

January 2014

Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito

Flor Ángela Durán Sandoval

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, fadurans@gmail.com

Diana Gineth Acosta Zambrano

Colegio Inmaculado Corazón de María, digiacosta@yahoo.com

Óscar Andrés Espinel Montaña

Universidad de La Salle, oscarmath@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Durán Sandoval, F. Á., D.G. Acosta Zambrano, y Ó.A. Espinel Montaña. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 39-60. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2722>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito

Flor Ángela Durán Sandoval

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

fadurans@gmail.com

Diana Gineth Acosta Zambrano

Colegio Inmaculado Corazón de María

digiacosta@yahoo.com

Óscar Andrés Espinel Montaña

Universidad de La Salle-Universidad Externado de Colombia

oscarmath@gmail.com



Resumen: Este artículo sintetiza la investigación *Experiencias docentes de profesionales no licenciados (PNL) en la escuela pública del Distrito Capital*, cuyo objetivo fue caracterizar la experiencia de estos docentes, quienes a partir del Decreto 1278 de 2002 pudieron emplearse en la escuela pública del Distrito Capital. El método que guio esta investigación abordó tres aspectos de la realidad de tres instituciones educativas con base en la teoría fundamentada: una caracterización de la experiencia docente de los PNL que hicieron parte del estudio, la identificación de las condiciones que posibilitaron el acceso de estos profesionales a la escuela pública y la problematización de aspectos de la formación docente en cuanto al ingreso de estos profesionales a este ejercicio laboral.

Palabras clave: formación, docencia, experiencia, enseñanza, escuela.

39



Recibido: 10 de febrero de 2014

Aceptado: 26 de marzo de 2014

Cómo citar este artículo: Durán Sandoval, F. Á., Acosta Zambrano, D. G. y Espinel Montaña, O. A. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito Capital. *Actualidades Pedagógicas* (63), 39-60.



Teaching Experience of Non-Education Professionals at Public Schools in Bogotá, D.C.

Abstract: This article summarizes the research entitled *Teaching experiences of non-education professionals (NEP) at public schools in Bogotá, D. C.*, with the aim of characterizing the experience of these teachers, who could be employed at public schools in Bogotá, D.C., thanks to the Decree No. 1278 of 2002. The method that guided this research, supported by theory, addressed three aspects of the reality of three educational institutions: characterizing the teaching experience of those non-education professionals who participated in the study; identifying the conditions that made possible the access of these professionals to the public school system; and problematizing some aspects of teacher education regarding the entrance of these professionals to this work area.

Keywords: Education, teaching, experience, training, school.



Experiência docente de profissionais não licenciados na escola pública do Distrito Capital

Resumo: Este artigo sintetiza a pesquisa *Experiências docente de profissionais não licenciados (PNL) na escola pública do Distrito Capital*, cujo objetivo foi caracterizar a experiência destes docentes, que a partir do Decreto 1278 de 2002 puderam ser empregadas na escola pública do Distrito Capital. O método que guio esta pesquisa abordou três aspectos da realidade de três instituições educativas com base na teoria fundamentada: uma caracterização da experiência docente dos PNL que fizeram parte do estudo, a identificação das condições que possibilitaram o acesso destes profissionais na escola pública e a problematização de aspectos da formação docente em quanto ao ingresso destes profissionais neste exercício do trabalho.

Palavras chave: formação, docência, experiência, ensino, escola



Introducción

Los intereses de este estudio se enfocan en caracterizar la experiencia¹ docente de los profesionales no licenciados (PNL) que incurrieron como docentes en la escuela pública de Bogotá D. C. Para ello se tuvieron en cuenta tres aspectos fundamentales: 1) los elementos que constituyen su experiencia docente, 2) las condiciones de acceso de estos sujetos en la escuela pública desde referentes normativos y prácticos que permitieron su incursión en la escuela pública y 3) la formación docente en clave de la incursión de los PNL en el campo de la enseñanza.

En consecuencia, en el enfoque de investigación cualitativa se reconoció el potencial para interactuar con el otro como un ser social cargado de subjetividades y desde el cual se construye conocimiento por medio de la interpretación y el análisis de sus experiencias. Por consiguiente, a partir del método descriptivo-analítico se abordaron aspectos de la realidad de tres instituciones educativas del Distrito y se centró el análisis en las experiencias, el lenguaje, los sentidos, los elementos, los imaginarios, las situaciones, las actividades y los procesos sociales que han permitido la configuración de la experiencia docente de ocho PNL que ejercen como tales.

Los cuestionamientos que surgen de esta investigación están implícitos en los procesos de formación docente y en el macroproyecto propuesto por la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, pues se sitúan en la reflexión sobre la pertinencia de la incursión de los PNL en la labor de enseñanza, la influencia de las leyes, los decretos y las normas que han permitido dicha incursión, así como la pertinencia de su formación como docentes.

¹

La experiencia docente ha de entenderse como aquella que se configura por medio de las experiencias vitales, cotidianas y personales de aquellos que desempeñan una labor docente.



Problemática y antecedentes

Transcurridos 11 años desde la implementación del Decreto 1278 del 2002, cinco concursos docentes y con un porcentaje de 21,6% de ingreso de docentes (Bonilla y Galvis, 2011b, p. 8), en los que están inmersos los PNL que presentan experiencias en la enseñanza escolar en el territorio nacional, se generan diversos cuestionamientos en torno a los roles que desempeñan los PNL en las escuelas y los perfiles docentes que se configuran a partir los intereses de las políticas educativas. Por ejemplo, Bautista (2009), en el artículo de investigación “La profesionalización docente en Colombia”, señala que los intentos del gobierno por profesionalizar la docencia como estrategia para mejorar la calidad educativa encuentran un enfrentamiento con los propios agentes de la profesionalización (los maestros de la escuela), causado por el marcado interés de las reformas por mejorar la “calidad profesional” de los docentes, pero no su calidad de vida.

