

Campo educativo, práctica docente y políticas educativas en Colombia

Educational policy guidelines and teacher autonomy in Colombia

Orlando Medina Cobo¹  

¹ Doctor en Educación. Universidad del Valle, Escuela Normal Superior Farallones de Cali, Santiago de Cali, Colombia. Correo electrónico: orlando.medina@correounivalle.edu.co

Recibido: 27 de enero de 2022

Aceptado: 18 de mayo de 2023

Publicado en línea: 22 de junio de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Medina Cobo, O. (2022). Campo educativo, práctica docente y políticas educativas en Colombia. *Praxis*, 19(2), 274-286.

RESUMEN

Este artículo se enfoca en explorar la relación entre las políticas educativas en Colombia, específicamente las orientaciones curriculares, los procesos educativos y la práctica docente. El análisis se basa en tres conceptos clave: a) la noción de campo, resaltando su independencia dentro del Estado; b) el poder social que el Estado ejerce sobre diversos campos, incluido el educativo; y c) el papel autónomo del docente dentro del aparente control estatal a través de normativas y orientaciones educativas, examinado desde tres perspectivas: la tendencia a mantener prácticas tradicionales de enseñanza, la resistencia a implementar las directrices de políticas públicas en la educación, y la importancia de la reflexión como elemento esencial para el desarrollo profesional y la mejora de las prácticas educativas.

Palabras clave: campo educativo; políticas educativas; orientaciones educativas; práctica reflexiva.

ABSTRACT

This article focuses on exploring the relationship between educational policies in Colombia, specifically curricular orientations, educational processes and teaching practice. The analysis is based on three key concepts: a) the notion of field, highlighting its independence within the State; b) the social power that the State exercises over various fields, including education; and c) the autonomous role of the teacher within the apparent State control through educational regulations and guidelines, examined from three perspectives: the tendency to maintain traditional teaching practices, the resistance to implement public policy guidelines in education, and the importance of reflection as an essential element for professional development and improvement of educational practices.

Key words: educational field; educational policies; educational orientations; reflective practice.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como finalidad analizar la práctica profesional del educador en Colombia teniendo presente tres aportes de la sociología de Bourdieu (1997, 2003): la influencia del Estado en el desarrollo de las diferentes actividades en la sociedad; la noción de campo como una amalgama de relaciones en la vida social que paulatinamente gana independencia y el carácter crítico, reflexivo y autónomo del docente como profesional de la educación.

Así, en su concepción de “campo” se refiere a las tensiones sociales entre los actores e instituciones que lo constituyen, las reglas de juego que permiten su construcción artificial y autónoma. Luego, en el caso de la educación como campo, las tensiones se presentan entre los actores propios de las dinámicas educativas y los agentes externos a estas, que buscan influir en los procesos formativos. Esta tirantez entre la escuela como institución social y las directrices de las políticas educativas está presente todo el tiempo en diferentes contextos y momentos históricos.

Si bien las instituciones propias de la burocracia estatal como el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) o las Secretarías de Educación en las regiones no son miembros del campo educativo, las directrices, guías y orientaciones que emanan son construidas por expertos de ese ámbito; generalmente, grupos de investigación, académicos de las universidades, entre otros. Según la noción de campo citada, se presentan relaciones de fuerza entre agentes externos a las instituciones educativas con la generación de documentos en la materia, construidos por expertos y el ejercicio de la docencia como práctica autónoma. El profesor puede asumir de diversas formas esta tensión entre las disposiciones educativas oficiales y la dinámica de las instituciones.

La influencia del Estado en el desarrollo de la actividad profesional del educador en Colombia

El Estado genera una serie de normas y orientaciones con las que se busca un ideal de sociedad, o por lo menos se espera que los diferentes elementos de la política educativa se materialicen en los procesos educativos. Las directrices oficiales amalgaman una serie de elementos que van desde la organización

de las instituciones hasta procesos de tipo curricular que guían la práctica del maestro. Un ejemplo claro sobre la incidencia del Estado en las dinámicas educativas, y desde luego en la práctica docente, lo plantea Medina Cobo (2022) sobre los cambios en las prácticas formativas en las dos últimas reformas educativas en Colombia. La penúltima reforma se desarrolla entre la década de 1970 hasta 1990, caracterizada por una fuerte incidencia de las directrices del Estado en la práctica pedagógica, sustentada en los modelos de tecnología educativa. La influencia de la ideología del Estado en la práctica educativa se refleja en dos décadas, donde la labor docente se centra en ejecutar la noción de educación y currículo dispuesto en libros de texto y otros materiales. Estas disposiciones diluyeron la posibilidad de construir propuestas educativas pertinentes a la institución, los educandos y la comunidad.

Una de las prioridades educativas en el país antes de 1991 fue la apuesta por generar mayores índices de cobertura en la educación básica. Para dicho fin, la atención se enfocó en el programa de renovación curricular orientado a la producción y distribución masiva de materiales educativos y la formación permanente de docentes del sector oficial. Cabe destacar que toda reforma educativa se desarrolla en el marco de fundamentaciones teóricas sobre las cuales se sustentan las orientaciones que proporciona el Estado, y que se espera trasciendan en los procesos educativos. Es necesario precisar que la segunda mitad del siglo XX fue atravesada por propuestas educativas eficientistas, específicamente en materia curricular (Medina Cobo, 2022). Sobre este particular, el MEN orientó esfuerzos para buscar la eficacia del sistema educativo siendo necesario construir planes, proyectos y programas que fueron realizados por profesionales provenientes de otras ramas diferentes a la educación, por tanto, no se tuvo en cuenta los fundamentos pedagógicos, psicológicos y culturales.

