

Artículo de reflexión

Cómo citar: Barreto Junca, F. H. (2024). De las formas de nombrar al sujeto docente. *PRA*, 24(37), 295-312. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.37.2024.295-312>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 13 abril 2024

Aceptado: 13 abril 2024

Publicado: 31 diciembre 2024

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Felix Hernando Barreto Junca

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD de Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3467-8093>
fhbarretojunca@gmail.com
Colombia



De las formas de nombrar al sujeto docente

Of the ways of naming the teaching subject

Sobre as formas de nomear a matéria de ensino

Resumen

Desde el momento mismo en que se fue construyendo la función magisterial, esta ha sufrido transformaciones, que han implicado un cambio en la forma como la ciudadanía la reconoce, haciendo que esta se disperse en multiplicidad de discursos, que a la vez que resignifican el oficio como profesional de la educación, hace que esta tenga otras variables que no lo que se las que corresponden propiamente a su ser formador, como lo se ha entendido tradicionalmente y se le ha identificado en ese “deber ser” que nos plantea la sociedad. Si toda sociedad define el sujeto que desea tener, determinando los elementos y las normas que lo ordenan como un conjunto pleno de significados, aquí buscamos centrar nuestra mirada en las maneras de ser maestro, a través de las prácticas escolares y de las formas como ha sido concebido en algunos documentos oficiales, que son una respuesta que incide en la transformación de las políticas educativas colombianas. Es así que la decisión de “mirar de otro modo” la realidad educativa anima a analizar los dispositivos de formación docente, para buscar en ellos o sus bordes e intersticios aquello que podría estar favoreciendo u obstaculizando la autoformación y la construcción de un ethos (carácter manera de ser) profesional del docente.

Palabras claves: condiciones de aprendizaje, formación docente, sujetos.

Abstract

From the very moment the teaching function was constructed, it has undergone transformations that have implied a change in the way it is recognized by citizens, causing it to be dispersed in a multiplicity of discourses, which while redefining the profession as an education professional, make it have other variables that are not those that correspond properly to its formative being, as it has been traditionally understood and

identified in that "should be" that society poses to us. If every society defines the subject it wishes to have, determining the elements and norms that order it as a set full of meanings, here we seek to focus our gaze on the ways of being a teacher, through school practices and the ways in which it has been conceived in some official documents, which are a response that influences the transformation of Colombian educational policies. Thus, the decision to "look at educational reality in a different way" encourages us to analyze teacher training devices, to look within them or their edges and interstices for what could be favoring or hindering self-training and the construction of a professional ethos (character, way of being) of the teacher.

Keywords: learning conditions, teacher training, subjects.

Resumo

A partir do momento em que a função docente foi construída, ela sofreu transformações que implicaram uma mudança na forma como é reconhecida pelos cidadãos, fazendo com que ela se dispersasse numa multiplicidade de discursos, que ao mesmo tempo em que redefinem a profissão como profissional da educação, fazem com que ela tenha outras variáveis que não são aquelas que correspondem propriamente ao seu ser formativo, como tradicionalmente tem sido entendida e identificada naquele "dever ser" que a sociedade nos coloca. Se cada sociedade define o sujeito que deseja ter, determinando os elementos e normas que o ordenam como um conjunto cheio de significados, aqui procuramos focar o nosso olhar nas formas de ser professor, através das práticas escolares e das formas como tem sido concebido em alguns documentos oficiais, que são uma resposta que influencia a transformação das políticas educacionais colombianas. Assim, a decisão de "olhar a realidade educativa de outra forma" incita-nos a analisar os dispositivos de formação de professores, a procurar dentro deles ou nas suas margens e interstícios o que poderia estar a favorecer ou a dificultar a auto-formação e a construção de um ethos (carácter, modo de ser) profissional do professor.

Palavras-chave: condições de aprendizagem, formação de professores, disciplinas.

