

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA, UN ASUNTO POLÍTICO: HACIA UNA NUEVA INSTITUCIONALIDAD

A formação de professores na Colômbia, uma questão política: rumo a uma nova institucionalidade

Teacher education in Colombia, a political issue: working towards a new type of institution

Alejandro Alvarez Gallego *

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.89-105>

RESUMEN

En este artículo se muestra cuál ha sido el paso del oficio del maestro entendido como funcionario a su profesionalización y las posibilidades que habría de ganar autonomía y mayor protagonismo como sujeto público, si se asume como intelectual. Muestra los cambios que se están produciendo en la sociedad contemporánea y lo que le está pasando a las Facultades de Educación y a las Escuelas Normales con estos cambios, para insinuar que una nueva institucionalidad podría permitirle al maestro, entendido como un colectivo social, producir conocimiento para reconocerse y proyectar su trabajo más allá de las formas de control que la sociedad postindustrial está generando. En términos metodológicos el texto combina un análisis histórico con el ensayo crítico.

PALABRAS CLAVE: Maestro; Escuelas Normales; Facultades de Educación; Profesión docente.

RESUMO

Este artigo mostra a passagem desde o ofício do professor, e seu caráter de funcionário, para a sua profissionalização e as possibilidades de autonomia e maior protagonismo, assim como o caráter de sujeito público e intelectual adquiridos com esta mudança. O trabalho pretende apontar as mudanças na sociedade contemporânea e seus efeitos nas faculdades de educação e nas escolas normais, insinuando que uma nova institucionalidade poderia permitir ao professor, entendido enquanto coletivo social, produzir conhecimento para se reconhecer e projetar seu trabalho além das formas de controle que a sociedade pós-industrial

está gerando. Em termos metodológicos o texto mistura a análise histórica com o ensaio crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Escolas Normais; Faculdades de Educação; Profissão docente.

ABSTRACT

The paper describes how the perception of teaching activity has changed from public servants to that of professionals. that teachers can gain from getting greater autonomy and prominence as public individuals if they are to take on the role of intellectuals. It also shows changes happening in contemporary society as well as their effects in Education Institutes and Normal Schools, to suggest that a new kind of institution could allow teachers (as a social collective), to produce *knowledge*, to recognize themselves and to project their own work to beyond the current systems of control the post-industrial society has in place. The methodology includes historical analysis and critical essay.

KEYWORDS: Teacher; Normal Schools; Education Institutes; Teaching Profession

¿De qué maestro estamos hablando?

Estamos hablando del maestro público, del maestro de la escuela moderna, del maestro que apareció hace doscientos años aproximadamente, sujeto a la institución escolar, por encargo del Estado-nación que se estaba conformando desde el momento en el que el Antiguo Régimen se desplomó (MARTÍNEZ, 1986). Ese oficio de enseñar en la escuela se fue convirtiendo en una necesidad nueva, para lo cual se requería una persona que lo ejerciera, una persona que antes no existía y que había que buscar y formar, con base en unos criterios que se fueron definiendo durante el siglo XIX en medio de propuestas diferentes, unas más laicas, otras más religiosas, unas más liberales, otras más conservadoras, unas más técnicas, otras más humanistas¹ (ZULUGA, 1984).

No estamos hablando de los catedráticos universitarios, que tenían una función distinta, desde antes de la aparición de la escuela, ni de los ayos de pupilos, que se

¹ Este trabajo no recurre a fuentes primarias, pues la historia de la formación docente en Colombia es el plano de fondo para proceder a un análisis de cuño político, que es el propósito del artículo; en su defecto usa fuentes secundarias que remiten a trabajos que han realizado dicho trabajo histórico.

ocupaban de la educación privada e individualizada de los hijos de la elite. En algunos casos la escuela que fue surgiendo era creada y administrada por algún particular, por iniciativa de una dama del lugar o por un benefactor ilustrado, allí se necesitaba un maestro público; de ese también estamos hablando. Público porque atendía una demanda que provenía del Estado, quien en ese momento (finales del siglo XVIII) estaba apareciendo, con la ilustración y las revoluciones burguesas, como una nueva forma de gobierno de la población. La educación bajo la forma escuela, desde entonces, fue una necesidad del Estado moderno, fue una condición *sine qua non* para administrar el nuevo orden social que emergía con la república y con la sociedad de mercado que presionaba para poder existir legalmente regulado desde el interior de las nuevas fronteras nacionales (ALVAREZ, 1995).

¿Desde cuándo es el maestro un profesional?

La sola posibilidad de hacer esta pregunta ya está planteando que el oficio del maestro no siempre ha tenido un estatuto profesional. Si aceptamos que el maestro no siempre ha existido con los rasgos generales como lo conocemos hoy, esto es, empleado de la escuela, transmitiendo un saber específico, ocupado de niños y jóvenes, si aceptamos esto, tenemos que decir que durante mucho tiempo este fue un asunto de funcionarios; es decir de personas que recibían un encargo de la sociedad, mediada por el Estado. Y mientras más fiel fuera a ese encargo, mejor maestro era. Claro, como ya dijimos, un encargo que tenía tensiones, a veces más católico, a veces más secular, a veces más autoridad, a veces más acompañante, a veces más creativo, a veces más rígido (SÁENZ et al, 1997).