Asimismo, el artículo “De la profesión a la función docente: una mirada a la formación de los maestros desde los estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002”, escrito por los investigadores del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógica (IDEP) y del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP): Jorge Castro, Víctor Manuel Rodríguez, Diana Milena Peñuela y Óscar Pulido Cortés (2004), gira en torno a las condiciones y los efectos de la reforma educativa en la condición social del maestro; asimismo aborda la configuración de la profesión docente, de acuerdo con diversos aspectos de la formación, llegan a la conclusión que las reformas hechas a la educación son un dispositivo de ajuste, pues se asume que las normas están inscritas dentro de una tecnología política que ponen de manifiesto un descentramiento de lo estatal.

Igualmente, la investigación denominada “Hacia una caracterización de los profesionales no licenciados en educación (PNL). Percepciones y realidades”, elaborada por Jorge Orlando Castro Villarraga y Raúl Barrantes (2011), plantea interrogantes relacionados con el trabajo de los docentes, las características que deben tener los nuevos docentes y lo fundamental de la profesión docente. Pero además indica que si se basa en la política, la pedagogía se abordaría como un simple proceso técnico-instrumental que debe ser preparado según lo determinado por los técnicos del conocimiento en el aspecto específico y, por lo tanto, la vinculación de los PNL no implicaría mayores exigencias relacionadas con la formación, la experiencia o las competencias necesarias para desempeñar el cargo docente.

Marco referencial

A diario, los docentes se enfrentan a múltiples funciones, exigencias sociales, multiplicidad de identidades, conflictos y políticas educativas, económicas, culturales y sociales que los induce implícitamente a una continua reflexión sobre su labor y sobre su actuar, tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico; todo lo anterior genera necesidades de actualización en busca de respuestas y resultados que nutran su labor. Desde esta perspectiva, saberes propios de la labor docente confluyen en escenarios de reflexión que llevan a preguntarse por el germen mismo del docente, su formación.

En este sentido, se han reconstruido posturas que, teóricos como Vaillant (2004, 2007), Anijovich, Cappelletti, Mora, y Sabelli (2009) o Torres (2004), han planteado acerca de la formación inicial y permanente de los docentes en la actualidad. Además, se presenta la relación existente entre los intereses de conocimiento propuestos por Habermas (1982), Shirley Grundy (1998), Carr y Kemmis (1988) en relación con las prácticas educativas, las profesiones y los saberes docentes; por otra parte, se indaga por el referente histórico y legal que dio pie a la incursión de los PNL a la escuela pública como docentes y por último se brindan algunas discusiones que se han presentado al respecto.

Formación docente de profesionales

El término *formación* proviene de la palabra latina *formatio*, que significa acción y efecto de formar o formarse; y aunque en cada contexto tiene diversos usos, es algo constante, extensivo y duradero, que considera el desarrollo y los logros de los aprendizajes propios de todas y cada una de las capacidades. Desde esta mirada, Anijovich (2009) alude “que formar es algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto, formarse se vincula con adquirir una forma” (p. 27). Así, en el campo de la formación docente “debería estar orientado a obtener el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión” (p. 27).

En este sentido, se acoge el perfil docente con las características que identifican a un docente, sin perder de vista que la diversidad de los sujetos que componen el conjunto genera una disparidad de significados que puede adoptar la formación docente; por este motivo se abordan tres propuestas relacionadas con esta. La propuesta de Denise Vaillant, la postura de Rebecca Anijovich y, por último, se indaga por la invitación de Rosa María Torres.

Por su parte, Denise Vaillant concibe la formación docente como un proceso intencional y sistemático que transforma el ejercicio de mediación didáctica entre un sujeto que quiere aprender y los contenidos de aprendizaje mediante la adquisición de saberes, habilidades, actitudes y destrezas en la labor educativa, y lo enmarca como un punto de partida para la construcción de la identidad docente. En este sentido se entiende la identidad docente como el “conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales” (Vaillant, 2007, p. 3).

Por otra parte, Anijovich *et al.* (2009) consideran que “la formación es un trayecto, un espacio flexible y de construcción [...] es un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora” (p. 28) y continua con la preparación formal de la formación docente. En particular, hacen referencia a los profesionales que pasan a ejercer la docencia sin tener en su haber la formación y los conocimientos necesarios en educación y para los cuales se reconoce como fuente de su “formación pedagógica su propia experiencia de haber sido alumnos” (p. 29). Aunque indica que su práctica docente se reduce a la transmisión de saberes específicos que se producen en el contexto mismo del trabajo y su formación se da luego de varios años de ejercer como docentes.

Continuando, y en contravía a actuales tendencias de organismos como la Unesco, la OCDE y reconocidos académicos que promueven la caracterización del docente por medio de enormes listados competencias, Torres afirma que “los saberes y competencias que llega a adquirir un docente los aprende a lo largo de la vida: en la familia, en el sistema escolar, en su formación específica como docentes, y a través de la propia práctica de enseñar” (2004, p. 42). Además, indica que estos listados promueven limitaciones para una adecuada formación docente, puesto que se “continúa encajonando el aprendizaje docente en la formación docente, separando formación inicial y en servicio, y desligando ambas de la biografía escolar de cada docente, es decir, del sistema escolar y su indispensable reforma” (p. 42). En resumen, la propuesta de Torres se ubica en la perspectiva del aprendizaje permanente y se basa en tres escenarios de formación: reconocer la centralidad del aprendizaje, partir de la biografía del docente y asumir sus múltiples identidades.