Consideraciones iniciales

Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán en su texto “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos” llama la atención frente a la profesión docente exponiendo que:

La llamada profesión docente constituye, sin lugar a duda, una de las actividades que ha invitado al estudio y a la reflexión en la historia del pensamiento occidental. No importa cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido esta práctica: maestro, profesor, enseñante o docente; existe una amplia evidencia del interés por analizar dicha práctica aun antes de que se conformara el sistema educativo del Estado nacional. (2001, p. 2)

A lo cual, se debe señalar que, si bien la estructura actual que se tiene de las maneras de ser maestro se consolida a partir de la organización de los Estados-Nación, los cuales crearon las condiciones necesarias para la estructura de los sistemas educativos.

De otra parte, la educación fue inicialmente enmarcada en la ética religiosa, fue después de la mitad del siglo XIX cuando se establece como una labor que podía ser remunerada, y se constituiría en una ocupación que le compete al Estado regular. Este es quien se constituye en el responsable del funcionamiento del sistema educativo para la era moderna, tal como lo contemplan las cartas de navegación de los diferentes países (Peña González, 2006).

Por lo cual, se puede señalar que la constitución del maestro en primer término está ligada al Estado y a la legislación que surge del mismo, pues como afirman Calderón Palacio et al.:

El maestro, en el discurso de la legislación, se encuentra fragmentado en lo que respecta a su estatuto profesional y a su posición frente a las demandas sociales, políticas y pedagógicas, donde se hacen visible posiciones de sujeto tales como: maestro comunitario, servidor público y profesional innovador, las cuales atomizan la concepción del maestro, generando unas políticas de reconocimiento que son contradictorias al ser reguladas por dispositivos diferentes, que lo ubican en un deber ser y en la identificación con el malestar docente. (2008, pp. 134-135)

En un segundo momento, esta lo que acontece en las practicas cotidianas de la escuela, en el aula de clase, en las relaciones que se establecen con el currículo presente y oculto; pues “en esta dinámica la formación de maestros y la regulación de la práctica son los ámbitos en los que se incide con mayor fuerza para llegar a la reconstrucción del perfil docente” (Martínez Boom, 2004, p. 33).

La construcción de sujeto

La práctica educativa tradicional se ha preocupado por los aspectos propios de las estructuras intelectuales inherentes a la edificación del conocimiento y se ha enfatizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, acercando muchas de sus reflexiones a la formación de los niños y jóvenes, y a lo que el maestro debe realizar en función de estos. Sin embargo, ha dejado un poco de lado el análisis de lo más visible: el maestro y sus maneras de pensarse, de constituirse y de actuar ante las realidades que le circundan.

Al realizar una lectura inicial sobre la percepción del maestro en los documentos referenciales de la educación colombiana, en donde se recogen algunas de las voces ideológicas y culturales que se constituyen en una nueva voz del sujeto discursivo, se inferir a través de ellos una noción de éste. Nos interesa observar cómo se articulan y encuentran en una sola expresión que le pertenece al sujeto, al maestro, y, por tanto, hace que sus receptores lo perciban de distintas maneras, y a la vez que este asuma distintas formas de presentarse ante su público (Ramírez Peña, 2008).

Al respecto, se considera que a lo largo de la normatividad y de las prácticas generadas a partir de ella, se puede encontrar diferentes tipos de sujeto-maestro que se han ido desarrollando a través del tiempo, pues los sujetos asumen y producen textos ideológicos, esquemas culturales, muchas veces sin ser conscientes de ello, entrando a participar de una postura de realidad.

A lo anterior, Bruner (1990) señala que los cambios de paradigma en el concepto de sujeto, entendido, en primer término, como un ser solitario que domina su mundo en sus propios términos, y al entender un sujeto que se coloca en relación con su espacio-tiempo nos permite identificar que:

El sujeto es construcción, es el resultado de la acción y la simbolización, es un texto que da cuenta de qué es, qué puede y hacia dónde se dirige gracias a la interpretación del otro. El sujeto no es, pues organización aislada; es sistema que se constituye en intercambio, en las transacciones, en las negociaciones, en el reconocimiento del otro, y en esta medida, la unidad ya no es el sujeto como individuo, la unidad es la intersubjetividad. (Sarria Materon, 2005, párr. 22)

La emergencia del maestro

Se instala, entonces, un debate sobre esas formas de nombrar al maestro y para ello se hace un ejercicio retrospectivo al siglo XVIII, en donde, según Martínez Boom (1989), aparece en la esfera pública la figura del maestro a los que él llama *mercaderes de la enseñanza* que vendían y cambiaban su saber por “un real, una vela y un pan semanal”, instituyéndose como individuos que recurrían a ello para asegurar su subsistencia (p. 33).