En todo caso, la mayoría del tiempo, por lo menos en Colombia hasta mediados del siglo XX, el maestro fue un funcionario en el sentido más restrictivo de la palabra. Ejercía unas funciones, unas tareas que se le asignaban. No solo asumía un encargo social en el que se le responsabilizaba del futuro de las nuevas generaciones y se le consideraba casi un misionero, sino que era vigilado y controlado para garantizar que hiciera lo que se había dispuesto en las instancias técnicas y políticas donde se decidía la educación que necesitaban, según ellas, la niñez y la juventud (SALDARRIAGA, 2003).

Este sujeto maestro fue más o menos invisible durante casi ciento cincuenta años. Era visible para el Estado que tenía que crear las normas que lo regularan. Y era visible para las Escuelas Normales que fue el invento con el cual se les fue modelando durante este tiempo. Pero no era visible para la sociedad. Era más bien un sujeto anónimo en el concierto de lo público. Tenía lazos obvios con su comunidad inmediata, con los padres de familia, con el cura, a veces o con el alcalde, y allí era reconocido y aceptado, pero estrictamente vigilado, observado y controlado por ellos. Por eso se decía que antes el

maestro era importante, si, tan importante que estaba en la mira de toda la sociedad, desde la más cercana a la escuela hasta las máximas instancias del control político que el Estado administraba. En ese sentido no era un sujeto público, en tanto que no actuaba por su propia cuenta, no era un sujeto que jugara como tal en la configuración del mapa político, de la malla del poder. Esto sólo comenzó a suceder de manera muy incipiente en los años treinta, cuando algunos maestros decidieron asociarse para hacer algunas demandas laborales y algunas consideraciones sobre sus condiciones de vida personales. Poco a poco esta actitud demandante los fue haciendo visibles como sujetos políticos, y se volvieron más fuertes y visibles como sindicato, después de los años cincuenta del siglo XX, en la medida en que la escuela se fue masificando, en la medida en que el Estado fue ampliando la cobertura escolar y fue necesitando más y más maestros (BOCANEGRA, 2009).

Las normas que lo regularon durante la primera mitad del siglo XX estaban referidas a dos asuntos. De un lado su comportamiento individual, su moral privada y de otro lo que sabía y lo que debía saber hacer. Una de las características del maestro durante este período era que su vida privada estaba al descubierto. Se le exigía desde las normas y desde la mirada de toda la sociedad, que fuera un ejemplo de pulcritud y decencia: buenos modales, buen vestir, buen comportamiento, en todo sentido. La otra regulación provenía de los contenidos y los métodos de enseñanza. Los planes de estudio se establecieron hasta los años cincuenta de manera minuciosa, unidad por unidad, materia por materia, semana por semana. Allí estaban los contenidos en extenso definidos por los técnicos que el Estado designaba para ello. También se indicaba con detalle los métodos y los procedimientos didácticos que debía seguir para obtener los resultados que se le pedían.

La historia de cómo se definían los contenidos y los métodos es otra historia interesante, que da cuenta también de la historia política del país. La disputa de los diferentes grupos de interés por definir qué se enseñaba y qué no y cómo debía hacerse, llegaba a los más altos escenarios de la confrontación política (CHERVEL, 1991; GOODSON, 1995). Este asunto alcanzaba a ser un problema de debate público. La historia de los planes de estudio y de los textos escolares de las diferentes ramas del saber, está por escribirse. Basta poner como ejemplo la importancia que tuvo entre los años veinte y los años cincuenta del siglo XX el asunto de la raza. La discusión política sobre quienes éramos como pueblo y como nación, se resolvía fundamentalmente en función de lo que debía enseñarse en la escuela. Y este asunto fue crucial para la vida de la nación, al punto que jugó un papel determinante en la reforma constitucional de 1936 y en los dramáticos sucesos de la vida política que desembocaron en la violencia bipartidista² y

² La llamada violencia bipartidista en Colombia se refiere a los sucesos violentos que se desencadenaron después de que fuera asesinado en 1948 Jorge Eliecer Gaitán, líder político liberal candidato a la presidencia. En 1952 en medio de la confrontación asumió el poder un militar: Gustavo Rojas Pinilla. El

en la dictadura de Rojas Pinilla. Una historia social de las ciencias y de los saberes escolares nos podría ilustrar muchísimo sobre los avatares de la nacionalidad colombiana (ÁLVAREZ, 2010).

En todo caso durante este período el maestro no contaba para nada en relación con esta discusión. En ese sentido no era visible y no era un sujeto público. Él no era un sujeto de saber. Era un funcionario.

