



Maestro contemporáneo en Colombia: condiciones y configuraciones

Contemporary teacher in Colombia: conditions and configurations

Professor contemporâneo na Colômbia: condições e configurações

Cindy Paola Crisancho Sanabria
Oscar Pulido Cortés

Cindy Paola Cristancho Sanabria¹
Oscar Pulido Cortés²

¹ Institución Educativa Departamental Zipacón; Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Colombiana; correo electrónico: pecas88@gmail.com

² Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC); Doctor en Ciencias de la Educación; correo electrónico: oscar.pulido@uptc.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2125>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

Resumen

El presente artículo expone los resultados del proyecto de investigación titulado Maestro contemporáneo en Colombia: condiciones y configuraciones, desarrollado para la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el cual se problematizan las formas que adquiere el maestro contemporáneo y las relaciones entre saber, poder y subjetividad que las posibilitan. La apropiación de herramientas metodológicas y conceptuales de la mirada arqueológico-genealógica permite visibilizar tres dimensiones en la configuración del maestro: 1) Subjetiva, como participante de la constitución de sí mismo a través de prácticas de investigación, escritura y reflexión; 2) Profesionalizante, en el marco del discurso de la calidad educativa, la formación de competencias para la vida y el aprendizaje a lo largo de la vida; y 3) Colectiva, desde organizaciones de maestros que buscan constituirse en alternativa al poder político y estrategias de la política educativa.

Palabras clave:

Maestro contemporáneo, subjetivación, sujeto colectivo, profesionalización.

Abstract

This text is the result of the research project entitled "Contemporary Master in Colombia: Conditions and configurations", developed in the Master's Degree in Education of the Universidad Pedagógica Nacional on the problematization of the forms that the contemporary teacher acquires in Colombia and the relationships between knowledge, power and subjectivity that make them possible. In this sense, the appropriation of methodological and conceptual tools from the archaeological-genealogical perspective makes it possible to visualize three dimensions in the configuration of the teacher: 1) subjective, as a participant in the constitution of oneself through research, writing and reflection practices; 2) professionalizing, within the framework of the discourse of educational quality, the formation of competencies for life and learning throughout life; 3) collective, from teacher organizations that seek to become an alternative to political power and educational policy strategies.

Keywords:

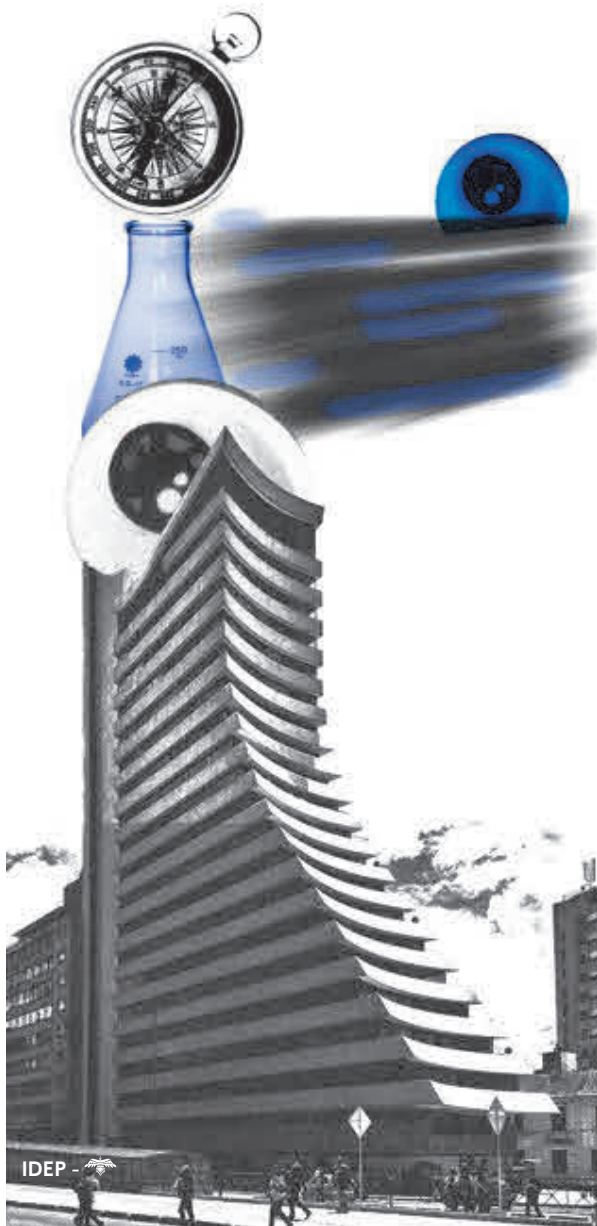
Contemporary teacher, subjectification, collective subject, professionalization.