Son sujetos seculares que realizan su enseñanza públicamente, cobrando algún estipendio para su sustento. Este nuevo enseñante se constituye en la primera forma de emergencia del maestro de escuela, y es precisamente a partir de los hechos que precedieron su actividad que se inicia el proceso de consolidación y delimitación de este nuevo oficio. (Martínez Boom, 2004, p. 35)

Son también los llamados *Maestros de Primeras Letras*:

[...] personaje que si bien es cierto se nos presentan con un estatuto todavía difuso y no completamente diferenciado, los encontraremos de ahora en adelante en el dominio de un espacio y un tiempo llamado Escuela Pública de Primeras Letras, al frente de una “junta de niños” con un oficio específico: enseñarles a leer, a escribir, algo de contar y doctrina cristiana. (Martínez Boom, 2004, p. 42)

A partir de esta emergencia del maestro en la esfera de lo público, Álvarez Gallego (1996) afirma que “ciertas condiciones propias de la cultura le asignaron al maestro un conjunto de responsabilidades que lo hicieron apóstol, pedagogo y funcionario” (p. 61). En ese sentido, el maestro es un hombre que recibe el encargo de la sociedad para ejercer la tarea de

contribuir al desarrollo de la nación, a través de un oficio que se entiende como una vocación:

[...]debía entender su labor como un destino, pues el camino estaría trazado y no habría lugar a desviaciones. Él mismo era parte de ese destino, su vida debía “reglarse” de acuerdo con las pautas de conducta que le impusieron. Además de ser un hombre capaz y de madura edad, debía ser de muy arreglada conducta y honrados proceder: paciente, constante, perseverante y de buena familia. Su vida: ejemplar y virtuosa, hombre recto, buen súbdito y excelente padre de familia. Su abnegación y absoluta consagración a la patria eran imprescindibles. Se recomendaba que fuera casado y mayor de 18 años y ni podía padecer enfermedad crónica o contagiosa. (Álvarez Gallego, 1996, p. 63)

Lo anterior, nos lleva necesariamente a pensar en un *sujeto del servicio*, un sujeto que de alguna manera se sacrifica por el deber que se le ha impuesto. Pero la vocación no era suficiente nos dice Álvarez Gallego (1996): “No bastaba la buena voluntad y la intachable conducta, no bastaba la paciencia, la tolerancia y la fortaleza de carácter, era necesaria además del cúmulo de conocimientos, una destreza y una capacitación especial en el arte de enseñar” (p. 63).

Por lo cual, se contempla el surgimiento de las primeras escuelas normales, en donde se formarían los futuros maestros en los métodos de enseñanza y para seguir la carrera de directores de escuela (Congreso de Colombia, 1916). La labor del maestro comienza a tomar un nuevo reconocimiento llevándolo a un mejor estatus, algo cercano a lo experto. Pero atendiendo particularmente a suplir las carencias de quienes no contaban con los dones necesarios y exigidos para ser maestros:

Esto es, la Normal era un requisito más de aquel encargo que la sociedad les había entregado a los maestros: era una condición para poder dar cumplimiento a tan delicada misión. Lo que el maestro hacía era un servicio, pero para prestarlo, para sacrificarse por los demás, debía reunir todas las condiciones relatadas arriba, incluyendo la preparación en las Normales. (Álvarez Gallego 1991, p. 68)

A partir de este proceso de formación señalado, surge un nuevo concepto de maestro, un sujeto *controlado y controlador*, que responde a un criterio moralizador para el que fue constituido inicialmente:

El maestro, antes que otra cosa, era un sujeto controlado, vigilado y observado por quienes le encargaron aquella misión apostólica. Dicha misión como ya se dijo, provenía de las condiciones de saber en las que tuvo su gestación la escuela. Pero la escuela necesitaba de un sujeto que encarnara esa misión” (Álvarez, p. 68)