Cuando se le puso en contacto con la investigación y la producción de conocimiento el maestro comenzó a ser un problema. Con la Escuela Normal Superior³, el experimento fallido de los liberales y los intelectuales socialistas que duró tan solo quince años, entre 1936 y 1951, se puso en evidencia que la escuela y la sociedad no estaba preparada para lidiar con maestros deliberantes y constructores de saber. A algunos de los gestores de este proyecto les tocó irse del país y muchos otros se vincularon a la vida universitaria, renunciando a la idea de construir un proyecto político pedagógico que contara con los maestros. (HERRERA et al, 1994)

Con la creación de las Universidades Pedagógicas, para señoritas en Bogotá y para varones en Tunja, durante el gobierno de Rojas Pinilla, el problema se complejizó y cambió de horizonte. Había que formar maestros licenciados en estas universidades para atender la enseñanza especializada en las diferentes materias en las que se dividía el pensum de la secundaria. Los maestros de primaria debían seguirse formando en las normales que a partir de ese momento se multiplicaron por todo el país. Durante los años cincuenta y sobre todo los sesenta, se fundaron la mayoría de normales rurales que hoy existen, al mismo tiempo que se estaban creando escuelas por todo el territorio nacional, como parte del nuevo modelo económico que inauguraba la era del llamado Desarrollo. De igual manera, las políticas educativas se orientaron hacia la creación de colegios de secundaria, algunos de ellos técnicos, para lo cual se necesitaba un nuevo tipo de maestro formado en las Facultades de Educación que también comenzaron a proliferar.

enfrentamiento armado entre liberales y conservadores duró hasta el año 1957, cuando llegaron a un acuerdo político los dos partidos y apoyados por una junta militar derrocaron al dictador. El acuerdo supuso que gobernarían alternativamente cada cuatro años durante cuatro períodos, en le llamado Frente Nacional.

³ En Colombia, entre 1886 y 1930 gobernó el partido conservador en alianza estrecha con la iglesia católica. En los años 1920 crearon dos Facultades de Educación, una en Bogotá y otra en Tunja, para darle formación universitaria a los que serían maestros de la secundaria. Paralelamente las Escuelas Normales seguirían formando los maestros de primaria. Con la llegada al poder de los liberales en 1930 se produjo una reforma educativa de corte socialista y cerraron las Facultades de Educación. En 1936 se creó la Escuela Normal Superior, que intentó durante 15 años formar intelectuales críticos en un nivel universitario, pero como entidad dependiente del Ministerio de Educación. En 1951 fue cerrada por los conservadores que regresaron al poder y luego el Dictador Rojas Pinilla creó dos universidades pedagógicas: la masculina en Tunja y la Femenina en Bogotá, retomando el modelo conservador de los años 1920.

A partir de este momento lo que debían saber estos profesores (así se les llamaba, para distinguirlos de los maestros de escuela) eran Ciencias de la Educación. La mirada cambió, el rol que el profesor debía desempeñar estaba relacionado con un área del conocimiento especializado: la biología, la química, la física, la matemática, las ciencias sociales, la mecánica, la educación física, el lenguaje, en fin, y para eso debía ir a la Facultad de Educación, a especializarse como licenciado en una de esas ramas del saber. Muy pronto ese profesor y el maestro de escuela iban a ser controlados desde afuera de una nueva manera. El diseño instruccional que se puso a operar a través de los nuevos planes de estudio que trajo la tecnología educativa fue un invento muy sofisticado con el cual se quería garantizar que los maestros formaran las nuevas generaciones de acuerdo con las exigencias del desarrollo. Allí se resolvió de una manera bastante instrumental el asunto de la pedagogía, pues al maestro se le entregaba empaquetado el contenido de una vez con el procedimiento detallado para que el niño o el joven accediera a él, sin su mediación. (MARTÍNEZ et al, 1994)

Desde entonces la psicología educativa viene ayudando al Estado y a quienes desde la economía se han ocupado fervientemente de resolver el problema del capital humano que necesita el desarrollo económico, con la construcción de categorías metodológicas que garanticen que el maestro haga lo que tiene que hacer. Las teorías del aprendizaje, las teorías sobre los logros, los estándares o las competencias son intentos de regular y controlar el quehacer del maestro, antes que teorías sobre el conocimiento, sobre la pedagogía, o sobre la infancia. (MARTÍNEZ, 2004)

En entre tanto la mayoría de los maestros han accedido a la universidad entre los años 1960 y 1990, el grueso de los maestros se ha titulado como licenciados y un importante número han accedido a los postgrados. La necesidad de regular las Escuelas Normales, para que se reformaran de acuerdo con las exigencias de la tecnocracia pedagógica, llevó al Estado a crear las Normales Superiores (Ley 115 de 1994), con dos años más de escolaridad después de terminado el grado 11 (bachillerato).

Esto también fue posible gracias a las luchas sindicales que, como ya se señaló, hizo por primera vez visible al magisterio como un actor de la vida social y política del país. Desde 1979 existe un Estatuto Docente (Decreto 2277) que regula la vida laboral de su carrera profesional. Este Estatuto le creó una condición de funcionario calificado que merecía una regulación especial.