Torres finaliza su propuesta indicando que lastimosamente “las instituciones y programas de formación docente han sido la mejor ‘escuela

demostrativa' de la escuela transmisiva, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje" (2004, p. 44) y que, por ende, es necesario construir una escuela diferente para transformar el modelo tradicional de formación y en el cual como mínimo no se les siga pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación.

Los intereses, las prácticas, las profesiones y los saberes

La reflexión que lleva a cabo Habermas (1982), en el capítulo "Teoría de los intereses cognitivos", trajo consecuencias directas en las ciencias sociales y, sobre todo, en la práctica educativa. La propuesta de Habermas discrimina tres tipos de *interés* que orientan el conocimiento: el técnico, el práctico y el emancipador. El primero se orienta hacia el control y está ligado a la racionalidad estratégica y comúnmente lo emplean las ciencias naturales; el interés práctico apunta hacia la comprensión y se corresponde con el conocimiento que pretende explicitar las acciones simbólicas mediadas, es decir, regidas por normas que permitan comprender el medio y el modo en que los sujetos interactúan con él, este tipo de interés principalmente guía a las ciencias histórico-hermenéuticas. Y, por último, y tal vez en el que mayor hincapié se hace, es el interés emancipador, que principalmente se ha vinculado con la reflexión crítica que orienta las interacciones sociales tendientes a la comunicación y el entendimiento.

Por otra parte, es usual pensar la *práctica* como una mera *actividad*; sin embargo, "puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que solo puede entenderse de forma interpretativa y crítica" (Kemmis, citado en Carr, 2002, p. 23). Por lo tanto, las prácticas educativas no se refieren únicamente a la gama de acciones instrumentales o técnicas de las que hacen uso los maestros en su cotidianidad, sino que también estas prácticas pueden ser interpretadas y comprendidas por los demás. Para ello es necesario visualizarlas desde diversos planos históricos, tradición o ideologías; el plano de las intenciones del profesional, el plano social y el plano político.

Algunas de las discusiones basadas en investigaciones y conocimientos teóricos en torno a la enseñanza como *profesión* intentan establecer criterios para diferenciar las ocupaciones profesionales de las que no los son y en qué medida la educación hace parte de estas. En este camino, Carr y Kemmis (1988) establece tres rasgos que identifican las ocupaciones profesionales:

1) las implicaciones técnicas y prácticas apoyadas en un cuerpo elaborado sistemáticamente de conocimientos; 2) la subordinación del profesional al interés del cliente, y 3) el derecho a formular juicios autónomos, exentos de limitaciones y controles externos de origen no profesional; lo cual funciona tanto en el plano individual como en el colectivo. Sin embargo, la docencia tiene varias limitaciones en cada uno de los rasgos, lo que genera un alejamiento de lo que usualmente se denomina profesión.

Sin duda alguna, las personas como seres sociales tenemos la capacidad de interactuar con sistemas de diversa índole que aportan información, conocimientos y saberes; sin embargo, estos *saberes* no son absolutos, por el contrario, cambian y se reacomodan con el tiempo, el espacio, los contextos y las circunstancias. En este sentido, el saber se considera la acomodación que cada persona o comunidad hace de aquello que conoce gracias a su experiencia, formación académica, costumbres, contextos y creencias, y cómo lo usa para justificarse en su ejercicio profesional. Así, “parte de lo que saben los maestros, como la noción de que la clase es el lugar adecuado en donde desarrollar la educación, tiene sus raíces en el hábito, el ritual, el precedente, la opinión o las meras impresiones” (Carr y Kemmis, 1988, p. 58).

46

En consecuencia, Carr y Kemmis (1988) establecen distinciones sobre el saber que los docentes poseen y utilizan en su labor, y describen seis tipos de saberes que definen las acciones del docente en su ejercicio: 1) los de sentido común de la práctica, 2) el saber popular de los docentes, 3) las destrezas, 4) los saberes contextuales, 5) los conocimientos profesionales, y 6) las teorías morales-sociales y los planteamientos filosóficos generales. Esta clasificación permite analizar las características de los conocimientos que se explicitan en las prácticas de los docentes; también permite interpretarlos como aspectos que componen estas prácticas y que hacen parte de la formación de los estudiantes.

Estatutos y la profesionalización docente

En la actualidad, los docentes de instituciones educativas escolares públicas de Colombia están regidos por dos estatutos: el Decreto 2277 de 1979 o Estatuto Docente y el Decreto 1278 de 2002 o Estatuto de Profesionalización Docente. En el primero se adoptan las normas sobre el ejercicio docente y en el segundo se define al maestro, profesor, docente, como un profesional, adscrito al cumplimiento de unas funciones. “Estos decretos se consideran

como hitos normativos que configuran la profesión docente actualmente en Colombia, dado que rigen de forma paralela para cada una de las generaciones de docentes existente hoy en Colombia” (Bautista, 2009, p. 118).