Por lo cual era el blanco de las críticas y de la vigilancia del cura, del vecindario y, por su puesto, de los padres de familia. La opinión de estos últimos era determinante para elegir, sustituir y mantener a los maestros en su labor, de alguna manera estos eran el referente del cual dependía su vinculación laboral, pues en su testimonio quedara “esculpida la sociedad que prometía el siglo XIX” (Álvarez, p. 74), igualmente como nos lo señalaría Martínez Boom (1988) en la historia de don Agustín Joseph de Torres y Patiño en “Crónica del desarraigo”. A su vez, el

maestro apareció como objeto del control de quienes portaban aquel propósito moralizador y civilizador. Ellos lo crearon a través de diferentes técnicas de vigilancia que operaban a lo largo de todo el siglo XIX. Es decir, existía en cuanto objeto de observación, nació para ser visto; una máquina de visibilidades lo colocó en la historia para que llevara a cabo un encargo creado por los saberes de la época; un histórico destino lo gestó y le dio por morada, la escuela, un lugar estratégico para observarlo. La escuela fue el cuadro a través del cual se hizo visible el maestro. (Martínez Boom, 1988 p. 68)

Y testifica seguidamente Álvarez Gallego (1991):

[...] Lo cierto es que el maestro fue creado e inventado, en principio, por ciertas formas de saber, de ver y de decir, propias de la sociedad decimonónica. Entonces no era posible que actuara como sujeto consciente, como protagonista de su propia historia: tampoco era alienado, sometido ni explotado; simplemente fue inventado” (p. 77)

Ahora bien, al lado de esto, se debe puntualizar que el oficio de maestro por esta sociedad fue considerado en todo sentido de “laudable y patriótico y la sociedad siempre reconoció el altruismo y la incondicional consagración que requería aquella labor, y a su vez se le recriminó y se criticó, y su salario dependió de la buena voluntad de los vecinos y de las empobrecidas rentas

municipales” (Martínez Boom, 1988). Por lo cual, el salario se constituyó en uno de los elementos sueltos en todo ese régimen de propósitos, principios y controles previstos por los entes de gobierno, y la suplica la notable herramienta para subsistir, que a su vez se convierte en su arma de resistencia (Martínez Boom, et al, 1988, p. 36). Al respecto, Álvarez Gallego (1998) concluye que:

Se perfiló un oficio público y un prototipo de hombre para que lo ejerciera. El maestro existió en el marco de estas tres condiciones: un encargo sublime, unas técnicas de control y una vida de miseria. Tres condiciones históricas que le dieron vida a través de la escuela. (p. 13)

Por tanto, emerge lo que en adelante se llamara el *maestro público*, que no sólo es determinado por ser empleado del Estado, sino por el tipo de labor que realiza. Es a la vez la emergencia de otro tipo de maestro que aparece el llamado *maestro asalariado*, *el maestro empleado*, pues si este actúa en función del proyecto estatal, independiente que su contrato sea en una escuela pública o privada, se puede percibir que su desempeño recibe una serie de disposiciones sobre su práctica, y desde allí actúa como tal e internaliza este papel que se va a ver matizado por las circunstancias dadas por las reformas: “nos encontramos en medio de una tensión que emerge de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional, por un lado, y la del trabajador asalariado y el obrero, por el otro” (Díaz Barriga y Inclán Espinosa, 2001, pp. 20-21).

Es la metáfora que nos pone Martínez Boom al describir a Don Agustín Joseph de Torres, ese maestro que representa a la sociedad colonial e independentista de la historia colombiana:

Don Agustín representa una fisura, un quiebre que nos ofrece la ilusión del maestro como intelectual, disputando un lugar a la ilustración criolla y española; un pliegue en la historia, una “rareza” en aquel ámbito donde el maestro era, a pesar de todo el discurso, un personaje de tercera categoría al cual se le había otorgado algún modesto puesto debajo del ocupado por las autoridades virreinales, por el estamento eclesiástico y por la intelectualidad de la época, en la rigurosa pirámide jerárquica que daba forma y sentido a la sociedad colonial. Aunque el maestro recibía también el nombre de Director de Escuela, su actividad al interior de ella estaba totalmente controlada y dirigida por las

autoridades civiles y eclesiásticas: a las primeras debía su nombramiento y de ellas dependía su permanencia en el cargo, por lo tanto su comportamiento dentro y fuera de la escuela era seguido de cerca por funcionarios del Cabildo o del Ayuntamiento; a las segundas debía su aprobación moral, su “bendición” como sujeto virtuoso. (p. 101)

En síntesis, la condición de maestro surge en ese choque, en ese enfrentamiento entre las condiciones de miseria, las urgencias lloradas, las súplicas por una “gratificación graciosa” y “la figura idealizada del maestro que promueve el Estado” (Martínez Boom, et al, 1988, p. 125).