Resumo

O artigo é o resultado de um projeto de pesquisa "Mestre Contemporâneo na Colômbia: Condições e configurações", desenvolvido no Mestrado em Educação da Universidade Pedagógica Nacional sobre a problematização das formas adquiridas pelo mestre contemporâneo na Colômbia e as relações entre saber, poder e subjetividade que as tornam possíveis. Nesse sentido, a apropriação de ferramentas metodológicas e conceituais do olhar arqueológico-genealógico permite visualizar três dimensões na configuração do mestre: 1) subjetivo, como participante da constituição de si através de práticas de pesquisa, escrita e reflexão; 2) profissionalizando, no âmbito do discurso da qualidade educacional, a formação de competências para a vida e a aprendizagem ao longo da vida; 3) coletivo, de organizações de mestres que buscam se constituir em alternativa ao poder político e às estratégias de política educacional.

Palavras-chave:

o professor contemporâneo, subjetivação, sujeito coletivo, profissionalização.



Introducción

El presente escrito es resultado del proyecto de investigación *Maestro contemporáneo en Colombia: condiciones y configuraciones*, desarrollado para la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Emerge como una inquietud por el presente de un “sujeto” que apareció hacia finales del siglo XVIII conocido como maestro público de primeras letras, pues ciertamente las condiciones que dieron lugar a la emergencia del oficio de enseñanza y del sujeto delegado para éste se han transformado, permitiendo, por un lado nuevas apropiaciones, reconfiguraciones y lecturas y, por otro, la continuidad de ciertas características o huellas congénitas que a pesar de los años siguen acompañándolo.

A partir del cambio de las condiciones y de cómo entran a establecer nuevas relaciones en estos tiempos, reconfigurando el oficio y el sujeto de la enseñanza, emergen en la escena educativa elementos insospechados. Las demandas que se hacen al maestro en el marco de las competencias, el aprendizaje y la calidad educativa han cambiado sus condiciones de formación, las relaciones con el saber y con la autoridad que encarna en el salón de clases, los espacios en los que toma forma su práctica, los vínculos con quienes se le encomiendan para su formación y los medios de los cuales se vale para llevar a cabo su labor. Han cambiado también las relaciones que establece consigo mismo y las formas como éstas le permiten construir espacios de crítica y contraconducta a las demandas de la escena política.

Estas búsquedas configuraron el proceso de investigación, un cuestionamiento de las condiciones contemporáneas en el orden del saber, del poder y del sujeto, cuyas relaciones posibilitan la configuración del maestro, denominación por la cual optan los investigadores y que será constante a lo largo de todo el escrito como una manera obstinada para mantener distancia de los nombres más cercanos a nuestro presente pero más permeados de discursos y enunciados que tienden a reducirlo a lo eminentemente instrumental y económico, limitando así su capacidad de agenciamiento.

Por lo anterior, se hace necesario visibilizar y analizar los discursos que enuncian y hacen visible al maestro, rastrear las relaciones y juegos de poder en las que se inserta y que permiten, posibilitan, facilitan e impulsan la configuración de ciertas formas de ser maestro, además de ciertas relaciones con estudiantes, saberes, con la enseñanza y consigo mismo. Finalmente, el texto visibiliza las modalidades y actitudes que no entrarían en el juego de saber-poder, sino que configurarían un pliegue del afuera de ese maestro contemporáneo. Por lo anterior, se trata de una búsqueda y del reconocimiento, no solo de las condiciones de posibilidad, sino de otras formas de ser y existir en la contemporaneidad, en tanto “no busca asimilar lo que conviene conocer, sino lo que permite alejarse de uno mismo” (Foucault, 1986, p.12).

El artículo se divide en cinco apartados, el primero es la apuesta metodológica. En el segundo se otorga un papel fundamental al maestro, como participante de la constitución de sí mismo a través de prácticas como la investigación, la escritura y la reflexión, a partir de las cuales establece relaciones de cuidado de los otros y de sí mismo. Es cardinal en esa dimensión el maestro investigador, configurado, más allá del discurso político hegemónico, como sujeto que reflexiona y transforma su práctica; luego de la visión del maestro en el marco del discurso político nacional en materia de educación legitimada por todo el discurso de la calidad de educativa, la formación de competencias para la vida y el aprendizaje a lo largo de la vida, funcional desde la profesionalización.

Desde esta lógica el maestro es considerado el elemento más importante del sistema educativo, proyectándose como empresario de sí que, a través del desempeño profesional, debe garantizar alcanzar la idoneidad de las nuevas demandas sociales, de esta manera podrá ser reconocido como el líder del siglo XXI; por último, se visibilizan las relaciones que permiten al maestro surgir como sujeto colectivo, una configuración que adquiere fuerza en estos días, no solo desde las organizaciones de maestros que buscan constituirse en alternativa al poder político (Movimiento Pedagógico Nacional, Expedición Pedagógica Nacional y Redes Pedagógicas), sino desde estrategias de la política educativa incorporadas a los programas nacionales, regionales y locales.

Sin embargo, a pesar de tal proceso de cooptación institucional y gubernamental, las diferentes formas de organización colectiva del maestro siguen guardando potencia en la generación de otras formas de ser maestros, otros procesos de formación, otras miradas; la última parte del escrito presenta algunas conclusiones abiertas que posibilitan pensar nuevas investigaciones y acciones con los sujetos que se constituyen y ejercitan en el arte de la formación, el cuidado de sí y de los otros.