La vida de los maestros, ahora profesionales en una proporción importante, se tocó con la política, con los debates teóricos que en las universidades se daban sobre el destino del país y con la dinámica cultural que se jalonaba desde diferentes sectores de la intelectualidad y la dirigencia crítica nacional. Mientras los maestros eran instrumentalizados en el aula de clase y la escuela era objeto de reformas curriculares y administrativas, el magisterio estaba viviendo la problemática de las comunidades y

estudiando sobre las alternativas políticas que se debatían en medio de las restricciones institucionales que imponía una democracia limitada, una clase dirigente corrupta y una sociedad fragmentada por el narcotráfico y las guerras irregulares que disputaban territorios sin respetar las culturas.

El siglo XXI se inauguró con aires de reformas. Parece que hay un consenso generalizado en torno a la necesidad de replantear a fondo el papel de la escuela y del maestro en la sociedad. El Estado logró reformar el Estatuto Docente (Decreto 1278 de 2002) para que a mediano plazo el maestro sea un profesional, pero no de la pedagogía (que nunca lo fue tampoco) sino de las ciencias, un científico que sabe enseñar. Lo que le exige este nuevo Estatuto es un título profesional cualquiera, con el cual puede vincularse a la docencia e ingresar a la carrera en el sector público oficial. En un plazo de un año debe acreditar que hizo un curso de pedagogía en una Facultad de Educación. Y ya. ¿Será este el futuro de las licenciaturas y de las Facultades de Educación? A la fecha no se ha escuchado un pronunciamiento público de dichas Facultades al respecto. Las Escuelas Normales Superiores que se crearon con la Ley 115 de 1994 (Ley general de educación básica) seguirán formando los maestros para preescolar y básica primaria. Las diferencias persisten. ¿Esto que implicaciones tiene? Al respecto tampoco se han escuchado pronunciamiento alguno.

Este hecho por supuesto suscita, de entrada, infinidad de preguntas. ¿Qué postura epistemológica se asume allí sobre la relación entre pedagogía y ciencias? ¿Cuál es la posición implícita o explícita sobre la enseñanza? ¿Qué papel se espera que juegue el maestro de cara a la sociedad educadora, a la escuela competitiva, a la sociedad del conocimiento, a los medios de comunicación y la sociedad de control?

Por ahora el sindicato (Federación Colombiana de Educadores, FECODE) prepara un proyecto de reforma de dicho Estatuto Docente para recuperar la condición de profesional de la docencia. He aquí un asunto neurálgico para la discusión nacional sobre el futuro de la educación.

No es lo mismo ser profesional de la docencia que intelectual de la docencia

Hoy ya no basta ser profesional. La crisis de las disciplinas y de las ciencias y los cambios en la sociedad postindustrial ya no permiten que los profesionales se formen para desempeñar rutinas. Hay un modo distinto de conocer hoy y de circular el conocimiento. Por esa razón se están transformando las Universidades; las Facultades profesionalizantes alrededor de una disciplina están moribundas. (Lyotard, 1987)

Hoy los profesionales han tenido que aprender a olvidar lo que aprendieron en la Facultad. Hoy los profesionales no se forman allí, sino en la práctica misma del quehacer

social. El capitalismo de hoy requiere profesionales reciclables, versátiles, modulares, desechables. La flexibilización del trabajo es eso. Ya no se permanece mucho en un mismo oficio, se rota permanentemente por el mercado laboral en busca de oficios ligados cada vez más a los servicios y no a la producción. Para la producción no se necesitan profesionales, sino los nuevos trabajadores del tercer mundo que se acercan bastante a los esclavos. Los profesionales son los que aportan el valor agregado del conocimiento a las mercancías, pero por fuera de las estructuras tradicionales de la empresa que lo vinculaban para siempre en un oficio rutinario y estable.

Así como la sociedad postindustrial ha transformado el modo de ser profesional, se podría proponer como categoría alterna la de intelectual, para resistir, quizás, o para jugar de otra manera. ¿Qué sería ser intelectual hoy?

La primera condición del intelectual sería la capacidad de preguntarse por sí mismo. Podríamos decir, para el caso de la profesión docente, que hay un Estatuto cuando el maestro llega a preguntarse por sí mismo. Y esta pregunta es posible hoy cuando sabemos que ya no hay un sujeto individual, consciente y razonante que explica la sociedad por fuera de ella misma.

La era de los nacionalismos está llegando a su fin, por tanto, la identidad nacional se desdibuja y con ella las ciencias sociales que habían sido creadas para dar cuenta de dichas identidades nacionales (antropología), del pasado nacional (historia), de su delimitación territorial (geografía) y de sus formas jurídicas (derecho). Las Ciencias Sociales habían nacido para justificar los nacionalismos y por ello se había formado una elite intelectual y toda una parafernalia institucional que hoy se está quedando sin oficio (LEAL et al, 2000; WALLERSTEIN, 1999).

Hoy ya no hay científicos sociales sino defensores de Derechos Humanos, defensores de un sujeto universal y por lo tanto abstracto; sujeto de derechos que no tiene territorio. La Ley otra vez se erige como el referente último con el cual se pretende igualar a la humanidad por la vía de los derechos. Estas nuevas prácticas están en medio de la sociedad de control (DELEUZE, 1991), la sociedad virtual (CASTELLS, 1997) y la multitud (HARDT et al, 2004).

