

03

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.21819>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



DOSSIER
Artículo de investigación

Sujeto Maestro, Formación Docente y Política Educativa en Colombia

Teacher Subject, Teacher Training And Educational Policy in Colombia

July Patricia Castiblanco Aldana¹
Colombia



Para citar: Castiblanco-Aldana, J. (2024). Sujeto Maestro, formación docente y política educativa en Colombia. *Revista Ciudad Paz-ando*, 17(1), 43-54. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.21819>

Fecha de recepción: 29/01/2024

Fecha de aprobación: 17/05/2024

¹ Estudiante del Doctorado interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Defensa de los Derechos humanos y del derecho internacional humanitario ante organismos, tribunales y cortes penales internacionales; Magister en educación; Licenciada en Psicología y Pedagogía. Correo: jupcastiblancoa@udistrital.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7466-6767>

RESUMEN

El presente artículo de revisión muestra apuntes claves para la construcción del objeto de investigación en torno a las categorías <sujeito maestro>, <formación docente> y <política educativa>. Rastreando cómo desde la aparición como funcionario público se le han asignado diversidad de roles, tales como evangelizador, reproductor de los valores, transmisor de valores morales y de urbanismo, administrador de currículo, agente de aprendizajes, entre otros. Lo cual ha transformado su experiencia a lo largo de la historia y le ha llevado a la constante cuestión acerca de quién ha sido, quién es o podría ser el sujeto maestro hoy en día. El estudio de la categoría <sujeito maestro> encuentra el tránsito de un sujeto obediente a un sujeto autoexplotado. La propuesta es repensar entonces cómo generar un modelo de formación que no limite al sujeto maestro a los condicionantes que pretenden reproducir la política educativa y los modelos de sociedad a los que esta responde.

Palabras Clave: formación docente, política educativa, profesionalización docente.

ABSTRACT

This review article presents key notes for the construction of the research object around the categories Teacher Subject, Teacher Training and Educational Policy. Tracing how since his appearance as a public worker has also several roles, such as evangelizer, values reproducer, urban and moral example, curriculum administrator, learning agent, and many others. It has transformed his/her experience historically making him/her to question who has been, who is or could be the teacher subject today. The study of <teacher subject> category describes the transition from an obedient subject to a self-exploited subject. The proposal is to rethink how to generate a not-limited training model that gives to the teacher subject the conditions to reproduce educational policy and what is expected of him or her.

Keywords: teacher training, educational policy, Teaching profession.

Introducción

La categoría sujeto propone repensar cómo poder generar un modelo de formación que no limite al sujeto maestro a los condicionantes que pretende reproducir la política educativa y los modelos de sociedad a los que esta responde, sino que reconociendo la dimensión política de la tarea docente, le permita al sujeto maestro encontrarse con su subjetividad, su deseo y placer por la búsqueda del saber y la generación de nuevas ideas; así como el deseo de enseñar para de interactuar con otros. Lo anterior como contribución en la búsqueda de sociedades que sigan transitando hacia la justicia y la equidad.

Habría que empezar por reconocer desde nuestra individualidad y posteriormente desde lo colectivo que capacitación y titulación no son sinónimo de formación, y que esa idea de pretenderlas como pares es realmente un sofisma distractor creada desde un mercado educativo creciente en el país y en toda la región.

Marco conceptual

Dentro de las ideas fuerzas del fundamento teórico realizado en tanto a la formación del sujeto maestro en Colombia se puede resaltar que:

A lo largo de esta revisión se consideró el sujeto maestro como efecto del discurso. Por lo tanto, es importante detenerse específicamente en las políticas de formación que han reglamentado la alineación inicial y permanente de los docentes, incidiendo a su vez en el estatus social, las condiciones y regulaciones de su trabajo.

Rastreo que se propone en las disposiciones, enunciados y discursos de los últimos 30 años, retomando así la trayectoria de estudios de las políticas educativas que han pensado la relación, formación, profesión y trabajo docente, posterior a las reformas de la década de los años noventa; y haciendo un llamado al sentido de urgencia que implica evidenciar los discursos, ruptura y transformación de enunciados presentes en la política educativa de América Latina y el Caribe en torno al sujeto maestro y la forma como esto se ha materializado en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores en Colombia.

En este caso, se estudiará específicamente el Decreto 1278 de 2002, el cual materializa una transformación en los paradigmas de formación, acceso, permanencia y escalafón para el maestro que se vincula como funcionario público en Colombia. Este estatuto de profesionalización originado como una necesidad desde el lenguaje de la crisis de la educación, pretendió responder a un nuevo modelo de sociedad que potenciara el crecimiento y desarrollo que no se logró con las reformas de los años cincuenta, setenta y ochenta; por lo que activó un paquete de reformas, más bien

llamadas contrarreformas, para lacerar los logros de la lucha del magisterio que posterior al Decreto 2277 del año 1979 había logrado reivindicar la educación pública como derecho y sentar bases para que esto fuera una realidad, dejando un importante precedente jurídico en la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994, conocida aún como Ley General de Educación.