Metodología

La apuesta metodológica recurre a herramientas del enfoque arqueológico-genealógico planteado en la obra de Foucault, teniendo en cuenta los conceptos metodológicos utilizados para comprender la configuración del maestro contemporáneo en Colombia, a partir de condiciones históricas en el marco de: los discursos y enunciados que legitiman y validan ciertas formas de ser maestro; las relaciones de fuerzas, estrategias y tácticas que pretenden intervenir, modificar y afectar su configuración contemporánea; y los gestos y prácticas que configuran un pliegue del afuera.

Tal mirada responde a la necesidad de reconocer las relaciones entre saber y poder que confluyen en la pregunta por el cómo se generan, mantienen y reproducen las configuraciones del maestro contemporáneo y, alrededor de ello, el compromiso por la problematización, descripción y análisis crítico de sus condiciones de existencia.

Con el fin de delimitar espacialmente el objeto de investigación se establece un período de 20 años (1994-2015), espacio de comunicación de enunciados en el cual aparece la expedición de la Ley General de Educación de Colombia, que orienta los criterios y normas generales para el funcionamiento de la educación nacional, incluyendo todos los aspectos relacionados con el maestro, además del incremento de escritos, investigaciones, reflexiones y discusiones que le sitúan como su objetivo fundamental. A pesar de la definición del período, la focalización del archivo no recae en éste sino en los datos del problema, así como en los elementos y relaciones que permiten resolverlo (Pulido, 2017).

La caracterización del objeto de investigación se realiza a partir de la búsqueda y revisión de artículos de investigación publicados en diferentes revistas colombianas de importancia pedagógica y educativa, entre ellas: *Magis; Pedagogía y saberes; Revista colombiana de educación; Praxis y saber; Separata educación y pedagogía; Actualizaciones pedagógicas; Nodos y nudos; Praxis pedagógica; Educación y cultura; Revista iberoamericana de educación y Revista Magisterio, Educación y Pedagogía.*

La construcción del objeto a partir de lo que algunos autores, como el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, llaman fuentes primarias, contempla documentos como los estatutos de profesionalización docente (2277 de 1979 y 1278 de 2002), la *Ley General de Educación* (MEN, 1994), títulos de la Federación Colombiana de Educación (FECODE), publicaciones del periódico electrónico *Al Tablero* del MEN y del *Magazín Aula Urbana* del IDEP, medios de difusión de políticas nacionales y distritales en

Colombia, además de publicaciones de maestros ganadores del Premio Compartir al Maestro.

Los procesos adelantados con los documentos fueron tematización (se desarticulan en sus temas centrales para facilitar la agrupación temática); conformación de categorías o agrupamientos; establecimiento de regularidades discursivas; y, finalmente, se emplea la matriz de agrupación entre focos de localización, desde la cual se visibilizan las emergencias y hallazgos de regularidades en las distintas superficies de análisis, lo cual permite construir una ruta escritural que facilite la reconstrucción del texto.

Herramientas metodológicas y conceptuales

La definición de criterios y habilidades para la formación de los maestros deseables de hoy, bien sea a partir de lo que en algunas instancias se denomina abiertamente perfil docente, o bien desde la insinuación tímida de criterios profesionales y personales, remite a la doble cuestión del poder y del saber. Así, las estrategias y acciones enmarcadas en los juegos de poder que circulan por los intersticios de los aparatos estatales y las leyes, induciendo, reprimiendo o facilitando las acciones de los maestros, de las instituciones encargadas de su formación y hasta de las escuelas, se apoyan en procedimientos discursivos y técnicas de saber desde las cuales adquieren legitimidad. Las relaciones de reglas y restricciones constituyen las condiciones históricas en que dichas técnicas y procedimientos se convierten en prácticas aceptadas y reconocidas.

Ante este panorama, caracterizado por las relaciones saber-poder, es válido referirse a una constitución externa del sujeto, pues no se evidencia una intervención activa del maestro en su propia formación, desde lo cual es pertinente preguntar por el lugar y el papel, en esa relación, del sujeto que se forma. Esta inquietud implica considerar la constitución de la subjetividad también en términos de posibilidades de la agencia humana, es decir, de la capacidad del propio individuo de tornarse distinto de lo que es. En tal sentido, Foucault se refiere a la dimensión subjetiva o ética de la constitución del sujeto (Pulido y Espinel, 2017), en la que participa a través de las prácticas de sí. Esta auto constitución, sin embargo, no debe asumirse ahistóricamente, sino que:

Más bien lo que constituye al sujeto en determinada relación consigo mismo son precisamente unas técnicas de sí históricamente identificables, que concilian con unas técnicas de dominación también históricamente datables. Es el pliegue de los procesos de subjetivación sobre los procedimientos de sujeción, según dobleces que recubren más o menos a capricho de la historia (Cubides, 2006, pp. 77-78).

Resultados

Devenir y subjetivación: primera dimensión

El acento del presente apartado está en el sujeto y en las prácticas que adelanta sobre sí mismo para constituirse estéticamente (González y Aguilera, 2013; Méndez, 2014). La dimensión subjetiva de la configuración del maestro se materializa en el maestro investigador como una forma contemporánea, y se entreteje en relación con tres aspectos que en conjunto podrían constituir el *ethos* del maestro investigador: la formación de los otros; la autoformación; y la investigación como práctica que permite el pliegue sobre sí mismo.