En el Estatuto Docente se destaca a quienes ejercen la profesión docente como educadores y establece la profesión docente como “el ejercicio de la enseñanza” tanto en planteles oficiales y no oficiales. Por otra parte, señala que el ingreso al sistema solo lo podían hacer quienes tenían el título de licenciatura o acreditaban estar inscritos en el Escalafón Nacional. Esto indica una identidad y una centralidad en torno a la formación pedagógica y didáctica. Por otra parte, el Decreto de Profesionalización Docente dice que la:

[...] docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad. (Art. 1)

Sin embargo, controversialmente dicta que profesionales de la educación son: las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente, de acuerdo con lo dispuesto en este decreto y los normalistas superiores. Aquí se evidencia una gran diferencia con el decreto anterior, dado que en el primero solo podría ser docente quien acreditara un título de licenciado, salvo excepciones especiales. Además, en el último decreto en el sector oficial se dice que se puede ejercer la labor docente mediante concurso y es el conocimiento disciplinar el que prevalece para considerar quién debe ingresar, lo que implica que no solo licenciados o los normalistas puedan hacerlo, sino también profesionales de otras carreras, así estos no tengan una formación pedagógica.

Sin embargo, como una de medida de choque para subsanar las falencias que los PNL poseen respecto a los conocimientos en torno a la pedagogía, el Decreto 2035 de 2005 establece que al término del periodo de prueba (un año), los profesionales con título diferente al de licenciado en educación deben acreditar un curso de pedagogía. Dichos cursos deben estar registrados ante el Comité Territorial de Capacitación y, a juicio de la Secretaría de Educación, deberían cumplir con los objetivos y las disposiciones



establecidas como programa de pedagogía para los PNL, aunque estas no estén explícitamente estructuradas y fundamentadas.

En suma, y de acuerdo con Castro *et al.* (2004), se observa que existe una clara diferenciación entre un estatuto y otro, así como en sus maneras de concebir el ejercicio y el rol del docente. En el Estatuto Docente se enfatiza las condiciones para ejercer la profesión, mientras que el Estatuto de Profesionalización Docente se evidencia un modelo centrado en la gestión educativa y la evaluación del desempeño:

[...] poniendo en primer plano no tanto las condiciones del sujeto como su capacidad (competencia), evidenciada en su desempeño y corroborada tanto por los resultados de sus alumnos y de él mismo a través de los mecanismos de evaluación y seguimiento dispuestos al efecto. (Castro *et al.*, 2004, p. 57)

Debido a que el Decreto 1278 busca el ingreso de aquellos profesionales que sin ser licenciados satisfacen los requisitos normativos para ejercer funciones docentes, Zulema Paredes de Meañes (1995), acudiendo a los conocimientos, la preparación especializada en nivel superior, el control del ingreso a la profesión, el código ético y el reconocimiento social del servicio que presta el docente, analiza las implicaciones que tiene la llegada de los PNL para la profesión docente. Paredes de Meañes (1995) indica que los docentes pueden tener dos tipos de conocimientos o conjugarlos: conocimientos por enseñar y conocimientos que explican el proceso de aprendizaje. Igualmente, considera que los conocimientos por enseñar hacen referencia a todos aquellos conocimientos que provienen de las disciplinas y son de carácter científico o técnico; y los segundos son aquellos que surgen del campo de la pedagogía y la psicología. De acuerdo con esto, se puede pensar que los PNL no están en capacidad de formular un saber pedagógico que les permita ejercer el oficio de la enseñanza; por lo tanto, en este escrito no se avoca la práctica pedagógica de los PNL, pues esta solo les debe corresponder a los licenciados. Sin embargo, se acude a la experiencia docente, a aquella que se configura por medio de las experiencias vitales, que surgen de la cotidianidad y de las experiencias personales de aquellos que desempeñan una labor docente, en este caso de los PNL.

Con relación a la preparación especializada de nivel superior, se hace referencia a la formación que los docentes reciben en las universidades y que “aporta la preparación y formación de grado indispensable para el ejercicio

de la docencia en los distintos niveles y modalidades del sistema” (Paredes, 1995), es decir, lo que usualmente se conoce como formación inicial, junto con la necesidad de capacitación y perfeccionamiento; en este sentido, se pensaría que es la formación especializada en docencia la que garantiza los conocimientos necesarios para ejercerla.

Sin embargo, con la implementación del Decreto de Profesionalización Docente (1278 de 2002), se les permite la entrada de PNL a la escuela sin una formación inicial en saberes de tipo escolar (psicológicos y pedagógicos), lo que abre paso a una profesión docente que solo tiene en cuenta saberes de orden técnico y que reduce la pedagogía a mínimos casi invisibles; con esto se asiste a lo que Marcó Raúl Mejía (2006b) denomina *desprofesionalización del docente*.

Por lo tanto, se relega la pedagogía como un simple proceso instrumental que repite planes de estudio, estándares y competencias, las cuales le apuntan a la superación de pruebas de Estado que evalúan conocimientos de tipo técnico y científico, conocimientos que pueden ser medidos; razón por la que se les entrega a los PNL la autoridad para formar en los conocimientos de corte disciplinar de los que se presume poseedores. No obstante, los conocimientos escolares no están siendo necesarios para dar respuesta a los objetivos de las evaluaciones y, como consecuencia, no estarían siendo necesarios los licenciados, o como indica Torres: “la tendencia ya no es solo a la desprofesionalización sino a la exclusión de los docentes” (2004, p. 7). En este sentido vale la pena preguntarse ¿para qué la formación inicial en la pedagogía? ¿Para qué las licenciaturas? ¿Para qué la formación docente? Dilemas que se abren frente a los retos educativos del país.