Asistimos al desdibujamiento de las fronteras entre realidad y ficción, entre realidad y representación, entre arte y realidad, entre cine y realidad, entre medios de comunicación y realidad. Este nuevo paradigma epistemológico que regula la producción científica supone que la realidad se construye y se reconstruye mediada por las máquinas cibernéticas.

El sujeto entonces ya no es razón por fuera de la realidad, ya no se puede salir de ella, no puede representarla, porque en el momento en que lo intenta la transforma. El

mundo se volvió conocimiento, comunicación, imagen, lenguaje y eso es lo que produce valor, al tiempo que produce y reproduce la sociedad.

Esta discusión está todavía al orden del día entre estructuralistas y postestructuralistas, entre modernos y postmodernos, entre las ciencias sociales y los estudios culturales y poscoloniales, y la pregunta por los maestros no puede hacerse por fuera de esa discusión.

Una corriente significativa que resulta de este debate plantea que el modo de producir el conocimiento social hoy es una práctica que surge de los movimientos sociales mismos. Es en la práctica donde se produce el conocimiento social. Si la pregunta es por el papel de un sujeto social como el magisterio, esa respuesta no estaría por fuera de su quehacer social. Serían los maestros mismos, como actores y sujetos de esa pregunta quienes podrían dar cuenta de la manera como ese modo de ser sujeto se va transformando, en tanto que es producido. (OCAMPO, 2013)

¿Qué es preguntarse por sí mismo hoy?

Preguntarse por sí mismo es distinto a la pregunta por su saber (eso lo hizo antes la epistemología), por su condición laboral (eso lo hizo el sindicato), por el sujeto que aprende (eso lo hizo la psicología), por la escuela (eso lo hizo la sociología). El maestro nunca se hizo estas preguntas... pero ya es tarde.

El maestro como intelectual hoy, en su estatuto actual, es parte estratégica de ese modo de producirse y reproducirse la realidad. Durante un tiempo se intentó reemplazarlo con la tecnología, pero ya no es posible porque en él hay una inteligencia que no producen las máquinas o el trabajo planificado y repetitivo, que es la capacidad de inventar, de crear, de transformar, y eso es lo que produce valor hoy y eso es necesario para el capital. Por eso se ha vuelto a poner en el centro el tema de la formación de maestros hoy y se diseñan nuevas estrategias para tenerlo en cuenta y valorar su trabajo. Un trabajo así tiene que ser versátil, móvil, como el capital de hoy, que es golondrina, hoy acá mañana en cualquier lugar del mundo. No solamente estará en el mercado, sino que se ejercerá con la lógica del mercado (lo mismo que la escuela hoy: no es que la vayan a privatizar, sino que la ponen a operar con las lógicas del mercado en su dinámica interna). Hoy no hay una sociedad para la producción, sino para el producto (DELEUZE, 1991), no es para disciplinar (sujetar a un espacio, a un territorio) sino para vender (todo es susceptible de ser leído en clave de marketing).

La pregunta del maestro por sí mismo como intelectual, es la que le permite entender que se es sujeto producido, y entonces está en condiciones de perder el rostro y la identidad y liberarse del peso de la responsabilidad de administrar la razón, la

conciencia y obedecer a las prescripciones de la ciencia o de la ética o de la política o de la sociedad, que no son más que invenciones de la sociedad disciplinaria.

El nuevo estatuto implicaría ser sujeto colectivo y desarrollar allí la movilidad para mutar siempre, como condición del modo de ser sujeto liberado hoy. Mutar es ser activo, creativo, inventar siempre, reírse de sí mismo, de la supuesta identidad, de toda prescripción.

Pero eso es ser parte de la sociedad de control de hoy, es lo que quiere el neoliberalismo o la globalización capitalista... Sí, pero siempre se está en el sistema, lo que sería triste es ser un cadáver sobreviviente de la sociedad disciplinaria buscando todavía ser sujetos razonantes y ahí se está fuera del sistema, pero muerto. Hay que estar en el sistema, pero hay que buscar el pliegue.

Siempre se está en el sistema, pero hay dos maneras distintas de estar, estar en él, o estar en su pliegue, obligarlo a plegarse, trabajar para que se pliegue y luego salir a buscar o crear otro, una vez que el sistema adopta el pliegue y lo vuelve liso.

La formación de maestros es un asunto político

Esto lo podemos constatar cuando revisamos su historia o cuando analizamos los argumentos con los que los organismos internacionales o los gobiernos de diferentes países y del nuestro sustentan la necesidad de fortalecer las instituciones que se encargan de ello.

Desde hace por lo menos cinco o seis años se ha reactualizado este tema, como lo constatamos en el caso de los países latinoamericanos, talvez por haber descubierto que las políticas de ajuste laboral, salarial y profesional que se adoptaron durante la década de 1990, estaban afectando la calidad de la enseñanza, el tema se ha puesto en uno de los primeros lugares de la agenda de las políticas educativas.