El discurso de la investigación en Colombia incursiona en la década del 90, posibilitado, entre otras condiciones, por la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 y la Misión de Ciencia y Desarrollo, desde allí se impulsa que las prácticas investigativas sean asociadas a los maestros y que estos a su vez deseen y busquen incorporarlas a su prácticas de enseñanza; a su vez, los procesos investigativos movilizados por y para los maestros desde la escuela hacen que dichos enunciados tomen fuerza y que la investigación en el aula sea una práctica naturalizada, como si siempre hubiese hecho parte de la labor y constitución del maestro.

A partir de la incursión de la investigación como experiencia del maestro que es posible adelantar a la par de la enseñanza, en los linderos de la escuela se fortalece la imagen del maestro innovador, productor de saberes contextualizados a las necesidades e intereses de sus estudiantes y preocupado por el desarrollo de las competencias requeridas en la actualidad (Martínez y Ramírez, 2007; Lozano, 2013; Gutiérrez y Cubillos, 2011; Vásquez, 2008), por lo tanto, se espera que “la riqueza comprensiva de la educación debe provenir de la labor de los maestros de investigar sus propias prácticas” (De Zubiría, 2010, p. 22).

Del cuidado de los otros

En la formación de otros no solo se involucran los estudiantes, quienes serían los primeros receptores de formación, sino las comunidades en que se instala la escuela y, por ende, el oficio del maestro. Las prácticas investigativas en la escuela, por lo general, no se quedan encerradas en las paredes de la institución física, son obligadas a salir, pues uno de sus requisitos es que sean funcionales a las necesidades estudiantiles, es decir, que se refieran a las condiciones sociales del entorno inmediato.

El discurso de las competencias y del desarrollo humano integral es el marco de referencia de muchos objetivos y alcances formativos

de las investigaciones adelantadas por maestros sobre sus prácticas pedagógicas. Poder formar seres humanos integrales cuyas competencias les permitan vivir sana, justa, crítica y positivamente en las actuales sociedades y en sus diferentes interacciones en el ámbito personal, social y laboral, a través de la práctica de valores como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la autoestima y destrezas como la expresión en público.

Otro rasgo de la dimensión del cuidado de los otros, del *ethos* del maestro investigador, está en el lugar del territorio, los habitantes y la cultura (González y Aguilera, 2013; Ortega, 2006; Bautista, Ayala, Méndez, Jiménez y Sandoval, 2007). Entonces el maestro investigador emerge como líder y dinamizador de saberes, problemas y procesos de construcción, apropiación y valoración de los contextos sociales, empoderándose como un sujeto que deja huella y hace la diferencia dentro del común, mientras genera todo un movimiento alrededor de las comunidades que les permite problematizarse, mirarse, reconocerse, reflexionarse, analizarse y dar respuesta a realidades que van más allá de la institución escolar, pero que nunca se desligan de los intereses escolares, pues se trata más bien de una extensión del *ethos* del maestro que tiene su origen en la escuela.

No se puede negar la influencia de las competencias en el discurso y las prácticas investigativas en la escuela, particularmente del maestro investigador, pero sería ingenuo pensar que no se generan otros juegos con sus estudiantes en términos formativos; reconstrucción del pasado, reconocimiento de sí mismo como sujeto histórico, desarrollo de un pensamiento crítico social e histórico, aceptación como miembro de una comunidad singular, con una historia, saberes y tradiciones propias, empoderamiento como protagonista y no solo como víctima de la historia, consolidan a ese estudiante como un sujeto crítico, como una subjetividad fortalecida que aprende a pensarse y a encontrar su lugar en el mundo.

Del cuidado de sí

El maestro investigador es una forma contemporánea, su emergencia es relativamente reciente y obedece en gran parte a la demanda de generaciones de niños y jóvenes poseedores de ciertas competencias admisibles para las sociedades, logradas por procesos de investigación escolar y no tanto por la llamada enseñanza tradicional. Como resultado de esta incursión tardía, el maestro que desee incorporar a sus prácticas las habilidades propias de la investigación debe formarse para tal fin; de hecho, el maestro digno de considerarse investigador se caracterizará por realizar ciertos procedimientos propios de dicha empresa, adquiriéndolos y renovándolos a través de la investigación misma.

En este contexto, los programas de formación docente dedican una parte de su plan de estudios a la apropiación de herramientas investigativas en los futuros maestros; la *Ley General de Educación* establece como algunas de las finalidades de la formación de educadores: “Formar un educador de la más alta calidad científica y ética (...) y Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico” (MEN, 1994, p. 23).

El énfasis en la investigación dentro de la formación de futuros maestros se apoya en la idea de que para ser maestro se requiere de algo más que desempeñar el oficio. Así concebida, la investigación se asume como proceso permanente de producción, resignificación y ampliación de saberes pedagógicos, que debe estar presente no solo en la formación avanzada, sino en toda la formación inicial y en servicio de los maestros (Mariño, Pulido y Morales, 2016).