La tecnología educativa entre las décadas de 1970 e inicios de 1990 es un referente en las prácticas escolares, soportadas en lo técnico en aspectos como la planificación y los mecanismos necesarios para la consecución de resultados, por lo tanto, en este tipo de propuestas no se encuentran contenidos de tipo axiológico en los que se involucra la formación del ser humano en sus diferentes dimensiones. Otra

particularidad es el número de materiales generados por el Estado que condicionaron la autonomía del docente, el trabajo en el aula se supeditó a la puesta en práctica de estos recursos por áreas y niveles de grados. En esta propuesta educativa, se pierde la reflexión del docente sobre su práctica, desconociendo las características de los estudiantes y de los entornos en los que se desarrollan los procesos educativos, así como la naturaleza de la disciplina a enseñar.

La pérdida de la autonomía en instituciones y en los docentes, en los modelos de tecnología educativa se debe a que el educador asume el oficio como un técnico encargado de poner en el escenario del aula, las directrices y los materiales, que son el eje central de los procesos educativos. Ahora bien, se considera fundamental referirse a la relación entre las orientaciones de política educativa y la autonomía de los educadores, que para Medina Cobo (2023) se refiere a la posibilidad del docente como colectivo de construir propuestas y prácticas en las que son fundamentales el diálogo y el consenso. Así suena paradójico la autonomía en términos de Piaget (1977) tiene un componente social y en este sentido la labor del docente se construye colaborativamente con sus pares, por lo tanto, en el campo educativo la producción individual de un docente contribuye al desarrollo grupal.

En la década de 1990 se desarrolló una revisión profunda del sistema educativo en el país, que inicia con la Constitución Política de 1991 y continuó con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Este par de referentes normativos son el punto de partida para una nueva reforma que se encuentra vigente hasta la fecha y que recogen los cambios presentados en los contextos sociales e históricos con la finalidad de modernizar el sistema educativo. Los cambios que pretende establecer el Estado se generan mediante políticas educativas constituidas por normas y orientaciones con las que se espera incidir en la dinámica educativa institucional y por lo tanto en la práctica del maestro. Sin embargo, lo que traza el Estado en políticas requiere tener en cuenta una serie de variables para que se plasme en situaciones prácticas, relación que es muy compleja y problemática.

Así, con la citada ley aparecieron posteriormente normas complementarias y una serie de documentos y guías educativas de diferente naturaleza. Las

nuevas disposiciones de orden curricular se basaron en el enfoque educativo por competencias, promovido desde finales del siglo pasado por influencia de organizaciones multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, entre otras. Por ende, en un poco más de tres décadas el país ha madurado una propuesta educativa que se centra concretamente en el desarrollo de competencias, enfoque que otros países han apropiado como referente formativo.

El surgimiento de un nuevo enfoque educativo en el país está ligado normativamente a la Ley General de Educación, específicamente el artículo 78 de la Ley 115 de 1994, que reglamenta la creación de los lineamientos curriculares¹: “El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la Ley 115 de 1994 (MEN, 1994, p. 17). En este mismo artículo indica que las instituciones realizaran su plan de estudios que defina los objetivos por áreas, niveles y grados de acuerdo con los lineamientos curriculares como orientación general y del proyecto educativo institucional.

La Ley General de Educación posibilita construir el andamiaje pedagógico y formativo para ofertar el servicio educativo ajustado a las particularidades del contexto. Esta norma permite a la comunidad educativa, en particular los docentes y directivos docentes pensar la escuela pertinente para la comunidad social, cultural y étnica y el territorio en el que se encuentra. En este sentido, la reforma educativa actual favorece la potestad de las instituciones educativas, debe entenderse como un proceso democrático, dialógico, de construcción colectiva y en permanente desarrollo (Medina Cobo, 2023). La autonomía institucional se concibe como un proceso que facilite la participación de los diferentes miembros que la constituyen, por lo tanto, es fundamental el diálogo

1. Son referentes teóricos constituidos con bases curriculares, pedagógicas y epistemológicas de las áreas obligatorias definidas por la Ley General de Educación de 1994, los cuales son un apoyo para la fundamentación y la planeación de la comunidad académica educativa.

go, el consenso, la colaboración y acuerdos entre los participantes.

Inicialmente el Estado no prescribe un currículo general, se estructura una propuesta caracterizada por la flexibilidad, proporcionando orientaciones para que cada institución en el marco de su autonomía elabore la oferta educativa en sintonía con las particularidades y necesidades de los contextos. En este primer momento, en el que aparecen los lineamientos curriculares por áreas o disciplinas, se convirtieron desde la perspectiva estatal en el referente único para la planeación y la práctica pedagógica. Los fundamentos teóricos de este documento facilitan el desarrollo de procesos educativos diferenciados a partir de la diversidad étnica y cultural. Teniendo en cuenta que no es una orientación técnica, permite la construcción de propuestas formativas distintas, pero conserva el principio de unidad nacional porque brinda los fundamentos teóricos sobre la educación en algunas disciplinas.