Por otra parte, está el control del ingreso a la profesión, tercer aspecto que propone Paredes. El concurso docente ha sido el mecanismo mediante el cual se seleccionan a los normalistas, los licenciados y los PNL para que puedan ejercer como docentes; esto hace invisibles los parámetros pedagógicos y promueve la desprofesionalización (Mejía, 2006) y la *despedagogización* (Mejía, 2006). Esto sucede cuando se permite que cualquier profesional con título universitario pueda, con solo un año de prueba, ser nombrado docente en propiedad. Por otra parte, centra la profesión docente en la “enseñabilidad” bajo el supuesto que únicamente se puede enseñar a quienes están en condiciones de aprender.

En esta concepción, la base de la acción educativa es la disciplina que se enseña. La fuerza del contenido está en las “competencias y en los

estándares”, que adquieren forma curricular universal y transversalizada, y “la pedagogía se reduce a las técnicas que hacen posible su instrumentación, visible en la competencia de desarrollar una clase y un programa en su área del saber, administrando el tiempo y el espacio educativo” (Mejía, 2006, p. 147). Así, se aleja a los licenciados, poseedores del saber pedagógico, de la construcción de conocimientos en torno a la enseñanza.

Con relación al código ético, con la implementación del Decreto 1278 se pone en duda la ética de quienes se atreven a transgredir los límites de su disciplina de formación inicial (léase ingenieros, arquitectos, administradores de empresas, etc.) e incursionan en el trabajo de licenciados, puesto que el decreto permite la incursión de los PNL al campo laboral de los licenciados, pero no existe una ley que permita que los licenciados de diferentes áreas laboren en los campos profesionales de los PNL. En este sentido, y en desconocimiento de los códigos éticos profesionales, vale la pena cuestionarse si a un licenciado en ciencias naturales se le debería permitir desde la legislación ejercer en un hospital como médico cirujano y que al cabo de un año y un diplomado de 140 horas en “técnicas quirúrgicas” alcanzara el estatus del médico que permaneció como mínimo siete años en una facultad de medicina.

Por otra parte, el decreto de profesionalización docente (Decreto 1278 de 2002) indica que no es necesario ser licenciado para ser docente y que existen otras formas de medición del trabajo docente que van más allá de los propósitos de la educación, es decir, se habla de otro tipo de docente, que emergería para la educación; aunque si bien es cierto que el Decreto 1278 no solo se refiere a los PNL, sino que también permite la entrada de los normalistas y los licenciados al concurso docente, ¿qué sentido tendría entonces formarse como maestro si cualquiera proveniente de otra profesión puede hacerlo?, ¿qué sentido tiene entonces la política explícita en el decreto?, ¿cómo es posible que en un decreto que habla de profesionalización docente se establezca que un profesional de la educación puede ser un profesional con título diferente? (Álvarez y León, 2008).

El quinto aspecto que convoca Paredes (1995) es el del reconocimiento social del servicio; en este sentido, Mejía (2006) indica que no existe tal reconocimiento de labor; por el contrario, la docencia se está reduciendo a lo que él denomina *pauperización docente*, puesto que existen cinco aspectos en los que no se atiende al docente como profesional: lo económico, de acuerdo con Mejía “entre los rangos profesionales, si se midiera por su

salario, es uno de los más mal pagados” (2006, p. 151); lo social: por la mala remuneración los jóvenes ya no desean las licenciaturas como una carrera; lo cultural, se ha perdido el vínculo de los docentes con las comunidades locales del lugar donde trabaja con lo que “va a la escuela sin establecer los nexos culturales con su entorno, lo que afecta su percepción y valoración social” (Mejía, 2006b, p.153); lo ideológico y personal: decaen los niveles de autorreconocimiento y se percibe una pérdida de status.

Proceso metodológico

En el desarrollo de esta investigación se asumió la docencia como un proceso eminentemente social, en el que los sujetos interactúan de diferentes maneras dentro de una realidad espacial y temporal y, por lo tanto, se acogió el paradigma interpretativo hermenéutico propio de las ciencias sociales para orientar el camino que conducirá al desarrollo de los objetivos planteados. Este paradigma concibe que la realidad es construida por los sujetos al interactuar con el medio (o con otros sujetos); la interacción es susceptible de ser transformada en lenguaje, el cual debe ser interpretado y comprendido por el investigador. Por esta razón analiza las subjetividades y las acciones que realizan los sujetos en determinados espacios y tiempos, lo que permitió recopilar e interpretar las experiencias docentes de los PNL que han tenido experiencia en el campo de la enseñanza escolar.

Mediante el enfoque cuantitativo, esta investigación reconoció el potencial para interactuar con el otro como un ser social cargado de subjetividades y desde el cual se construye conocimiento por medio de la interpretación y el análisis de las experiencias. De igual forma, tomamos el método descriptivo analítico que permite “describir situaciones y acontecimientos; básicamente no está interesado en comprobar explicaciones, ni en probar determinadas hipótesis, ni en hacer predicciones” (Tamayo y Tamayo, 1999, p. 44). Se va abordar el problema con el objeto de descubrir aspectos de la realidad de los PNL y de este modo develar la subjetividad y los puntos de vista de los sujetos (tanto los investigados como los investigadores) para así buscar la comprensión, el reconocimiento y la descripción de las experiencias de los PNL en relación con su quehacer docente en la escuela pública del Distrito Capital.