Paralelo a la legislación, que establece parámetros para que el campo de la investigación funcione en el discurso de la formación de maestros, emergen espacios que les posibilitan materializar en su práctica el deseo de ser sujetos investigadores y prepararse para ser maestros investigadores; tarea constante y de largo aliento. Así, surge el Programa Ondas como escenario pionero y estratégico en la incursión de la investigación en la escuela y, para la formación investigativa del maestro en ejercicio, de formación asociada a la cualificación de la práctica y exploración de otras formas de enseñar para avanzar hacia la excelencia académica y disciplinaria.

En este contexto, cualificación de la práctica y autoformación van de la mano y se confunden en el mismo quehacer del maestro investigador, tanto la una como la otra no son concebidas como transmisión de saberes de expertos a inexpertos, sino como experiencia que desde cualquier punto de vista deja preguntas por pensar y abrir nuevos senderos; en tanto, los maestros investigadores poseen conocimientos, saberes y experiencias que complementan y enriquecen su práctica como escenario de formación, de autoformación y reflexión (Álvarez, 2011).

Prácticas de sí: posibilidades marginales de la investigación

Algunas veces, cuando el maestro investigador pausa los objetivos exteriores, relacionados con la formación de otros, y logra silenciar las voces que le exigen ciertas habilidades para poder denominarse investigador, con las que la sociedad le reconoce y le recorta sobre la masa de la población, emerge esa singularidad con la que es libre de pensarse de otras maneras, de escribir y expresar sus miedos, esperanzas y todo aquello que lo enorgullece de esa forma de vida configurada desde la enseñanza, la educación y la pedagogía.

En este punto no se habla de la investigación como proceso para exteriorizar o dar a luz, sino para interiorizar, para replegarse,

experiencia tan íntima y frágil que escapa fácilmente al ejercicio de categorización y delimitación. Se apuesta por una lectura menos común de la investigación, como modalidad mediante la cual el maestro se constituye a sí mismo en sujeto y en la que intervienen procedimientos que, a la luz de Foucault (citado en Cubides, 2006), pueden apreciarse como prácticas de sí en lugar constituirse desde técnicas de dominación o técnicas discursivas del poder; así sería posible la existencia de un sujeto verdadero, no en el sentido de sujeción sino de subjetivación.

Procedimientos asociados a la investigación (en tanto modo de subjetivación) como la escritura (Rivas, 2014; Díaz, 2006; García, 2014) y la reflexión, pueden dar cuenta de técnicas, actividades o formas de la relación del maestro contemporáneo consigo mismo, que le permiten transformar su subjetividad más allá de las formas predeterminadas por los discursos hegemónicos. Por supuesto, hay un discurso común que invita al maestro a escribir y producir todo tipo de informes que den cuenta de lo que hace y deja de hacer en el salón de clase, lo que observa y examina en sus estudiantes, a modo de reporte clínico.

Pero esas miradas de la escritura no interesan, la idea no es develar el maestro oculto, pero verdadero, que habita en cada uno de los sujetos que se atrevieron a escribir, buscando depurar las malas prácticas de las buenas y cuya confesión escrita logre liberar a ese maestro como una forma materializada del presente. Son más reveladoras las formas que intentan conectar la subjetividad en construcción, diarios y registros más cercanos a los *hypomnemata*³ de los griegos que a los informes de evaluación, obviamente tomando las precauciones de distancias de tiempo y espacio⁴.

Dicho lo anterior, los escritos de maestros galardonados con el Premio Compartir al Maestro, en las publicaciones de la colección

Nuestros Mejores Maestros⁵, son un buen ejercicio de escritura de sí mismo, en tanto presentan un formato abierto y flexible para que escriban desde su singularidad y, aparentemente, sin esquemas tan estáticos.

Profesionalización: segunda dimensión

La profesionalización se configura como campo de tensión y confrontación de los diversos escenarios donde converge el poder, en el cual se tejen relaciones, acciones y propuestas para intervenir, modificar y afectar la configuración del maestro, caracterizado también por la proliferación de literatura a propósito de: la crisis de la identidad del profesorado (Saavedra y Saavedra, 2015; Barragán, 2011; Santana y Bogoya, 2007); las competencias del profesional en educación; la calidad de la educación; el maestro competente y el capital humano; a partir de este campo se legitiman estados de opinión favorables a determinados tipos de actuación, no solo sobre el maestro y su formación, sino de la educación y la escuela, al tiempo que se problematizan otros que no son acordes con el mismo (Álvarez, 2010; Quiceno, 2010; Martínez; 2010).

De ahí que se afirme que la monopolización del discurso (Laval, 2003, p. 17), por parte de la lógica del mercado y las demandas de la economía, ha permitido la incorporación de nuevas interpretaciones de la realidad educativa, incluyendo la formación de maestros, y ha modificado sus problemas y sus esquemas de solución.