Por ende, las instituciones tuvieron la posibilidad de construir proyectos educativos institucionales, modelos pedagógicos y, particularmente, propuestas curriculares ajustadas a las particularidades del entorno, cuya elaboración quedaba supeditada al análisis autónomo de los maestros y los directivos docentes, en el marco de las áreas obligatorias y fundamentales y aquellas construidas por las instituciones de acuerdo con su especialidad, con base en lo definido por la Ley General de Educación. La estructura programática de estas diferentes áreas fue orientada en algunas disciplinas por los lineamientos curriculares, referentes de naturaleza conceptual y menos técnica que proporcionaron un importante nivel de independencia en la práctica pedagógica que, no obstante, se vendría a menos progresivamente con la aparición de otras pautas educativas de carácter más directivo.

Los lineamientos curriculares como único referente de organización curricular a finales de la década del 1990 del siglo pasado se complementan con dos proyectos que aparecen en las dos próximas décadas: los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje. A estos referentes curriculares se integra la implementación de la evaluación por competencias que se hace efectiva con la recontextualización de las pruebas de ingreso a la educación superior, posteriormente extendida a

otros niveles de formación. Las pruebas estandarizadas nacionales (pruebas saber) se fundamentaron inicialmente en los Estándares Básicos de Competencias², integrando así el currículo prescripto y la evaluación masiva en una propuesta que generó parámetros orientados al desarrollo de competencias.

El primer proyecto atendería las diferencias significativas entre una propuesta curricular de orientación constructivista y un programa a nivel nacional, dirigido por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)³, que evaluaba contenidos y aptitudes y en las aulas escolares estaba marcado por objetivos, logros e indicadores de logros. Teniendo presente esta incongruencia entre un currículo constructivista y un modelo de evaluación fundamentado en postulados conductistas, se replantearon los exámenes de ingreso a la educación superior modificando el objeto de evaluación de los contenidos y las aptitudes por las competencias (Medina Cobo, 2019).

Si bien el nuevo examen de ingreso a la educación superior comenzó a aplicarse en el primer semestre de 2000, la recontextualización de esta prueba puede rastrearse desde 1995, cuando se desarrollaron los fundamentos conceptuales, las características particulares de los instrumentos y la medición de estos. Según el ICFES (1999), esta reestructuración respondía a:

- La renovación de propósitos educativos fundamentales del país generada en la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).
- Las recomendaciones de la Misión para la Modernización de la Universidad Pública y la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

2. Los estándares básicos de competencias son referentes curriculares para grupos de grados y áreas, derivados de los lineamientos curriculares en los que se precisan los criterios educativos para establecer los niveles básicos de calidad. Actualmente es una de las guías más importantes generadas por el Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo de competencias en el aula.

3. Esta entidad oficial ofrece los servicios de evaluación a estudiantes en los diferentes niveles de educación en Colombia. La información obtenida se utiliza para el mejoramiento de los procesos educativos en diversas instituciones.

- Los cambios e innovaciones que se producen en el contexto mundial de las disciplinas que conforman el examen y la introducción de nuevos modelos psicométricos para la medición y evaluación educativa.
- Las nuevas exigencias culturales, sociales, políticas y económicas surgidas en el contexto de la globalización.
- El trabajo interno realizado por el ICFES durante los años que lleva aplicándose el examen.
- Los avances de este tipo de pruebas en el ámbito internacional.
- La investigación iniciada en el ICFES desde 1991, como parte del proceso de Evaluación de la calidad de la educación, en la que se desarrollan las pruebas que el país conoce como Saber⁴.

El ICFES recontextualizó el examen para ingreso a la educación superior con base en los fines de la educación de la Ley 115 de 1994 y el planteamiento realizado en los lineamientos curriculares. Los cambios en los referentes teóricos de la prueba se debían a los nuevos desarrollos en el campo de la evaluación, la psicometría, y las transformaciones a nivel mundial en aspectos sociales, económicos y culturales por al auge de la producción de información (Rocha, Hernández y Rodríguez, 1999). Las políticas educativas asumen las competencias como objeto central del conocimiento disciplinar y transdisciplinar, y generan orientaciones para las instituciones, inicialmente con los lineamientos curriculares, articulados a las pruebas estandarizadas nacionales.

En este orden de ideas, era evidente que, si bien los lineamientos curriculares brindaban aportes fundamentales a la planeación curricular, también se presentaban discordancias entre el propósito central de este documento y lo que en términos reales se plasmaba en el aula. Por lo tanto, las nuevas orientaciones de las políticas educativas tuvieron como objetivo cambiar las prácticas pedagógicas dictadas

4. Son pruebas estandarizadas realizadas por el instituto colombiano para la evaluación de la educación (ICFES) y se aplican a estudiantes de distintos niveles de formación. Actualmente las pruebas las presentan estudiantes de los grados 3° y 5° de básica primaria, 9° de básica primaria, 11° de la media y los estudiantes universitarios de los últimos semestres.

magistralmente con la finalidad de promover aprendizaje memorístico. Esta intención se sumaba los cambios a nivel mundial en el campo de la educación, que respondían a una cultura, una economía y una sociedad que requerían dirigir la enseñanza y el aprendizaje a la comprensión y el uso efectivo de los conocimientos. De esta forma se impulsó una movilización nacional de expertos en educación, que se consolidaría con el proyecto de Estándares Básicos de Competencias.

El MEN (2006) indica que los Estándares Básicos de Competencias son una guía para el diseño del currículo, plan de estudios, los proyectos escolares y el trabajo en el aula, así como para la producción de material y la construcción de prácticas de evaluación. Otros aportes de los Estándares Básicos de Competencias son la formación inicial de docentes y la cualificación de maestros en ejercicio. Por ende, las orientaciones curriculares dieron a lugar a la resignificación de muchos elementos de la dinámica educativa que, con el tiempo, se convirtieron en un referente para la planeación de propuestas formativas en las instituciones educativas.

