia Pedagogía y Educación Comparada, dirigiendo la línea de investigación Educación Superior y Representaciones Sociales. Lideró el grupo de investigación Formación de Educadores reconocido por Colciencias en categorías A y A1. En su ejercicio docente en el doctorado dirigió seis tesis doctorales de las cuales tres recibieron aprobación laureada.

Dentro de sus líneas de investigación se destacan: Formación de Educadores, Historia de la Educación Superior, Historia de la Universidad, Representaciones Sociales, Modernización y crisis de la Universidad en Colombia y Violencia y Educación.

En sus publicaciones se destacan libros relacionados con la educación básica y educación superior como *La Formación y Capacitación del Docente en Colombia*, *El Trabajo Académico del Profesor Universitario* y *Reflexiones Acerca del Trabajo Académico en el Contexto Iberoamericano*. En la línea sobre violencia y educación cuenta con publicaciones como *Los Maestros Ante la Violencia Escolar* y *La Violencia Escolar en Bogotá Desde la Mirada de las Familias* (en coautoría).

Durante su paso por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas fue merecedora de diferentes reconocimientos, entre los que se destacan: Distinción Académica como Docente Investigadora, Mención al Mérito Académico, Mención de Exaltación, y Mención de Excelencia Académica.

## ÓMER CALDERÓN

Profesor asociado de la Universidad distrital Francisco José de Caldas, adscrito al énfasis en historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada, del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE. Licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Ciencia Política de la Universidad de los Andes, Doctor en Educación del DIE de las Universidades del Valle, Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas. Profesor de pedagogía, historia de la educación, y política educativa. Director del Grupo de Investigación Formación de Educadores, categoría A1 de Colciencias. Desempeño en las líneas de investigación en derechos humanos, conflicto interno, educación media y educación superior

## EDISON FREDY LEÓN PAIME

Doctor en Educación y Magister en Investigación social e interdisciplinariedad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; y Contador Público – Universidad Nacional de Colombia. Con experiencia docente de más de 18 años en programas de pregrado, especialización y maestría asociados a las disciplinas económicas. Con producción en temas de contabilidad ambiental, investigación contable, teoría contable, educación contable, historia organizacional, empresas de servicios públicos, educación superior, innovación organizacional, innovación pedagógica, responsabilidad social y reportes integrados. Autor de diversos tipos de publicaciones (artículos científicos, ponencias, editoriales, material pedagógico, videos, páginas web, etc.), en revistas indexadas, plataformas institucionales y desarrollos propios.



Este libro se terminó de  
imprimir en los talleres  
de Imageprinting Ltda. En  
Bogotá, D. C. Colombia,  
en el mes de mayo de  
2020



La doctora Ortiz es una académica consagrada que contribuyó a ampliar el conocimiento sobre la escuela, el maestro y la universidad, no solo desde el grupo de investigación Formación de Educadores que siempre se destacó en las mediciones de Colciencias, sino desde sus muchos seminarios e intervenciones públicas. A pesar de que cursó la mayor parte de su formación en el extranjero siempre tuvo como temas de investigación y estudio los asuntos nacionales, y a diferencia de otros intelectuales con similar trayectoria, sus referentes teóricos no se limitaron a la ortodoxia francesa, al contrario, bebió de múltiples fuentes que nunca abdicaron de su lugar de procedencia.

Diego H. Arias Gómez

E-ISBN: 978-958-787-189-0



9 789587 871883