En este escenario, la formación y el ejercicio del maestro contemporáneo se problematizan en clave de competencias, desempeños, índices de calidad y satisfacción de necesidades de aprendizaje, las cuales se traducen en pruebas estandarizadas a las que son sometidos los estudiantes y que, por ende, son útiles para medir la efectividad de la práctica del maestro; bajo esta dinámica se presupone una idealizada unidireccionalidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje, obviando la diversidad de condiciones, ambientes y ritmos, no solo de las instituciones, sino de cada individuo en formación.

A partir de la evaluación se miden los resultados, lo que hace posible clasificar, categorizar, determinar promedios, fijar normas; en definitiva se proyecta un orden artificial que define dos valores opuestos del bien y del mal: la escuela buena y mala, el maestro

³ Los denominados *hypomnemata*, asumidos como escritos personales, fueron utilizados como instrumentos para la constitución de una relación permanente consigo mismo, por lo cual, no llegaban a considerarse diarios íntimos ni relatos de experiencias espirituales que, antes de coadyuvar a la constitución del yo, estarían encaminados a ponerlo en evidencia, a develarlo para así purificarlo hacia una forma deseable de manera predeterminada. Por el contrario: “pretenden juntar lo ya dicho, volver a estructurar aquello que se ha escuchado o leído y, todo esto, nada menos que para la constitución del propio yo” (Foucault, 2003, p.77).

⁴ Estas precauciones se refieren a las que el mismo Foucault menciona al acercarse al principio de cuidado de sí, ya que reconoce la imposibilidad de hallar la solución de un problema en un esquema planteado por otra gente, en otra época, es decir, no se trata de extrapolar el funcionamiento de los *hypomnemata* de los griegos a las prácticas escriturales de los maestros contemporáneos, pues responden a diferentes momentos espaciales y temporales, intereses y problemas formativos. La alusión a dichos registros personales clásicos obedece más a una posibilidad de análisis y problematización del presente.

⁵ Esta colección, propuesta desde 1997 por la Fundación Compartir, publica las propuestas pedagógicas de los maestros galardonados por el Premio Compartir. Allí cuentan cómo, después de años de estudio y muchas horas de observación y reflexión, logran desarrollar conocimiento en los estudiantes a partir de ambientes de interacción y actividades de aprendizaje cuidadosamente diseñadas.

eficaz e ineficaz; la educación catalogada de baja calidad reside en los individuos que la hacen posible, los buenos resultados no se logran por la mera adopción de nuevos gestos técnicos o el aumento de reformas, sino porque las personas se asumen como clave del éxito de los mismos, son ellas quienes deben trabajar en su perfeccionamiento y comprometerse con los métodos de redención. Desde esta lógica, se elabora una lectura negativa de la práctica del maestro, cuya única causa pareciera residir en una formación tradicional y obsoleta para los avances y desarrollos requeridos en estos tiempos.

Se hace recurrente, tanto en la literatura especializada, como en la del dominio público, el concepto de crisis de la profesión docente, llamado también malestar, es decir, un inconformismo con las prácticas de los maestros, las cuales adolecen de innovación, contextualización, creatividad y pertinencia, reflejadas a su vez en una descalificación, desprestigio y crítica social de su labor en las escuelas.

El malestar generalizado por la profesión docente, incluso manifestado y validado por los mismos maestros, estaría legitimando la incorporación del discurso de profesionalización y sus prácticas asociadas, entendidas muchas veces como capacitación en temas que hoy por hoy son centrales para la educación, tales como las nuevas tecnologías, el bilingüismo, la formación en competencias, la atención a la diversidad, la incorporación de habilidades de investigación o el trabajo por proyectos, que tienen importancia en el mejoramiento de la calidad educativa (Vásquez y Rodríguez, 2014; Romero, 2009).

En este juego de enunciados y de paradójico rescate de la labor del maestro, pues se menciona clara y reiterativamente como la clave del éxito de las políticas educativas, emerge el nuevo perfil del docente, un listado selecto de las características y competencias que diferencian a un maestro profesional, valga decirlo un “docente del Siglo XXI”, de un maestro artesano, que ejerce su labor de una manera intuitiva, automática y poco reflexiva, en otras palabras, el maestro bueno del malo.

Este sujeto contemporáneo, el maestro de la innovación y la competitividad, está sometido a las lógicas de la evaluación y los concursos por meritocracia, gracias a su sentido de compromiso y responsabilidad consigo mismo y con la función que está llamado a desempeñar, apropia de la mejor manera la evaluación como mecanismo de subjetivación, es decir que interviene en las relaciones que el sujeto establece consigo mismo llevándole al continuo perfeccionamiento, evidencia de ese sentido de responsabilidad y compromiso. Entonces esta forma del maestro contemporáneo se configura en capital humano, invierte en cuanto

curso “se atraviesa por su camino” y que le permite llevar a cabo la función de formar competencias en sus estudiantes, aprende a incorporar la herramientas tecnológicas en sus clases, aprende una segunda lengua, aprende destrezas de la investigación, en últimas aprende que debe aprender a lo largo de toda su vida si quiere estar a tono con las competencias que le miden anualmente en las múltiples evaluaciones a que es sometido directa e indirectamente. En este sentido, lo que mejor caracteriza al maestro del siglo XXI es el gran compromiso con su desarrollo profesional, que se configura en una tecnología de autogestión a partir de la cual el maestro se proyecta como un empresario de sí mismo (Vásquez y Rodríguez, 2014; Romero, 2009).