Después de que se hicieron las reformas educativas en las que se generalizaron las escuelas *charter*, la financiación por capitación, la gestión de las instituciones siguiendo modelos gerenciales de las empresas, la contratación de maestros por períodos fijos, la regulación de los currículos a través de estándares evaluados en pruebas censales, la generalización del discurso de las competencias, etc., después de todos estos ajustes, parece que el balance no es muy positivo. En varios países de la región latinoamericana se están revisando estas reformas y se están reversando. Uno de los efectos más nocivos de las reformas de los noventa fue la lesión que se le causó a la profesión docente. El problema se generalizó y se comenzó a hablar en diferentes espacios académicos, en foros de política, en los sindicatos, e incluso en las oficinas de las tecnocracias nacionales e

internacionales, del *malestar docente*. Con ese nombre se le conoce ahora a ese fenómeno, pues no solamente se vieron afectados en su estabilidad laboral, sino en su autonomía profesional. En el marco de las políticas de aquellos años se le trató como un problema, por su comportamiento como gremio sindicalizado, por su inercia subjetiva a los cambios que los modelos de desarrollo impulsaban, y por los altos costos que representaban las nóminas para los sistemas educativos.

La respuesta de los maestros no fue organizada ni política ni académicamente. No hubo lugar, pues los sindicatos fueron duramente golpeados y en la práctica los nuevos sistemas de contratación los disgregaron. Sin embargo, la reacción fue más lesiva. Se creó un ambiente de desmotivación y de malestar que afectó el trabajo en las aulas. Sobre esto ya hay un buen número de estudios que permiten caracterizar el problema.⁴

Por esta razón se ha está hoy planteando que la cuestión docente debe revisarse. La UNESCO, por ejemplo, señala al respecto lo siguiente:

La Declaración de Dakar (2000) menciona que <<ninguna reforma de la educación tendrá posibilidades de éxito sin la activa participación de los docentes y su sentimiento de pertenencia>>. Los profesores de todos los niveles del sistema educativo deberán ser respetados y suficientemente remunerados; tener acceso a formación, promoción y apoyo continuo de su carrera profesional (...) y participar en el plano local y nacional de las decisiones que afectan su vida profesional y el entorno de aprendizaje. Destaca, entonces, la importancia de mejorar las condiciones sociales, el estado de ánimo y la competencia profesional de los docentes. (OREALC-UNESCO, 2007, Pg.5)

Con todo esto no entendemos cómo se pudo colar en el Estatuto de Profesionalización Docente de Colombia (Decreto 1278 del 2002) un renglón en el artículo tercero tan contradictorio como este:

ARTÍCULO 3. Profesionales de la Educación. Son profesionales de la educación 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. (COLOMBIA, 2002)

Entre otras de las muchas contradicciones que se genera con tal disposición, está la del sistema de Formación de Docentes que había creado la Ley 115 del 1994. Según lo que allí se establece, in Art. 112, el Sistema se refiere a las

Instituciones formadoras de educadores a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad

⁴ Los estudios sobre el malestar docente proliferan. Los organismos de cooperación internacional lo vienen mencionando desde comienzos de la década de 1990. Ver: FIERRO, 1993.

de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores. (COLOMBIA, 1994)

Más tarde, en 1998, el sistema se definió como:

(...) el conjunto de instituciones, programas, métodos, procesos y conceptos que definen su formación, las instancias gubernamentales y no gubernamentales que se vinculen al mismo, las normas legales, sociales y académicas que lo regulen, las acciones referidas a la investigación, información, evaluación, acreditación y financiación. (COLOMBIA, 1998, p. 15)

Más allá de estos enunciados se ha avanzado muy poco en la concreción del sistema como tal. Ni siquiera se ha terminado de afinar esa interesante alianza entre Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación, que se planteó como requisito para la acreditación de las primeras. Decimos que terminar de afinar porque este juicioso proceso que han llevado a cabo las Escuelas Normales, aunque no exento de tensiones y de debates también intensos, ha ido construyendo por las vías de hecho una riquísima dinámica en la que se han puesto sobre el tapete asuntos trascendentales como el del saber específico que le sería propio al maestro de primaria frente a los saberes disciplinares que le correspondería dominar al de secundaria; asuntos importantes de definir también como el del carácter de educación superior, o no, del ciclo complementario de las Normales, en fin. El sistema está por construirse.

Pero el artículo 3° del estatuto de Profesionalización Docente ha puesto en crisis este proceso. Tal vez sea esto lo que explique lo que está pasando con las Facultades de Educación. Ya no están llegando estudiantes a formarse allí, por obvias razones. ¿Entonces qué están haciendo? De manera a-crítica, a nuestro juicio, varias de ellas han optado por ofrecer cursos de capacitación en ejercicio, diplomados o postgrados, para resolver el problema del programa en pedagogía que se les exige a los profesionales que quieran ejercer la docencia en el sector oficial. Parece que eso les está resultando un buen negocio y les está permitiendo sobrevivir. Puede ser duro decirlo, pero es una salida pragmática que desdice del papel de los intelectuales en relación con la política y con la responsabilidad ética de participar de manera activa y propositiva en los debates acerca de las implicaciones de una decisión como esta que se tomó en el Estatuto de profesionalización docente.