En relación con la investigación cualitativa, Flick (2004) propone como principio básico del muestreo “seleccionar casos, o grupos de casos según

criterios concretos acerca de su contenido” (p. 80), con lo cual se da mayor pertinencia a la relevancia de los casos, que a su representatividad. Desde esta perspectiva, esta pesquisa asumió como población base a los PNL que ejercen como docentes en tres instituciones educativas distritales. Para la muestra se consideraron ocho de estos docentes. Por otra parte, para darle cumplimiento y orden a la investigación, el trabajo de campo se desarrolló en las siguientes fases:

Fase de fundamentación y exploración, destinada al planteamiento del problema y la construcción del anteproyecto, para definir las bases que dieron vida a la investigación. Además, consistió en la formulación, la construcción y la retroalimentación teórica de la investigación.

Fase de diseño de instrumentos de indagación. En esta se establecieron los parámetros de recolección de información junto a las técnicas que permitirían su análisis. Los instrumentos que se determinaron fueron:

- Cuestionario de contextualización: permitió la recolección de datos básicos de los informantes, tales como formación, áreas en las que se desempeña dentro de la escuela y tiempo de experiencia; y constituyó el primer acercamiento con los sujetos de investigación.
- La entrevista estructurada con guía permitió intuir aspectos de las conductas de los sujetos de la investigación, describir sus imaginarios y analizar las percepciones que se evidencian en la comunicación, y desde allí, relacionarlos con las siguientes categorías: acceso a la docencia de los PNL, cuestionamientos sobre la formación docente, experiencias de los PNL en su labor docente, cuestionamientos sobre un nuevo tipo de docente.
- Observación no participante: se realizó una por cada docente entrevistado, en el espacio donde se desenvuelven los informantes en su cotidianidad, es decir, las aulas de clase.
- En el diario de campo: se sistematizaron las observaciones no participantes; estas permitieron “el análisis y la comprensión particular de una situación concreta con el objeto de detectar e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos, y de realizar un análisis integrado y comprehensivo de la misma” (Calvo, 1992, p. 13). Para lo anterior se realizó una guía de observación en la que fueron establecidos los elementos por observar y analizar cómo era el entorno en el que se desenvuelven los sujetos de la investigación, para así comprender su realidad.

- Cuestionarios: permitieron recolectar información de los informantes de manera escrita. En estos se tuvieron en cuenta aspectos importantes de los resultados de la entrevista, lo que permitió profundizar en la indagación y en aspectos puntuales de los objetivos de la investigación y la pregunta problematizadora, buscando una mayor precisión.

Fase de contacto, selección de informantes y aplicación de instrumentos: se convocó por medio de cartas, en las que se informaron las características propias de la investigación; se explicaron el sentido, los objetivos de la pesquisa y la manera como ellos contribuirían en la recolección de datos. Las instituciones que respondieron a la invitación de la investigación fueron: IED Alfonso López Michelsen, IED la Arabia, y Colegio Gustavo Restrepo IED. Se contó con la participación de ocho PNL y de acuerdo con lo pactado en las cartas de acercamiento, fueron denominados informantes. Se entró en contacto con los sujetos investigados y su realidad, se realizó la recolección de información, por medio de los instrumentos ya mencionados.

Fase recopilación, organización y sistematización de los instrumentos: se elaboraron documentos de contextualización de los informantes y su realidad, se realizó la transcripción de las entrevistas, se elaboraron los diarios de campo concernientes a la observación no participante.

Fase de análisis de información: se recopiló y se analizó la información obtenida en la etapa anterior lo que hizo posible caracterizar, describir y categorizar la experiencia docente de los PNL investigados y relacionarla con los aportes de los antecedentes y los referentes teóricos en búsqueda de hallazgos de investigación.

Análisis de la información y resultados

El método de análisis determinado para el procesamiento de la información recolectada fue la Teoría Fundamentada, “derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss y Corbin, 2002, p. 23). Este método ayuda a centrar el análisis de los datos (información obtenida), relacionándolos con la teoría encontrada; genera conceptualizaciones que fundamentaron el análisis y permitió descubrir en la realidad estudiada la teoría que en ella se encuentra implícita a partir del análisis comparativo constante de los datos que se han obtenido.

Para la realización del análisis se propuso utilizar diferentes estrategias como la codificación abierta, axial y selectiva.

Codificación abierta: consiste en el análisis minucioso, o línea por línea, de los instrumentos de indagación, aplicado a palabras, oraciones o párrafos, siendo útil en la medida en que permite generar categorías iniciales y empezar a descubrir relaciones entre conceptos y entre los datos obtenidos. De igual forma, implica agrupar conceptos de acuerdo con sus propiedades sobresalientes, preguntando no solo qué sucede en un sentido descriptivo, sino también cómo este incidente se compara en las dimensiones de las propiedades relevantes con los otros ya identificados. Para realizar el análisis línea a línea, se usó la herramienta tecnológica ATLAS.ti, *software* utilizado para el análisis cualitativo de datos, lo que permitió la extracción de 35 códigos que son la “descomposición de incidentes, ideas, acontecimientos y actos discretos a los que luego se les da un nombre que los represente o reemplace” (Strauss y Corbin, 2002, p. 114).

Codificación axial: es el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías” (Strauss y Corbin, 2002, p. 35). Permite la agrupación de datos de acuerdo con sus propiedades y dimensiones (categorías), por lo que en ella no se trabajaron los documentos primarios (instrumentos de indagación), sino los 35 códigos que fueron arrojados por la codificación línea a línea. Estos códigos se reagruparon en ocho familias (campos semánticos que forman categorías) las cuales se relacionan con los códigos y que se convierten en dimensiones con las que se pretende lograr una explicación más precisa del fenómeno de la experiencia docente de los PNL.