Como campo de fuerzas, tácticas y estrategias, la profesionalización es escenario de tensiones que parece importante poner sobre la mesa, pues en ellas reside la posibilidad de encontrar heterogeneidad en un discurso que al parecer es uniforme. Así mismo, estas tensiones permiten afirmar que la profesionalización es un campo tautológico, confuso, que se referencia a sí mismo una y otra vez, pero que no sale del ciclo vicioso y vuelve siempre a los mismos enunciados de competencias, desempeños y calidad.

Quizá indagando este carácter tautológico de la profesionalización sea posible debilitar la legitimación natural de la cual goza hoy por hoy, y entenderla en el juego y dinámica de las fuerzas del poder en la que se inserta, además será factible observar otras relaciones, por ejemplo, con la desprofesionalización, pues va en contravía de todo aquello que fundamenta en sentido estricto e histórico a las profesiones.

El maestro como sujeto colectivo: tercera dimensión

Las diferentes modalidades de organización colectiva del maestro colombiano vienen desempeñando un papel importante en su configuración pedagógica, investigativa, cultural y política. Principalmente la emergencia del Movimiento Pedagógico Colombiano, hacia la segunda mitad de la década del setenta, abre camino al auge y desarrollo de diferentes formas de organización pedagógica experimentadas por el magisterio colombiano (Martínez, 2004), entre las que se encuentran las redes pedagógicas, las comunidades de aprendizaje, los semilleros, los Centros de Innovación Docente, los Centros de Estudios e Investigación Docente (CEID), los círculos pedagógicos y los grupos de estudio, investigación y discusión.

Aunque algunas de las propuestas no emergen propiamente por iniciativas de los maestros, pues son impulsadas desde estrategias políticas del gobierno nacional, regional o local, lo cierto es que su vigente fuerza como espacios de configuración les convierte en

escenario susceptible de análisis, discusión y problematización, en tanto se configuran como espacios legitimados por el discurso y, en la práctica, facilitadores de la formación, la autoformación y la cualificación del maestro colombiano contemporáneo (Messina, 2011; Martínez, 2004; Martínez, 2005; Rodríguez y Echeverri, 2013). La organización colectiva del maestro colombiano se visibiliza desde dos aristas:

1. La lucha colectiva sindical, desde la que predominan las prácticas que buscan reivindicar las condiciones salariales de los maestros como gremio de trabajadores públicos y funcionarios del Estado, reclamando y buscando mejores condiciones laborales. Las demandas de este tipo están atravesadas también por la exigencia de ciertas condiciones para el funcionamiento de una educación pública, gratuita y de calidad, como un derecho y no como un servicio supeditado a las exigencias económicas del modelo neoliberal abanderado por los gobiernos de turno.
2. La organización colectiva, en la cual los maestros responden a una lucha de tipo intelectual, desde la que se les reconozca un espacio que va más allá de lo estrictamente reivindicativo, es decir, el “reconocimiento del maestro como intelectual y la posibilidad de que su saber, construido socialmente, fuera conocido, divulgado como una fuerza social, intelectualmente hablando” (Peñuela y Rodríguez, 2004, p. 55).



Conclusiones

El maestro contemporáneo en Colombia se configura desde tres dimensiones alusivas a los discursos, las relaciones de poder y los pliegues que hace sobre sí mismo; estas tres dimensiones se evidencian con diferente acento en los apartados principales del texto: subjetivación, profesionalización y sujeto colectivo. Por su parte, el maestro investigador se establece a partir de tres elementos principales: la formación de los otros; la autoformación (entendida en términos de cualificación); y las prácticas de sí (asociando la investigación a procesos de subjetivación).

El maestro contemporáneo encuentra espacios de configuración y resistencia individual y colectiva: individual, desde prácticas como la investigación (como ejercicio de libertad, aún en el marco de lo normativo), la escritura, la reflexión y la enseñanza; y colectiva, formando y haciendo parte de organizaciones de maestros convocadas a propósito del saber (saber disciplinar o saber pedagógico). Son resistencias porque se enmarcan en otras formas de conducirse, otras organizaciones, otras relaciones, otros intereses.

La profesionalización se da en un campo de tensiones y confrontaciones del poder, en el cual se tejen relaciones, acciones y propuestas para intervenir, modificar y afectar la configuración del maestro; ese escenario también se caracteriza por una proliferación de literatura centrada en la crisis de la identidad del profesorado, las competencias del profesional, la calidad de la educación y el capital humano. Dicho campo legitima estados de opinión favorables a determinados tipos de actuación del maestro, de la formación, la educación y la escuela, problematizando aquellos que se le opongan.