Han pasado ya seis años desde que se promulgó este decreto y no ha sido posible convocar a este debate. La Federación Colombiana de Educadores –FECODE-, también de manera pragmática pareciera que se ocupa de defender los intereses de los maestros que ya están en ejercicio, pero no se ocupa de pensar los problemas de la profesión misma. Aunque se sabe que ha habido intentos por su parte de proponer una reforma a dicho Estatuto, no lo ha conseguido aún.

Pero no puede ser que esto se quede así. Estamos contraviniendo la historia, las políticas internacionales y nacionales, y, sobre todo, la posibilidad de garantizarle a las nuevas generaciones una escuela capaz de responder por su presente. La compleja relación que hoy se plantea entre la escuela y la sociedad no puede ser manejada por profesionales que no se hayan ocupado de manera sistemática a pensar el problema. Sólo los maestros formados como tales estarían en condiciones de hacerlo.

Al Ministerio de Educación Nacional y a los legisladores habría que preguntarles: ¿De verdad se quiere acabar con la profesión docente? ¿se quiere arriesgar el país a ensayar un modelo, inédito en el mundo, en el que la educación de niños y jóvenes estén en manos de profesionales no formados para tal fin? ¿es eso lo que realmente se quiere? ¿o es un lapso que se puede corregir?

Estamos frente a un asunto muy político y profundamente ético y nos compete a todos, sindicatos, academia, clase política, organizaciones sociales, organismos internacionales, a todos, darle la cara y no dejar que avance el problema y crezca el número de docentes no profesionales de la pedagogía, ejerciendo un oficio que desde su aparición en la historia comenzó a ser considerado como un asunto que requería una seria fundamentación académica. No es un asunto gremial, ni de sobrevivencia de unas instituciones como las Facultades de educación o las Normales, es un asunto que atañe antes que nada al derecho de niños, niñas y jóvenes, a recibir la mejor educación.

Buscando una nueva institucionalidad

Las búsquedas colectivas de los grupos de investigación que quieren fundar una nueva institucionalidad son posiblemente parte de estos pliegues que se están creando en el sistema educativo colombiano

Las Facultad de ciencias de la educación no están en condiciones de responder a la pregunta por el maestro, porque fueron creadas para otra cosa, entre otras, para extrañarlo de la pedagogía. Fue allí donde la pedagogía se subordinó a las disciplinas, porque ellas explicaban el mundo y si eso era posible, entonces había que enseñar a explicar el mundo.

Una nueva institucionalidad podría ser un lugar para pensar colectivamente porque no tiene disciplinas, ni departamentos, no hay clasificaciones, ni taxonomías, no hay jerarquías, ni métodos para llegar a la verdad.

Sus miembros serían más o menos anónimos, grupos móviles de maestros que se preguntan por sí mismos, es decir, que dudan de sí mismos y pierden el rostro, de maestros que inventan, que crean. Pero a diferencia de los Derechos Humanos abstractos, los

maestros demarcarían el territorio, con olores, colores de piel, con la culinaria regional, con el lenguaje que trasgrede el oficial desde los regionalismos lingüísticos, con las culturas emergentes que producen modos de ser niños o jóvenes particulares, con el dolor que produce la guerra que otros les están llevando, con los suicidios jóvenes y las viudas organizadas en cooperativas, con las ganas de matar con la que juegan las pandillas y los niños que ven *nikelodium*. El drama de hoy no es para volver al orden disciplinario, sino para volvernos otra cosa, y huir del control del imperio que es un gran ojo que se deleita numerando a los sujetos en estadísticas que las pruebas estandarizadas, masivas, censales, quieren producir. Huir de la producción del sujeto de las competencias uniformadas de la ciudadanía moderna.

Eso implica marcar nuevos territorios, ya no nacionalizados y no cercados por la propiedad del capital o de los narcos, sino territorios múltiples, no idénticos, habitados por esos colores, olores y dolores que el maestro de hoy, de manera privilegiada, puede ayudar a producir desde la escuela y con las múltiples pedagogías que sólo esos lenguajes de la diferencia pueden entender. Las cantaoras o los guajiros, los parches de las ciudades o las mingas del macizo colombiano al sur occidente, o los carnavales, por lo general no se modernizaron, por fortuna, y nunca creyeron en la individuación que quiso el capitalismo de la mano de la sociedad moderna y disciplinada. En las prácticas pedagógicas de muchas escuelas y colegios se expresan y se mezclan estos modos tan distintos de ser sujetos. Donde no hay autor, donde no hay burocracias, donde no hay conciencia que divide el trabajo manual del intelectual, en fin, donde no hay sujetos modernos, disciplinados.

La investigación pedagógica por realizar en esa nueva institucionalidad sería la que deje ver esto y lo pone en contacto con lo otro, con lo de los otros, que es siempre otra cosa, que no se parece. Y entonces la investigación renuncia a encontrar regularidades, y si la hay, en el encuentro las dispersa. En el encuentro se está a la expectativa a ver qué pasa, porque si se supiera, no valdría la pena la investigación, que aquí se está entendiendo también como un encuentro, por lo menos en alguno de los momentos del proceso de investigación. En el encuentro, aunque no sólo en él, hay una ocasión privilegiada para la experimentación. Eso sería experimentar, y solo una institución con estas características podría hacerlo. Su función sería ayudar a poner en contacto, a mezclar, a producir híbridos, a ser nómade, a mutar, como en una nueva alquimia pedagógica.