De esta forma, las políticas públicas plasmadas en proyectos educativos tuvieron como finalidad organizar y orientar curricularmente las instituciones educativas (lineamientos curriculares) y proporcionar criterios para fijar metas educativas y actividades de aula (Estándares Básicos de Competencias) y para evaluar los aprendizajes (pruebas Saber). Estas propuestas de naturaleza curricular y los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales evidencian el esfuerzo del Estado por generar pautas que direccionen el trabajo del educador y propicien cambios significativos en la práctica docente y en la educación. Igualmente, las disposiciones estatales se pueden mirar desde un enfoque unificador de los procesos educativos en cuanto al producto que se debe desarrollar.

Los referentes curriculares proporcionados por el Estado hasta el momento precisan los conocimientos y las competencias básicas por desarrollar en un proceso formativo, es decir, responden al interrogante sobre qué se debe trabajar y construir en este. Sin embargo, los medios para llegar a cumplirlos son variables dependiendo de la epistemología particular de los docentes y de los estudiantes, así como del

contexto, entre otros factores. De tal modo, si bien el Estado proporciona algunos referentes básicos sobre lo que se debe desarrollar en el salón de clase, el maestro puede disponer cómo trabajar en el aula.

En pocas palabras, la multiplicidad de variables que influyen en un proceso educativo hace que las prácticas pedagógicas resulten ser singulares y no comparables entre sí. De esta manera, la intención del Estado por generar mecanismos de orientación que a su vez se conviertan en dispositivos de control sobre lo que se debe desarrollar en la formación resta autonomía a la labor del docente. Por lo tanto, estos esfuerzos tienden a fracasar por las pocas posibilidades de llevar el discurso teórico a la práctica. No obstante, también es cierto que la reflexión del maestro sobre estas pautas y su lectura del estudiante y del contexto son fundamentales para el desarrollo de propuestas y prácticas educativas pertinentes, en las que se tenga en cuenta tanto la directriz de la política oficial como la independencia institucional y profesional del educador.

Posteriormente, en el año 2016, el MEN divulgó los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para algunas áreas, entre las que se encuentran lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Estos DBA se definieron como un conjunto de saberes fundamentales que se deben promover en la educación de los niños en su paso por el sistema escolar. Las orientaciones de esta clase entran en concordancia con los lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencia, y en su fundamentación teórica se manifiesta que son parámetros educativos complementarios a pesar de la dificultad que implica establecer diálogo entre ellos para integrarlos en el diseño de propuestas formativas (Sandoval y Cerón, 2017).

Según los planteamientos del MEN (2016), los DBA son un referente importante para que los maestros desarrollen las competencias específicas en las áreas del conocimiento. Las competencias básicas son entonces el elemento articulador de referentes curriculares (Estándares Básicos de Competencias y DBA) y son el objeto de evaluación de las pruebas estandarizadas a nivel nacional.

La aparición de este nuevo referente curricular proveniente del Estado proporcionó al maestro los ele-

mentos fundamentales que se debían promover en los estudiantes y, por lo tanto, enseñar. En el caso de los Estándares Básicos de Competencias, se plantearon elementos puntuales para el desarrollo de competencias expresadas en acciones realizables por los estudiantes, y con los DBA se presenta una situación similar, en la que se proporcionan algunos enunciados, y estos a su vez están constituidos por evidencias que precisan los desempeños de los educandos para desarrollar las competencias específicas de las disciplinas. En ambos documentos se encuentra la finalidad de lo que se pretende promover con los estudiantes y en ciertos casos se presentan algunas pautas de cómo desarrollarlo en el aula.

Ahora bien, cabe señalar que los DBA son documentos que tienen una orientación sobre las acciones que el docente podría realizar en el aula en un nivel o grado escolar. Progresivamente los referentes curriculares desarrollados, pasan de ser un referente teórico con posibilidades diversas de interpretación para generar distintas propuestas formativas como en el caso de los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias a un referente mucho más directivo y técnico como los DBA. La autonomía de la práctica del maestro progresivamente se ha visto influenciada por los documentos antes mencionados, los cuales progresivamente dan pautas cada vez más precisas sobre lo que se debe desarrollar en el aula. Estos documentos posteriormente se complementan con las mallas de aprendizaje que orientan el desarrollo de las actividades puntuales en la formación escolar.

Se tiene entonces que las orientaciones curriculares y el marco teórico de la evaluación estandarizada nacional constituyen los lineamientos generados por el Estado sobre las actividades educativas. Sin embargo, la labor del docente en el aula en muchos casos se desarrolla sin tener en cuenta los referentes conceptuales y metodológicos de estos documentos (Hernández *et al.*, 2021). Por consiguiente, teniendo presentes las pautas de política educativa descritas hasta aquí, se pretende analizar a continuación la influencia de este tipo de disposiciones oficiales en el desempeño del educador. Asimismo, desde las categorías de Bourdieu, se propone el rescate del carácter reflexivo y crítico del maestro como base fundamental para su desarrollo profesional y la autonomía del campo educativo.