Codificación selectiva: en ella se refinan las familias o las categorías que arrojó la codificación axial, a familias o categorías más generales hasta formar una categoría central que está atada a la pregunta de investigación del presente proyecto. De esta manera, las ocho familias que surgieron en la codificación axial se convirtieron en subcategorías que se agruparon en tres categorías: 1) acceso a la docencia de los PNL a la escuela pública; 2) experiencias de los PNL en su labor docente y 3) cuestionamientos.

Finalmente, estas categorías se agruparon en una categoría central: características de las experiencias docentes de los PNL, claramente relacionada con la pregunta y con la primera parte del objetivo general que es caracterizar la experiencia docente de los PNL que incursionaron en la escuela pública del Distrito Capital. Así, el análisis de las tres categorías resultantes comprometió el desarrollo de los objetivos específicos de la siguiente manera:

la categoría 1: acceso a la docencia de los PNL a la escuela pública responde al primer objetivo específico que es reconocer las condiciones de acceso de los PNL en la escuela pública del Distrito Capital por medio de referentes normativos y prácticos que hablen de su incursión en la escuela; la categoría 2: experiencias de los PNL en su labor docente al segundo objetivo que buscó identificar los elementos que constituyen la experiencia docente de los PNL en la escuela pública del Distrito Capital y la última categoría: cuestionamientos, obedece al tercer objetivo acerca de problematizar la formación docente en relación con la incursión de los PNL en el campo de la enseñanza.

Al finalizar el proceso de la codificación selectiva se abrió el camino para iniciar la interpretación de la información para lo que se decidió abordar la estrategia de triangulación. La triangulación consiste en utilizar múltiples puntos de referencia para localizar la posición exacta de un objeto, es decir, “la manera de conseguir la confirmación necesaria para aumentar el crédito de la interpretación” (Strauss y Corbin, 2002, p. 98). Con base en Ander-Egg (2003) y Stake (2007), se decidió utilizar para esta investigación la triangulación múltiple que combina diferentes formas de triangulación. Por lo tanto, se tomó la triangulación de las fuentes de datos, la triangulación teórica y la triangulación de los investigadores; de esta manera se clasificó la información resultante en dimensiones que serían las categorías de análisis, alcanzadas en la codificación, distribuidas en una matriz de análisis o cuadro de categorías, para empezar a triangular los códigos y las categorías con el marco referencial y con la interpretación de los investigadores. Todo lo anterior llevó al objetivo general de caracterizar la experiencia docente de los PNL en la escuela pública del Distrito Capital.

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones a las que se llegó en el desarrollo de la propuesta investigativa. Primero, se hará alusión a las conclusiones obtenidas en relación con los objetivos de la investigación, en seguida se presentan las conclusiones obtenidas con respecto al proceso formativo y en relación con el desarrollo de la investigación en el marco del proyecto en formación docente.

En cuanto a las condiciones de acceso que han hecho posible la incursión de los PNL en la escuela pública del Distrito Capital y su reflexión a la luz de referentes normativos y académicos se ha concluido que:

1. Con la incursión de sujetos sin formación pedagógica en la enseñanza escolar se evidencia la realidad del concepto de desprofesionalización, dado que tanto la pedagogía como la didáctica pierden su sentido en el ejercicio de enseñanza y se visualizan a los docentes cada vez más arrinconados en un rol de meros operadores de la enseñanza.
2. Las pretensiones de mejora de la calidad de la educación que propone la Ley General de Educación, materializadas en el Decreto 1278 con la incursión de los PNL para garantizar que se impartan conocimientos de orden científico y de calidad, se ven disminuidas al no garantizar una formación adecuada en torno a la pedagogía y la didáctica.
3. Según las opiniones de los PNL, los contenidos de los cursos de profesionalización docente no fueron suficientes para orientar su labor y en consecuencia mantienen vacíos conceptuales en lo que se refiere a la pedagogía y la didáctica.
4. Los PNL no evidencian actividades de diagnóstico de los aprendizajes de los estudiantes y presentan divergencias entre lo que planifican y ejecutan, así como dificultades en el desarrollo de sus clases al promover procesos evaluativos desconectados del horizonte del aprendizaje. En este sentido, se infiere que en los cursos de profesionalización, los PNL no reciben la formación pertinente para responder a las funciones que estipula el Decreto 1278 de 2002.

56



En cuanto a los elementos que constituyen la experiencia docente de los PNL en la escuela pública del Distrito Capital, se concluye que:

1. La experiencia docente de los PNL está marcada por una serie de elementos que configuran su labor de enseñanza en la escuela. Estos elementos son variados y se mueven desde imaginarios que develan el carácter humano y vocacional de la docencia, propósitos formativos, intereses técnicos en la enseñanza, hasta actividades de enseñanza desvinculadas de referentes pedagógicos y didácticos actuales, lo que incrementa las dificultades en la labor docente de dichos sujetos.

2. Las motivaciones que llevan a los PNL a presentarse al concurso de méritos se mueven dentro del imaginario de estabilidad económica y laboral garantizada al hacer parte del cuerpo docente público, aun cuando entre los rangos profesionales, el del docente es uno de los más mal remunerados.
3. Un imaginario colectivo que prevalece en el ejercicio de la docencia por parte de los PNL es que la vocación es el escudo que sustenta su posibilidad, destreza y habilidad para desempeñarse como docente. Además, le adjudican la suficiencia necesaria para desempeñar un buen papel, lo que deja de lado el conocimiento pedagógico y el sustento teórico.
4. Prevalece un interés técnico, tanto en la enseñanza como en la formación de sujetos, en cuanto a que los PNL apuntan a una labor de enseñanza en la cual impera la reproducción de conocimientos y la consecución de objetivos establecidos desde políticas gubernamentales para que los estudiantes obtengan mejores puntajes en las pruebas de Estado.
5. La experiencia docente de los PNL está marcada por elementos intuitivos en la organización y la ejecución de las actividades de enseñanza y por la repetición de modos y rutinas, tanto de su propia labor como de vivencias pasadas en su rol como estudiantes. Esto genera dinámicas de ensayo y error en la configuración de su trabajo en el aula.