Otras formas de nombrar al maestro

Oscar Saldarriaga, al platearnos su reflexión en torno al “oficio del ser maestro”, nos presenta tres modos de concebir el maestro, nombrándolo como ciudadano, desde tres tipos de horizontes políticos y culturales:

El primer tipo de ciudadano es el *hombre del humanismo*, en este caso, el humanismo católico, que habla del individuo dotado de un alma, de unas facultades y potencias, de unos deberes para con Dios, para consigo mismo y para con los otros, y a quien se trata de salvar, asegurando el destino sobrenatural de todos y cada uno. El segundo tipo es el *individuo del humanismo liberal*, que piensa los sujetos en relación con la nación de la cual forman parte —comunidad de lengua, cultura y territorio—. El tercer tipo de es el ciudadano, aquel concebido como verdadero modo de serlo: integral, al mismo tiempo individual y colectivo, detenta una ciudadanía ya no sólo moral como el primero, ni sólo política como el segundo, sino, perdónese el barbarismo, socio-político-cultural: es la *ciudadanía social*, la de la sociedad civil, y cuyos derechos son ya los llamados “de tercera generación” [...] he denominado a cada uno de estos modelos *clásico, moderno y contemporáneo*” (2003, pp. 260-263)

Desde otro lugar, Luis Sarmiento Moreno hace presente al maestro rural en el debate público, puesto que igualmente pide ser visibilizado como fermento del desarrollo social, comunitario y personal. En su trabajo a cerca de la Acción Cultural Popular, señala adicionalmente tres posibles figuras de “maestro”:

1) *El maestro comunitario*, investigador y científico: capaz de leer la realidad desde el mundo de la ciencia y entender la ciencia desde el mundo de la vida; 2) *El profesor locutor* caracterizado por una triple especialización: en su propia disciplina, en la vida campesina y en la capacidad comunicante; 3) *El auxiliar inmediato*, que encierra en sí mismo tres novedades, en cuanto a su sentido de mística, voluntariedad y compromiso con su propio desarrollo y el de su comunidad. Tutor cercano, conocedor del ambiente y de la realidad de los educandos. (2009, p. 5)

Sin embargo, en ese deseo de reivindicar y darle voz al maestro aldeano enfatiza que la verdadera escuela es el maestro; “al que estos pobres necesitan es a una persona humana que los ame, que les lleve los beneficios del conocimiento y de la educación, la escuela rural será tan buena como sean sus maestros” (Sarmiento Moreno, 2009, p. 6). En este sentido, el maestro, que se dedica a los pobres del campo, se encuentra frente al problema de ayudarlos a concebir una nueva manera de pensar y obrar. Esta tarea exige mucha imaginación, iniciativa y un ingenio inventivo en el proceso de educar a los pobres. Es el *maestro mediador*.

La aparición de la tecnología educativa y de las TIC generada por todos los procesos de industrialización de nuestros países latinoamericanos, implicó que el maestro asumiese nuevos roles que involucran que los maestros dejen de ser “los únicos transmisores del saber y el conocer, para convertirse también en *instructores, en tutores, en orientadores, en motivadores, en impulsores*, funciones todas que siempre les han pertenecido, pero que anteriormente eran subsidiarias a su labor primordial de enseñar en el salón de clase” (Sarmiento Moreno, 2009, p. 17).

Un giro estratégico

Ana Luiza Machado y Roland Baecker, directora regional y asesor principal, respectivamente, de OREALC/UNESCO, al hacer la presentación del libro *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*, señala como

Hablar de desarrollo profesional más que de formación o capacitación es un giro importante en el debate educativo de los últimos años. Significa pensar en los docentes *como autores y actores de los procesos educativos, como sujetos*

de aprendizaje y desarrollo permanente, como protagonistas de gran tarea social que es la educación. (Flores Arévalo, 2004, p. 4, cursivas propias)

Esta no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que trasciende en el tiempo y en el espacio, para la construcción de sociedades más justas y más equitativas.