La actividad del docente y su relación con las orientaciones de política educativa

En la actualidad el desempeño profesional del docente debe responder a diferentes interrogantes que son fundamentales para el desarrollo idóneo de su actividad profesional. Algunas cuestiones que permiten pensar la práctica son: ¿Quién es la comunidad académica, cultural y étnica que accede a la institución? ¿Cuáles son las características de los estudiantes? ¿Cómo la institución responde a las dos preguntas anteriores? ¿Cómo asume la institución los referentes y orientaciones provenientes de la política educativa? ¿Cómo se organizan los docentes para el desarrollo de la propuesta formativa con los estudiantes? Éstas, entre otras preguntas son fundamentales en el quehacer del docente y por lo tanto requieren un nivel importante de reflexión permanente como colectivo para que tengan sentido y trasciendan en las dinámicas educativas institucionales. La concepción de práctica pedagógica trasciende la racionalidad de aplicar técnicas de enseñanza en el aula; el trabajo del maestro debe tener en cuenta tres elementos fundamentales para planificar e implementar una propuesta formativa: los estudiantes, el entorno y la organización curricular institucional, que a su vez proviene de las interpretaciones de las políticas oficiales. Las prácticas del docente se desarrollan, entonces, con base en los grupos sociales específicos y las orientaciones del Estado en materia educativa, interpretadas por la institución para generar una propuesta curricular.

Tal como lo manifiestan Fierro *et al.* (2000), en esta concepción se presenta una contradicción en el quehacer del docente por que trabaja al servicio del Estado y es un agente social que realiza su labor en condiciones particulares. La tensión entre lo que se debe hacer, prescrito por el Estado, y lo que hay que hacer para generar transformaciones importantes en los estudiantes en el desarrollo de su proyecto de vida está sujeta a las particularidades de las comunidades con las que se llevan a cabo los procesos formativos, y en las que se deben considerar los problemas sociales, económicos, entre otros, así como las características culturales, las cuales hacen de la práctica educativa una labor compleja.

Las particularidades propias del acto de educar en condiciones diversas y heterogéneas hacen que los saberes teóricos y prácticos que los sustentan se

conviertan en una búsqueda constante. La incertidumbre de la práctica docente es una posibilidad importante para resignificarla **día a día**. En este sentido, el docente con frecuencia renueva su práctica a partir de las poblaciones de estudiantes, de las dinámicas sociales, por lo tanto, en cada momento histórico surgen nuevos problemas que se deben afrontar. En estas situaciones se desarrollan los procesos educativos sobre lo incierto, posibilitando el desarrollo constante de nuevas propuestas educativas a partir de la reflexión y la investigación permanente. Sin embargo, los docentes en ejercicio en los niveles de preescolar hasta la educación media registran, sistematizan y publican muy poco sus experiencias y el saber pedagógico que se construyen en su práctica. Es necesario que el docente sea visible como un intelectual de la educación, que en términos de la sociología de Bordieu sería idealmente un productor de capital cultural (Medina Bermúdez y Medina Cobo, 2022).

Los docentes no solo son consumidores de conocimiento, su producción intelectual circula en el escenario educativo, lo conocen los estudiantes, sus pares académicos, siendo necesario que este saber se dé a conocer a la comunidad académica. A partir del discurso educativo y pedagógico es necesario trazar el rumbo de las instituciones educativas, construyendo propuestas formativas que emerjan de la idiosincrasia institucional y de los agentes que la constituyen, además aporten como colectivo en la transformación de la educación en el medio local y del país. Entre otras acciones del docente, el acto de enseñar es quizás el ejercicio por excelencia en la educación que debe estar vinculado a la investigación como elemento clave para el mejoramiento sistemático de los procesos formativos. El docente como productor de conocimiento debe ser capaz de conocer, comprender y transformar su práctica educativa (Cumbal y Medina Cobo, 2023), por lo tanto, la educación debe pensarse y desarrollarse con base en los fundamentos de las pedagogías críticas (Zambrano, 2023).

La transformación de la práctica educativa se logra si el docente se involucra en procesos que vayan más allá de ejercer una labor técnica e instrumental, proponiendo nuevas formas de educar y de pensar la educación como colectivo, porque finalmente los cambios hacia una mejor sociedad se logran en gran

parte con la transformación social que ocurre en la escuela. Ahora bien, con respecto a las orientaciones curriculares de carácter oficial que tienen como propósito incidir significativamente en los procesos educativos, es necesario transformar las concepciones y acciones de los educadores. Esta pretensión estatal en la práctica es difícil cumplirla por dos aspectos fundamentales: El primero es la tendencia del docente a conservar sus formas tradicionales de enseñar y la segunda corresponde a la no asimilación, aceptación y aplicación de propuestas educativas provenientes de agentes externos⁵. La tendencia del docente a conservar formas tradicionales de enseñar a pesar del conocimiento de diferentes posibilidades de innovación se debe a factores como la dificultad para comprender orientaciones educativas y llevarlas a la práctica o también por falta de interés (Medina Cobo, 2019).

Para los docentes es cómodo trasegar por un camino profesional ya realizado, con el cual se han desarrollado guiones y rutinas de actuación, siendo evidente que es muy difícil abandonar lo que se ha estado haciendo, así las prácticas orientadas por las innovaciones educativas sean muy atractivas (Porlán, 1995). Otro aspecto que contribuye a la continuidad de la enseñanza tradicional es la dispersión de orientaciones curriculares, las cuales resulta complejo integrarlas coherentemente como apoyo al trabajo del maestro, por lo tanto, la intención de propiciar cambios en los procesos educativos se diluye (Gil, *et al.*, 2005). La aparición progresiva de orientaciones para la planeación y el desarrollo de actividades en el aula en muchos casos puede generar el efecto contrario a la intención inicial de quién los creó, es decir qué en lugar de propiciar claridad y ser una guía para los educadores, se convierten en un elemento de distracción y confusión. Las tensiones entre el campo de la educación y el Estado, específicamente con las orientaciones y guías de la política educativa, se debe en gran parte a que la percepción de los docentes sobre la prescripción educativa estatal no es propiamente de tipo reflexivo y las resistencias a su implementación no son conscientes.