Lo más destacables del maestro del siglo XXI es el gran compromiso con su desarrollo profesional, que se configura en una tecnología de autogestión a partir de la cual se proyecta como un empresario de sí mismo. El sujeto colectivo, entendido como diferentes formas de organización del maestro, se constituye en escenario importante de su configuración como maestro contemporáneo, ya sea desde el discurso del poder oficial o desde los escenarios que de una u otra manera han recogido el legado del Movimiento Pedagógico de los ochenta.

Referencias

- Álvarez, A. (2010). La crisis de la profesión docente en Colombia. En Martínez, A., y Álvarez, A. (Comp.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 167-186). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Álvarez, A. (2011, Enero-Junio). Los maestros investigadores. De posturas, supuestos y campos. *Actualidades pedagógicas*, No. 57, pp. 33-43.
- Barragán, D. (2011, Julio- Diciembre). Didáctica, cibercultura y ciberespacio: el cambio de dominio para el maestro artesano. *Actualidades pedagógicas*, No. 58, pp. 81-95.
- Bautista, G., Ayala, M., Méndez, O., Jiménez, G., y Sandoval, S. (2007, Julio-Diciembre). La construcción de sentidos colectivos como compromiso cultural del maestro. *Nodos y Nudos*, 3(23), pp. 128-132.
- Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, IESCO-UC.
- De Zubiría, S. (2010, Septiembre). El ethos del maestro, formación docente y proyecto alternativo. *Revista Educación y Cultura*, No. 88, pp. 20-26.
- Díaz, C. (2006, Enero-Junio). Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. *Revista Actualidades Pedagógicas*, No. 48, pp. 95-103.
- Foucault, M. (1982). El polvo y la nube. *La Imposible Prisión: Debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires: Editorial La Marca.
- García, N. (2014, Segundo semestre). La formación del homo pedagógicus: entre la lectura y la escritura. *Revista Colombiana de Educación*, No. 67, pp. 125-145. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce125.145>
- González, M., y Aguilera, A. (2013). Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina. *Pedagogía y Saberes*, No. 39, pp. 77-86. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys77.86>
- Gutiérrez, A., y Cubillos, R. (2011, Enero-Junio). Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia. *Actualidades Pedagógicas*, No. 57, pp. 55-70.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. *Pedagogía y Saberes*, No. 39, pp. 99-106. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys99.106>
- Mariño, A., Pulido, O., y Morales, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, No. 17, pp. 81-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>

- Martínez, A. (2004). Introducción. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, pp. 1-43.
- Martínez, A. (2010). La configuración del maestro: La dilución de un rostro. En Martínez, A., y Álvarez, A. (Comp.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 127-164). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, C., y Ramírez, J. (2007, Primer semestre). Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores. *Revista Educación y Ciudad*, No. 12, pp. 56-68.
- Martínez, M. (2005, Julio-Diciembre). La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Nodos y nudos*, 2(19), pp. 4-12.
- MEN. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: MEN.
- Méndez, P. (2014, Segundo semestre). El estatuto del maestro. *Revista Colombiana de Educación*, No. 67, pp. 67-88. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce67.88>
- Messina, G. (2011, Enero-Junio). ¿Qué es esto del maestro investigador? *Actualidades Pedagógicas*, No. 57, pp. 15-32.
- Ortega, P. (2006, Julio-Diciembre). Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. *Nodos y nudos*, 3(21), pp. 57-63.
- Peñuela, D., y Rodríguez, V. (2004). El movimiento pedagógico: discursos y prácticas alternativas de ejercicio de poder. *Intersticios. Revista del grupo de investigación DIAGRAMA*, No. 1, pp. 47-61.
- Pulido, O. (2017). Apuntes y reflexiones para pensar a Foucault de otro modo: consideraciones metodológicas de una filosofía de los relámpagos. *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. Tunja: Editorial UPTC.
- Pulido, O., y Espinel, O. (2017). Perspectivas metodológicas en el último Foucault. Nuevos horizontes, nuevos problemas. *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. Tunja: Editorial UPTC.
- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. En Martínez, A., y Álvarez, A. (Comp.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 53-84). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Rivas, J. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), pp. 99-112. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF>
- Rodríguez, H., y Echeverri, J. (2013). Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. *Pedagogía y saberes*, No. 39, pp. 11-20. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys11.20>
- Romero, A. (2009, Enero-Diciembre). Sentido formativo de las prácticas profesionales docentes. *Praxis pedagógica*, No. 10, pp. 102-121. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.9.10.2009.102-121>
- Saavedra, L., y Saavedra, S. (2015, Primer semestre). La labor del profesorado desde la reflexión pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, No. 68, pp. 211-227. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce211.227>
- Santana, C., y Bogoya, N. (2007, Enero-Junio). ¿Cuáles son los retos para el docente contemporáneo? *Nodos y nudos*, 3(22), pp. 4-13.
- Vásquez, F. (2008, Enero-Junio). La escritura y su utilidad en la docencia. *Revista Actualidades Pedagógicas*, No. 51, pp. 101-114.
- Vásquez, A., y Rodríguez, A. (2014, Enero-Junio). Formación del profesorado en la naturaleza de la ciencia mediante la investigación-acción. *Praxis & Saber*, 5(9), pp. 165-188. <https://doi.org/10.19053/22160159.3000>