Es así como la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, designa al que enseña con el nombre de *educador*, haciendo de lado el termino maestro, reza en el artículo 104 de la siguiente manera:

Artículo 104. **El educador. El educador es el orientador** de los establecimientos públicos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, éticas y morales de la familia y la sociedad. Como factor fundamental del proceso educativo: a. recibirá una capacitación y actualización profesional; b. No será discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas; c. Llevará a la práctica el Proyecto Educativo Institucional; d. Mejorará permanentemente el proceso educativo, mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas. (Congreso de la República de Colombia, 1994, negrilla propia)

Llama la atención varios aspectos en este artículo, que de alguna manera se convertirán en la manera de entender al maestro o determinar lo que será en los años subsiguientes a la reglamentación de esta ley, a través de las prácticas y de las normativas que acompañaran esta construcción del sujeto maestro, que ha de llamarse en adelante *el profesional de la educación*.

En primer lugar, la Ley le asigna un oficio de guía. A través de ello, hace una convocatoria para que estos se presenten como dinamizadores de los procesos educativos, dedicando parte de su quehacer profesional a entender el componente psicosocial y así lograr una educación integral. Es un llamado, para que el educador le encuentre sentido a su trabajo y preste un mejor servicio a sus destinatarios finales, los alumnos. Es una invitación a conocerlos, a identificar sus problemas, sus potencialidades, sus motivaciones y, a partir de esto, contribuir a la construcción de un proyecto de vida, es el *maestro orientador*.

En segundo lugar, el docente también es visto como un *profesional innovador*, quien se caracteriza por desarrollar unas competencias científicas, pedagógicas, ciudadanas y laborales que le permiten la transformación, investigación e innovación de su práctica pedagógica, no solo en el aula, sino con proyección a la comunidad educativa al que se le atribuyen tareas de investigación y creación. Por lo anterior, recibirá una adecuada formación, como lo contempla el literal a del artículo 104, y más adelante, en el artículo 109 y 110, al hablar de las finalidades de la formación. Para ello, encarga a las Facultades de Educación, quienes tendrán que dar razón de esta tarea.

En tercer lugar, se puede señalar que la Ley da fuerza a la intervención de los actores que participan de la educación en cada una de las escuelas, a través de la construcción de los proyectos educativos acordes a las necesidades de contexto, por medio de la constitución y participación en el gobierno escolar, donde se plantean las directrices de planeación, ejecución, verificación, y evaluación, tanto académicas como administrativas. Es el *trabajador social*, que tiene el compromiso de integrar la comunidad educativa, de reconocer el contexto, de promover la inclusión de poblaciones diversas y de formar ciudadanos. Se puede entrever las posibilidades para producir una nueva escuela y, por ende, un docente distinto.

Esta situación que se plantea como válida, pero a la vez problematizada en los Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia del año 1997:

La relación ESCUELA - COMUNIDAD - MAESTRO tiene un significado cuando se plantea desde el saber pedagógico y otro cuando se plantea fuera de él y de la práctica pedagógica que lo constituye. Cuando se plantea por fuera del saber pedagógico contribuye a la disolución de la identidad y la especificidad del maestro, es el caso en que el maestro termina desempeñándose como trabajador social o terapeuta.

[...] Las relaciones con la comunidad exigen una territorialización del maestro de tal manera que reconozca las prácticas y los saberes existentes en una determinada región. En muchas regiones de Colombia los maestros no echan raíces debido a que esos saberes previos configurados por el lenguaje —cultura, mundo de la vida, cosmovisión— no

son compartidos por el maestro con la comunidad y territorio que habita [...]. (Congreso Nacional de Formación de Maestros, 1998, 178)

Como se afirma en el texto, si bien es clave la participación del educador en la construcción de la sociedad, es también importante el desligar este concepto del tema de *servidor social o terapeuta*, como se insiste en aras de promover las metas institucionales, de establecer relaciones con la comunidad, de trabajar en función de las familias, de aportar al mejoramiento de calidad de vida local, de la implementación de proyectos productivos, entre otros. En ese marco, se puede perder de vista el sentido y la reflexión sobre los saberes pedagógicos y didácticos propios de su saber y, por tanto, este se asumiría de una manera diferente, es decir, a dilucidar su identidad (Ramírez Peña, 2008).