5. Se asume como agentes externos, las organizaciones e instituciones convocada por el Estado que son encargadas de realizar los programas que orientan la actividad educativa y se convierten en políticas públicas.

Las orientaciones curriculares de origen estatal con las que se pretenden hacer cambios relevantes en la educación tienen varios inconvenientes, entre los que se encuentran la cantidad de estos referentes, como por ejemplo en áreas como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales que se orientan por cuatro documentos: lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, derechos básicos de aprendizaje y mallas de aprendizaje. Según el MEN (2016) son referentes educativos complementarios y por lo tanto dialogan sus fundamentos teóricos y metodológicos, sin embargo, para el docente en algunos casos no concuerda lo que se estipulan en uno y en otro, de tal manera que es difícil vincularlos en procesos de planeación y puesta en práctica de propuestas educativas. La implementación de los diferentes referentes curriculares debe pasar por la reflexión sobre la naturaleza de estas orientaciones y como se ubican en los procesos educativos de acuerdo con la lectura que se realice del estudiante y el entorno (Medina Cobo, 2019).

Así las cosas, la educación se conserva como un campo en constante tensión con el poder estatal, inicialmente porque, desde el sentido práctico y funcional de la enseñanza, a los docentes les resulta mucho más fácil aplicar en su actividad las metodologías y los recursos educativos que han desarrollado de forma habitual durante varios años. La negativa a seguir las nuevas propuestas educativas con base en las políticas públicas, evidentemente, no corresponde entonces a un proceso reflexivo y crítico de la actividad profesional; se trata de una posición acrítica asumida por comodidad y que obstaculiza cualquier posibilidad de cambio tanto en los procesos formativos como en el desarrollo profesional, lo que inevitablemente conduce al estancamiento de las prácticas pedagógicas.

Una segunda idea sobre la conservación de la autonomía del campo educativo se relaciona con el distanciamiento entre el docente como intelectual de la educación y las organizaciones y entidades que designa el Estado para realizar las implementaciones de orden curricular. El hecho de que los cambios que se desea generar en la formación surjan de agentes externos a la dinámica institucional provoca que se pierdan el diálogo y la construcción compartida con agentes constitutivos del campo educativo como los profesores. Por lo tanto, para llevar a feliz término

las modificaciones propuestas a nivel estatal en una estructura de la sociedad tan compleja como la educación, se requiere generar espacios de participación de la comunidad educativa y, en particular, de los docentes, que son al final los encargados de darle sentido a las políticas en las prácticas escolares.

Estudios a nivel internacional⁶ (Acevedo, 2009; Blanco, 2003; Porlán, 1995; Porlán y Rivero, 1998; Turpo, 2012; Vildasola, 2009; Zaragoza, 2003) y en el contexto nacional (Martínez y Rivero, 2012; Mosquera, 2012; Perafán, 2004; Perafán et al., 1999) demuestran cómo las concepciones de los profesores influyen en las implementaciones curriculares, situación que generalmente no tienen en cuenta los diseñadores de currículo. Estas investigaciones indican que es difícil generar cambios trascendentales en la educación sin considerar las creencias, pensamientos, conocimientos e intereses de los educadores, es decir, una serie de elementos que están involucrados en la práctica profesional del educador, los cuales se ignoran en los programas curriculares realizados por la política del Estado.

Los procesos organizativos y formativos de las instituciones se desarrollan con base en las interrelaciones de los agentes externos y la comunidad educativa, por lo tanto, las políticas públicas deben surgir de mecanismos que faciliten el diálogo nacional para la construcción de propuestas, planes y programas que tengan en cuenta el pensamiento y la participación de los docentes como agentes fundamentales en la implementación de nuevas prácticas con base en las orientaciones de las políticas oficiales.

Con base en lo anterior, es preciso reconocer la predisposición del docente a conservar su autonomía, en primer lugar, porque mantiene sus formas tradicionales de enseñar y, en segundo lugar, por percibir que las orientaciones educativas cuya finalidad es transformar las prácticas formativas provienen de miembros ajenos a la comunidad de profesores. No obstante, estos aspectos que soportan la independencia del campo no se consideran deseables ya que obedecen a una negación de asumir nuevas formas

de enseñar o a un rechazo a estas innovaciones que provienen de entidades exógenas a la institución educativa. En la construcción del campo educativo es fundamental la concepción del docente sobre la práctica pedagógica como un proceso de investigación y de reflexión permanente, que le permite resignificar constantemente su qué hacer educativo y además es la fuente más importante de construcción de conocimiento. El vínculo entre el docente, los saberes, los estudiantes y los contextos específicos en los que se desarrollan los procesos formativos, es la piedra angular sobre la que se construye el campo educativo, mediante disciplinas como las didácticas específicas y el currículo.