En cuanto a la problematización constante que se hizo de la formación docente en relación con la incursión de los PNL en la labor de enseñanza ha sido posible concluir que:

1. Los PNL le otorgan a la experiencia la base necesaria para formarse como docentes; se hace evidente el juego del ensayo y el error en las prácticas docentes de estos sujetos a despensas del aprendizaje de sus estudiantes.
2. Los PNL no han establecido un imaginario, ni una concepción de la profesión docente sustentada en bases científicas, pues no cuentan con la formación para hacerlo, sin embargo, acuden a la vocación y mantienen una visión de la docencia como un oficio de corte apostolar

y de entrega al servicio. Este motivo se sustenta en el hecho de que los PNL no otorgan importancia a la investigación educativa para promover su labor y su propia formación docente.

3. La pregunta por el para qué de las licenciaturas y de la formación docente queda resuelta. Se hacen evidentes diferentes dificultades de tipo académico en la labor de los PNL en la escuela por no contar con los referentes pedagógicos y didácticos que orienten su labor, y aunque las políticas apunten a la despedagogización de la labor docente, no se puede desconocer que la pedagogía y la didáctica siguen siendo necesarias en la formación de quienes deciden ser docentes.
4. Las políticas que permitieron la incursión de los PNL en la escuela se han convertido en una catapulta para que las licenciaturas desaparezcan del escenario educativo al facilitar que el sentido de la enseñanza en la escuela se pierda, pues no se profundiza en el verdadero valor de los saberes escolares y en el desarrollo de conocimientos en los niños y los jóvenes.

58

En cuanto a las conclusiones obtenidas con respecto al proceso formativo y al desarrollo de la investigación en el marco del macroproyecto en formación docente se puede decir que el ejercicio de la docencia, históricamente visto como un servicio que lleva implícito desde sus más profundas raíces a la vocación, encierra trampas que dificultan la mirada de la docencia como una profesión. De allí que la incursión de los PNL esté justificada y defendida por ellos mismos como una labor de vocación y de gusto en la que no es necesario contar con la formación de bases profesionales alrededor de la pedagogía para ejercerla. Dan cuenta de los diferentes aprendizajes obtenidos, bien sean teóricos, metodológicos o de carácter práctico. Se indica también en este apartado la proyección académica investigativa derivada del trabajo de grado.

Referencias

- Álvarez G. y León C. (2008). *¿Para qué formar maestros? Paradojas en la formación docente*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE).
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Madrid: Lumen.

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ávila Caicedo, L., Cortés Ibáñez, A. M. y Nieto Delgado, M. (2009). *Construcción del Saber desde los relatos de vida de los maestrantes en docencia de la Universidad de La Salle*. Tesis de Maestría, Universidad de La Salle.
- Bautista Macia, M. (2009, jul.-dic.). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 22(2).
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Bonilla Mejía, L. y Galvis, L. A. (2011). Profesionalización docente y la calidad de la educación escolar en Colombia. *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional*, 154. Recuperado el 14 de marzo de 2012, de <http://www.banrep.gov.co/documentos/publicaciones/regional/documentos/DTSER-154.pdf>
- Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. *Revista Nueva Antropología*, XII(42). Recuperado el 14 de julio de 2012, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904202>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Castro, J. O., Rodríguez, V. M., Peñuela, D. M. y Pulido Cortés, O. (2004). De la profesión a la función docente: una mirada a la formación de los maestros desde los estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002. *Revista Cuadernos de Psicopedagogía*, 5, 45- 60.
- Castro Villarraga, J. y Barrantes, R. (2011). *Hacia una caracterización de los profesionales no licenciados en educación (PNL). Percepciones y realidades*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade).
- Decreto 2035. (2005). Recuperado 14 de marzo de 2012, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85830_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1278. (2002). Estatuto de profesionalización docente. Recuperado 14 de marzo de 2012, de http://menweb.mineduacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto_1278.htm
- Estatuto Docente Decreto 2277 (1979). Estatuto docente. Recuperado 14 de marzo de 2012, de <http://menweb.mineduacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto2277.htm> <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Decretos/2012/Documents/Abril/25/dec82725042012.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Larrosa M, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP*, 13(4). Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf
- Ley de Educación. Ley 115. (1994). Recuperado el 14 de marzo de 2012, de http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf
- Lores Arnaiz, M. R. (1986). *Hacia una epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Belgrano.
- Mejía, M. R. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I*. Bogotá: Desde abajo.
- Paredes de Meaños, Z. (1995). *Hacia la profesionalización docente*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- 60 ■ Tamayo y Tamayo, M. (1999). *Serie aprender a investigar. Módulo II: La investigación. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES*. Bogotá: Arfoeditores Ltda. Recuperado el 14 de julio de 2012, de <http://es.scribd.com/doc/14072579/Librometodologia-de-La-Investigaciontamayo1>
- Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista colombiana de educación*, 47.
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. *Tendencias, temas y debates*. Serie Documentos No 31. PREAL. http://www.preal.org/Grupo.asp?Id_Grupo=5&Id_Seccion=36
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2).