De otra parte, la Ley 715 de 2001, se centra en asegurar una educación pública de mayor calidad, con posibilidades innegables de ampliar cobertura. El proceso de esta ley va a dar un giro a los docentes y directivos docentes hacia la administración, en la medida que se tiene que gestionar, distribuir y administrar recursos; así la tarea de la educación comienza a dar un cambio para concertarse en la gestión y no en las dimensiones pedagógicas y disciplinarias, como se planteó por parte del Movimiento Pedagógico en los años de 1980. La tarea se va a centrar en señalar o cumplir con metas de desempeño, más que en el desarrollo de los procesos de formación pedagógicos propios del aula, es el *maestro administrador*.

Es así como, se evidencia la emergencia del *maestro administrador*, percibido como un *servidor*, quien pone en marcha el plan curricular, quien debe gestionar el currículo, y va a estar referenciado en todo momento a la entrega de resultados para el cumplimiento de los objetivos de calidad que le han impuesto los entes territoriales, dando a la evaluación un puesto trascendental en el desarrollo de la política educativa. Igualmente, tendrá que ser medida y cuantificable, pues esta permite identificar los aspectos a mejorar y las estrategias administrativas claves para la regulación del proceso educativo. Por tanto, los docentes se constituyen en los garantes de la aplicación, pero a la vez se ven sujetos a la estrategia administrativa.

Así mismo, se identifica el maestro como *servidor público*, situación regulada por la reglamentación del mundo laboral, atravesada por criterios como la eficiencia, la eficacia, la cobertura y la calidad de los procesos educativos, y señalados en la Ley 715 cuando establece las 23 competencias de la nación para “la prestación del servicio público de la educación” (art. 5). De este modo, el maestro se ubica en la lógica del mercado, pues como se ha dicho precedentemente, sus funciones pedagógicas cambian hacia el cumplimiento de funciones administrativas.

La identidad del maestro: ¿cómo se ven a sí mismos?

De las formas como el maestro se expresa de su oficio hay valoraciones diferentes: unas tienen que ver con las dimensiones pedagógicas, otras con la significación social de la profesión que se evidencia en los distintos modelos de la practicas docentes.

Es así como, se encuentran maestros que mantienen la convicción y aun conciben su oficio como *una misión*, como acción altruista que sugiere un sacrificio, es el maestro que idealiza su oficio y que aúna la idea de que para ser maestro se requiere poseer un conjunto de cualidades innatas de índole moral, porque su labor es ejemplarizante e introduce el concepto de vocación, subestimando la formación profesional.

De otra parte, la inscripción del maestro en una sociedad en la que cada vez está más desvalorizado su oficio, en la que no están dadas muchas condiciones para su formación profesional, pero con una clara comprensión del sentido social del oficio y un conocimiento de los problemas de la enseñanza y la escuela, lo empujan a la adopción de posiciones esquizoides y al rechazo y evasión inconsistente de lo impuesto, que lo llevan a mostrarse de manera ambigua, que oscila entre el entusiasmo y el descorazonamiento. Es el *maestro de la desilusión*. En este grupo, se encuentran quienes conciben el trabajo como una carga, como una obligación o como un medio para alcanzar otras formas de satisfacción de sus necesidades; es el *maestro de la desesperanza*, de quienes han deseado ciertos retos para sí, que no logran alcanzar porque el oficio que realizan suscita su desidia y su desconcierto, es aquel que se vive a sí mismo como un sujeto abandonado y decepcionado.

No obstante, la proliferación en el magisterio de la imagen que acabamos de describir choca con quien concibe su oficio de una manera más secularizada es quien se apoya en postulados como: el maestro debe trabajar por la escuela, por los niños, protegerlos, guiarlos, ser la prolongación de la madre, hacer de la escuela el segundo hogar. Es el *maestro sustituto* de los padres y de la sociedad.