Un elemento fundamental en el desarrollo del campo educativo es el aporte que los docentes realicen sobre las disposiciones y dispositivos educativos creados por El estado, que, en el caso colombiano, al igual que muchos otros países, es el enfoque educativo por competencias. La reflexión permanente sobre la pertinencia de sus modelos, muchos de los cuales, contruidos por entidades transnacionales, que tienen un interés político y económico producto de la globalización se debe pensar con detenimiento. Por un lado, es necesario preguntarse si este modelo que se encuentra en el marco de estándares y formas únicas de educar guarda armonía con lo estipulado en la Ley 115 de 1994 y en el mandato constitucional sobre la educación pertinente para comunidades indígenas, negras, raizales y palenqueras. Las preguntas frecuentes a las que se recurre normalmente cuando surge una novedad educativa, se orientan a la conceptualización y la aplicación. Sobre el lugar de las orientaciones curriculares en la escuela, es frecuente la pregunta ¿cómo se aplica?, pero evidentemente que los educadores como colectivo pueden pensar en interrogantes de mayor amplitud y complejidad sobre este mismo enfoque educativo, como, por ejemplo: ¿por qué surge? ¿para qué se implementa? ¿responde a la realidad y a la identidad nacional?, y en términos generales si aporta a la construcción social de un país multidiverso culturalmente.

La reflexión sobre la profesión docente se realiza desde diferentes perspectivas, que van desde la racionalidad en la práctica, sobre la práctica y en torno al entramado de elementos que inciden y constituyen el ejercicio formativo. Discernir sobre el quehacer

6. Las referencias bibliográficas de este párrafo corresponden a investigadores en educación en ciencias naturales, los cuales se citan por desconocimiento de quien escribe este artículo sobre investigaciones con resultados similares en otras ramas del conocimiento.

del educador en sus diferentes momentos es clave para el mejoramiento de los procesos formativos, pero al mismo tiempo es necesario razonar la pertinencia de las orientaciones y propuestas educativas que provienen de agentes externos. Educar es un acto complejo, en la época actual incierto, por tanto, se requiere constantemente resignificar concepciones y formas como se mira la escuela, el estudiante, la sociedad y los saberes que se consideran necesarios para hacer frente, a las situaciones de la vida real, los cuales por su naturaleza son heterogéneos, porque las realidades dependen de muchos factores entre las que se encuentran los contextos atravesados por particularidades de tipo étnico, cultural y social. En este sentido, algunas investigaciones como la realizada por Martínez et al. (2021) evidencian casos de integración curricular de los contenidos escolares; concretamente, en el caso de las ciencias naturales, dichos autores reportan el uso de la etnociencia como elemento clave que contextualiza la enseñanza. Es así como la reflexión permanente de los maestros sobre su labor y los lugares donde la desarrollan puede dar lugar a propuestas educativas y a una transformación de prácticas que respondan a la heterogeneidad y diversidad de escenarios y poblaciones.

Por lo tanto, no se pretende descartar un enfoque de formación que se ha publicitado y masificado desde organizaciones multilaterales como la OCDE, la Unesco y el Banco Mundial y ha sido adoptado por muchos países; se trata de resaltar, en cambio, el análisis de los maestros como colectivo social en el proceso de inserción de un modelo educativo de un contexto a otro como el que precisamente está ocurriendo con el modelo de competencias. En esa medida, resulta clave que el profesor rescate el carácter de discernimiento de su actividad y profesión y no se quede únicamente con el papel instrumental y funcional dirigido por el Estado.

SINOPSIS DE LA REFLEXIÓN

Las ideas hasta aquí expuestas muestran que la labor docente es fundamental en el desarrollo del campo educativo y que el ejercicio de la docencia como profesión se encuentra en continuas tensiones con agentes externos y con los elementos constitutivos de este ámbito. En este sentido, puede decirse que la actividad profesional del maestro está condicionada por las políticas educativas, aunque también

es evidente que en la práctica el educador puede generar espacios de resistencia que, si bien no necesariamente implican un cambio en la estructura del Estado, se convierten en formas alternativas y paralelas a las disposiciones gubernamentales, que rescatan la autonomía del profesor a partir del papel reflexivo sobre la actividad que ejerce.

La construcción permanente del campo educativo ubica al docente como un intelectual que aporta y construye su profesión y sus prácticas educativas, con las cuales promueve la transformación de la sociedad desde la escuela. Por esta razón, los profesores deben ir más allá de los propósitos funcionales que le imponen la normatividad y la orientación educativa estatal; se requiere que desarrollen una capacidad heurística para analizar el pasado de la profesión como evidencia histórica para entender el presente, pero de igual manera para perfeccionar sistemas de pensamiento que, si bien en algunos aspectos se relacionan con las disposiciones generales que busca el Estado mediante la educación, se pueden convertir en una corriente divergente que promueve prácticas innovadoras ajustadas al medio.

Sobre la posibilidad de rescatar el carácter subjetivo y reflexivo del educador, actualmente existe suficiente bibliografía que se orienta a profundizar en su práctica y la importancia de generar una pedagogía crítica personal o prácticas educativas diferenciadoras que emergen del pensamiento sobre su propia actividad (Rozada, 2006; Terhart, 2006) y de igual manera existen propuestas que concilian las competencias funcionales y aquellas que enfatizan en la necesidad de asumir la práctica desde el análisis y la crítica y en términos generales desde la reflexión sobre el quehacer docente (Perrenoud, 2004, 2007). Las orientaciones provenientes de la política educativa no se pueden calificar de adecuadas o inadecuadas sin la reflexión y el diálogo entre el colectivo de docentes sobre su pertinencia.