Dicha institución sería un escenario adecuado para el nuevo estatuto del maestro si le permite preguntarse por sí mismo, y le devuelve una imagen colectiva, múltiple, móvil y creadora, que es la de los grupos que investigan.

No sería así una institución burocrática, sino el proyecto de cada grupo, que sólo se puede entender en el territorio específico, donde se producen las preguntas y las

búsquedas colectivas, la investigación que se hace en el devenir mismo de las escuelas que huelen, saben y duelen a lo que huelen, saben y duelen sus gentes. Sólo si los grupos se sienten parte de esa institución ella es posible. Y si es posible de esta manera, está contribuyendo a producir un nuevo Estatuto para el maestro de hoy.

Referencias

ANFOPE. *Documento Final do VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte, ANFOPE, 1992. Disponible em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6°-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf> Acesso em 19 de fevereiro de 2019.

ÁLVAREZ Gallego, Alejandro. *...y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Editorial Magisterio, 1995.

_____. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Cooperativa editorial magisterio /Grupo de Historia de las prácticas pedagógicas, 2003.

_____. *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Historia de la Práctica Pedagógica, 2010.

BOCANEGRA Acosta, Henry. Los maestros colombianos como grupo de presión, 1958-1979. En: *Revista Diálogos de saberes*, nº30, enero-junio 2009. Bogotá: Universidad Libre, 2009, pp. 61-88.

CHERVEL, André. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: *Revista de Educación, España, Historia del currículum (i)*, nº 295, mayo-agosto 1991. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, pp. 59-11.

COLOMBIA. CONGRESO DE COLOMBIA. *Ley 115*, de 8 de febrero de 1994. Ley General de Educación. Bogotá: Diario Oficial nº41.214 de 8 feb 1994. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292> Consultado 31 de agosto 2019.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Hacia un sistema de Nacional de formación de Educadores, Serie Documentos Especiales*. Bogotá, abril de 1998.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Decreto 1278. Estatuto de Profesionalización*, 2002.

DELEUZE, Gilles. Posdata sobre las sociedades de control. En: FERRER, Christian (Comp). *El lenguaje literario*, Tº 2. Montevideo, Ed. Nordan, 1991.

ECHEVERRI Sánchez, Jesús Alberto. *Proceso de constitución de la instrucción pública 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1984.

FIERRO, Alfredo. El ciclo del malestar docente. En: *Revista Iberoamericana de educación*. Organización de Estados Iberoamericanos. Biblioteca digital, nº2, mayo - agosto 1993. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie02a09.htm>. Consultado 31 de agosto 2019.

GOODSON, Ivor F. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. En: *Revista de Educación, España, Historia del currículum (i)*, nº 295, mayo-agosto 1995. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995, pp. 7-37.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Barcelona: Ed. Debate, 2004.

HERRERA, Martha; LOW, Carlos. *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

LEAL Buitrago, Francisco; REY, Germán (ed). *Discurso y Razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Facultad de Ciencias sociales, Fundación Social, Tercer Mundo Editores. 2000.

LYOTARD, Jean-Francois. *La condición postmoderna*. Madrid: Editorial Cátedra, 1987.

MARTÍNEZ Boom, Alberto. *Escuela, maestro y métodos en Colombia. 1750 -. 1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1986.

_____. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos, Convenio Andrés Bello, 2004.

_____; NOGUERA, Carlos; CASTRO, Jorge Orlando. *Currículo y Modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia - Tercer Milenio, 1994.

NOGUERA, Carlos; ÁLVAREZ Gallego, Alejandro; CASTRO, Jorge Orlando. *La ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Arango Editores, 2000.

OCAMPO Gomez, Olga Lucia. El movimiento sindical de los maestros en Colombia: de la acción colectiva estratégica a la acción colectiva identitaria. En: *Ánfora*, nº 20 (35), 41-64. Universidad Autónoma de Manizales, 2013.

OREALC-UNESCO. *Programa regional de políticas para la profesión docente*. Santiago de Chile, MIMEO, 2007.

SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar; OSPINA, Armando. *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Universidad de Antioquia. Medellín: Foro Nacional por Colombia, Conciencias, 1997, 2 volúmenes.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA, un asunto político: hacia una nueva
institucionalidad

SALDARRIAGA, Óscar. *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio – Grupo Historia de la práctica pedagógica, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel (Coord.) *Abrir las ciencias sociales: informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo Veintiuno Editores, Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades, 1999.

ZULUAGA de Echeverry, Olga Lucía. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas, 1984.

Recebido em: 03 out. 2019.
Aprovado em: 28 out. 2019.

* Alejandro Alvarez Gallego. Professor titular da Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia). Membro do grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas. Licenciado em Ciências Sociais, Mestre em Estudos Políticos e Doutor em Filosofia e Ciências da Educação.

Orcid.org/0000-0003-2537-4925

E-mail: rizoma.alejandro@gmail.com