A manera de corolario

En términos generales, se podría decir que si bien, se ha adelantado en la toma de conciencia del componente maestro, se evidencia que existe un camino por recorrer, uno que permita darle salida a una verdadera propuesta nacional para pensar el docente ante la sociedad como un “ciudadano de primera y el primer constructor activo del Estado. Si esta condición se da, el maestro podrá recibir y asumir la responsabilidad social de formar ciudadanos en todos los rincones del país” (Cajiao, 2004, p. 28). Es más, se constituirá como sujeto que actúa por sí mismo, por sus convicciones y por su carácter de profesional de la educación.

Sin embargo, también nos lleva a buscar otra mirada y es conocer cómo se ha formado el maestro, cómo se ha relacionado con los diferentes saberes, respuestas que nos pueden ayudar a entender mejor las dificultades que el sujeto —del que hemos hablado— encuentra para lograr la identificación con su oficio. Igualmente, de las dificultades que generan contradicciones, el desconcierto y la anomia, y que, tal vez, explican la crisis de identidad profesional permanente en la que está sumido el gremio docente. Crisis que lo obliga “a inventar una leyenda acerca de lo que quiere ser. Pero la leyenda no es pura falsedad: es parte del motor del maestro, lo que hace también que sea lo que es” (Remedi *et al*, 1987)

Referencias

Aguilar, D., Calderón., I. & Ospina, J. C. (2008) El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

- Álvarez Gallego, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. *Revista Colombiana de Educación*. <https://doi.org/10.17227/01203916.5196>
- Álvarez Gallego, A. (1996). ...Y la Escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Álvarez Gallego, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? *Revista Iberoamericana de Educación*, (26). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a02.htm>
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press
- Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Calderón Palacio, I. C., Aguilar Rosero, D. A. y Ospina Ochoa, J. C. (2008). *El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007)* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/443>
- Congreso de Colombia. (1916, 12 de diciembre). Ley 62. *Por la cual se fomentan algunas corporaciones pedagógicas*. Diario Oficial 15971. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30019424>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General De Educación*. Diario Oficial 41214. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>
- Congreso de la República de Colombia. (2001, 21 de diciembre). Ley 715. *Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros*. Diario Oficial 44654. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452>
- Congreso Nacional de Formación de Maestros [FORMAR]. (1998). Lineamientos generales para la formación de
-

maestros en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(17), 155-183. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/17094/14806/>

Constitución Política de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional n.º 116. <http://bit.ly/2NA2BRg>

Díaz Barriga, Á. y Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las formas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002502.pdf>

Machado, A. L. y Baecker, R. (2004). El desarrollo profesional: una mirada integral sobre los docentes. En I Flores (ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* (pp. 4-5). Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo; UNESCO. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/atd/como_form_maestr_am_lat.pdf

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Anthropos Editorial.

Martínez Boom, A., Castro, J. O. y Noguera, C. E. (1988). Crónica del desarraigo. Una reflexión en torno a la historia del maestro en Colombia. *Educación y Cultura*, (16), 46-53. https://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Cronica_del_desarraigo.pdf

Peña González, C. (2006). Los desafíos de la profesión docente. <https://es.scribd.com/document/80820348/PENA-Los-desafios-de-la-profesion-docente>

Ramírez Peña, L. A. (2008). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Magisterio.

Remedi, E., Landesmann, M., Edwards, V., Aristi, P. y Castañeda, A. (1987). La identidad de una actividad. Ser maestro. México: DIE. CIEA. IPN.

República de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. <https://www.cortesuprema.gov.co>

Rodríguez, A. (2002). El movimiento pedagógico: Un encuentro de los maestros con la pedagogía. En A. Rodríguez & H. Suárez (Comps.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982 – 2002: Entre mitos y realidades* (pp. 25-38). Cooperativa Editorial Magisterio; Corporación Tercer Milenio.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Sarmiento Moreno, L. (2009). El concepto de maestro en Acción Cultural Popular. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 128-147.

Sarria Materón, M. L. (2005). El sujeto, sus nociones y lugar en la formación de docentes. *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 9(31). http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000400025&script=sci_arttext