La racionalidad del docente debe ir más allá de pensar el sentido práctico de las innovaciones que promueve el Estado a través de medidas de diferente naturaleza. Se pretende trascender las concepciones de tipo técnico y avanzar en aspectos de mayor profundidad, como la reflexión, por ejemplo, sobre qué clase de orientaciones provenientes de la política educativa serían pertinentes a la realidad del país. Este discernimiento ubica al colectivo docente como

un referente importante en el momento de generar políticas públicas y, en particular, pautas para la formación. La construcción de estos lineamientos debe ser un proceso de negociación en el que participen los diferentes actores del campo educativo con el objetivo de transformar la realidad del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J. A. (2009). Conocimiento de la didáctica del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I). El marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(1), 21-46.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Editorial Anagrama.
- Blanco, O. (2003). *Estrategia de evaluación que utilizan los docentes de la carrera de educación básica integral de la universidad de los Andes – Táchira* [Tesis doctoral, Universidad de Rovira i Virgili].
- Cumbal, L.C., y Medina Cobo, O. (2023). Los retos de las didácticas en la formación de profesores. En O. Medina Cobo. (Comp.), *Del campo cultural al campo pedagógico: Diálogos interculturales y procesos formativos* (pp.159 - 175). Escuela Normal Superior Farallones de Cali.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Editorial Paidós.
- Gil, D. y Martínez, J. (2005). *¿Para qué y cómo evaluar?* En D. Gil, B. Macedo, J. Martínez, C. Sifredo, P. Valdés y A. Vilches (Eds.), *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años* (pp. 159-182). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; Unesco.
- Hernández, C. A., Avendaño, W. R., y Rojas, J. U. (2021). Planeación curricular y ambiente de aula en ciencias naturales: de las políticas y los lineamientos a la aplicación institucional. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación: RIDI*, 11(2), 319-334.
- ICFES. (1999). Antecedentes y marco legal del examen de Estado.
- Ley 115 de 1994 (1994, 8 de febrero). Ministerio de Educación Nacional. Diario oficial núm. 41.214.
- Martínez, C y Rivero, A. (2012). La investigación sobre el conocimiento profesional del profesor: algunos aspectos conceptuales y metodológicos. En A. Molina. (comp.), *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las Ciencias Naturales en América Latina*. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.
- Martínez, C. A., Casimiro, A., Cárdenas, A. M. y Jirón, M. (2021). La organización de los contenidos escolares en orientaciones curriculares para el conocimiento escolar en ciencias naturales (Bogotá, Colombia). *Praxis*, 17(2), 153-166. <https://doi.org/10.21676/23897856.3781>
- Medina Bermúdez, M.I., y Medina Cobo, O. (2022). Del campo cultural al campo pedagógico. En W Rodríguez. (Comp.). *Bicentenario de las Escuelas Normales Superiores en Colombia. Dos siglos de enseñanza y pedagogía*. Cali: Escuela Normal Superior Farallones de Cali.
- Medina Cobo, O. (2019). *Relación entre las concepciones y acciones docentes sobre la evaluación escolar de los aprendizajes en ciencias naturales con la propuesta institucional de evaluación. Un estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad del Valle].
- Medina Cobo, O. (2022). El currículo oficial en las dos últimas reformas educativas en Colombia. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 9-30.
- Medina Cobo, O. (2023). Política educativa en Colombia y autonomía en la práctica docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(1), 100–123
- MEN. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Naturales y Educación Ambiental*.
- MEN. (2006). *Documento N 3. Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*.
- MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Naturales*. Colombia Aprende.

- Mosquera, C. (2012). El cambio didáctico y la formación de profesores. Perspectivas actuales y futuras. En A. Molina (Comp.), *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las ciencias naturales en América Latina*. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G., Salcedo, L. y Reyes, L. (1999). *Acciones y creencias: tesoro oculto del educador*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Editorial Fontanella.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Editorial Díada.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Editorial Díada.
- Rocha, A., Hernández, C. y Rodríguez, J. (1999). *Antecedentes para una reconceptualización de los exámenes de Estado*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rozada, J. M. (2006). La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una pequeña pedagogía crítica. Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera. En J. Escudero y A. Gómez (Comp.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Ediciones Octaedro.
- Sandoval, C. E., y Ceron, L. A. (2017). Aproximación crítica a la política pública del MEN: Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Lenguaje. Encuentro en Formación. Universidad del Cauca.
- Terhart, E. (2006). Problemas estructurales de la formación del profesorado en Alemania. En J. Escudero y A. Gómez (comp.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 197 - 229). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Turpo, O. (2012). *Concepciones y prácticas docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el Área Curricular de Ciencia, Tecnología y Ambiente En las Instituciones de Educación Secundaria del Sector Público de la provincia de Arequipa (Perú)*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de San Marcos. Perú.
- Vildasola, X. (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes, y la influencia de factores en el aula en la transmisión de la naturaleza de la Ciencia en la enseñanza secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Sandoval, C. E. y Cerón, L. A. (2017). *Aproximación crítica a la política pública del MEN: Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Lenguaje*.
- Terhart, E. (2006). Problemas estructurales de la formación del profesorado en Alemania. En J. Escudero y A. Gómez (Comps.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 197-229). Ediciones Octaedro.
- Turpo, O. (2012). *Concepciones y prácticas docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el área curricular de ciencia, tecnología y ambiente en las instituciones de educación secundaria del sector público de la provincia de Arequipa (Perú)* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Marcos, Perú].
- Vildasola, X. (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes, y la influencia de factores en el aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Zambrano, A. C. (2023). La comprensión de la formación docente como misión fundamental de las normales, facultades de educación, e institutos de investigación educativa. En O. Medina Cobo (Comp.), *Del campo cultural al campo pedagógico: Diálogos interculturales y procesos formativos* (pp.135 - 158). Escuela Normal Superior Farallones de Cali.
- Zaragoza, J. (2003). *Actitudes de los profesores hacia la evaluación de los alumnos de secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].