Producto de este "paquete de reformas", más bien contrarreformas, se presentan una serie de consecuencias estudiadas por los autores e investigadores principales en torno a este tema, así:

1. La implantación de un modelo de calidad educativo basado en la gestión y la evaluación por competencias.
2. La ruptura de la tradición del saber pedagógico que se había venido cultivando al calor de las Escuelas Normales Superiores y las facultades de educación como instituciones fundantes y pioneras de la formación de licenciadas y licenciados aptos para desempeñarse en la carrera docente. Situación que se lesiona con la emisión de un estatuto que abre la puerta al ingreso de profesionales no licenciados a la carrera docente.
3. Las nuevas demandas a la escuela y el maestro, llamado ahora a la innovación, la investigación y el manejo de la Tics (Tecnologías de la Información y la Comunicación).
4. La mercantilización de los procesos de cualificación.
5. La división del magisterio como colectivo.

A todo ello se le suma el cambio de milenio que trajo nuevos discursos y nuevas variables a la ecuación social y a la calidad educativa, entre ellos la inserción de tecnologías de la información y la comunicación que transformaron los medios de circulación del conocimiento, la reproducción de la cultura, la transmisión de saberes y las necesidades educativas de las nuevas generaciones.

Las palabras del maestro Abel Rodríguez Céspedes (2002a), explicando las consecuencias del escalafón establecido en el Decreto 2277 del 79, nos hace ver que las dinámicas actuales han caído en un bucle similar que persigue y privilegia la titulación:

La profesionalización y capacitación permanente del magisterio que perseguía el estatuto docente terminó por convertirse en un buen negocio para muchas universidades. No obstante, la gran inversión que han realizado en estas actividades los maestros y el Estado, la cualificación de la docencia continúa siendo un problema del sistema educativo. La capacitación, que fue un aspecto positivo del Estatuto, pronto pasó a ser un simple requisito que había que certificar para obtener ascensos en el escalafón. A la par con el

credencialismo y feria del crédito, el Estatuto, sin proponérselo, condujo a un fuerte desestímulo del desempeño profesional de los docentes, pues al considerar como únicos factores de promoción la antigüedad y la capacitación, les restó valor a otros factores, como el desempeño, la producción intelectual, la innovación y la investigación. (Rodríguez-Céspedes, 2002a, p. 246)

Rodríguez venía desde el año 2002 denunciando el credencialismo de los programas de capacitación que titulaban a los maestros y explicando la creación de lo que él denominó “la feria del crédito”, no obstante guardadas proporciones ocurrió con el estatuto 1278, el cual reincidió en esta lógica e hizo creer a los maestros que obtenían un grado académico superior al de sus compañeros con un saber-poder superior que en lugar de aportar en los modelos educativos en ocasiones deterioraba el clima laboral, generaba conflictos e impedía el trabajo en equipo, separó el nosotros y aumentó no solamente la competitividad de los equipos sino la competencia individualista por el ascenso.

Y aunque obtener un título académico es todo un proceso de dedicación y esfuerzo personal, no siempre se generaron proyectos y procesos institucionales o comunitarios de impacto ni con lo planteado en el estatuto 2277 de 1979 ni con el modelo que propuso el Decreto 1278 de 2002, pues no se proporcionaban los tiempos institucionales de conversar y construir conjuntos que potenciaran las transformaciones pedagógicas tales como el trabajo en redes de maestros o la participación y liderazgo en mesas locales o distritales de política educativa, por ejemplo.

Metodología

Inicialmente se realizó una investigación documental apoyada en la web y consulta de material físico, por medio del cual se alimentó una base de datos en Zotero que permitió tener un primer insumo para responder a las siguientes preguntas: ¿Qué se ha dicho sobre el maestro en Colombia, su formación y las políticas que regulan su labor? ¿Cómo se ha dicho? ¿Qué no se ha dicho? y ¿Qué vacíos investigativos existen?

El recorte de tiempo elegido para la revisión, dio prioridad a trabajos publicados desde el año 2000 en adelante. Lo anterior, consiente de las circunstancias del cambio de milenio, periodo en el cual se ha exacerbado también la incidencia de las disposiciones internacionales en las políticas nacionales para alimentar por medio de premisas asociadas a la formación docente como garante de la “mejora de la calidad de la educación” una serie de discursos en torno al sujeto maestro.

Posteriormente se ha seguido una revisión de archivo distribuida en dos periodos de tiempo, 1991 a 2002 y 2002 a 2022, la cual se ha apoyado en el enfoque arqueológico genealógico de la investigación educativa

para ubicar la manera de describir y analizar los acontecimientos y las rupturas institucionales a través del rastreo de enunciados y discursos, que, según Foucault (1970), se encuentran ubicadas como herramientas en su propuesta *La arqueología del saber*. El método arqueológico se preocupa por develar la historia de las ideas no oficiales, una historia que aparece en las márgenes. Entendiendo que:

El documento no es ... esa materia inerte a través de la cual trata está de reconstruir lo que los hombres han hecho o dicho, lo que ha pasado y de lo cual sólo resta el surco: trata de definir en el propio tejido documental unidades, conjuntos, series, relaciones. (p. 16)

El método arqueológico concibe los enunciados de manera diferenciada a las proposiciones y frases, pues entiende que la jerarquía vertical de las proposiciones puede darse de manera escalonada unas sobre otras.

Con el análisis arqueológico lo primero que se hace es detectar documentos, formaciones discursivas y el sentido de los enunciados. Lo anterior para identificar su singularidad, compararlas, oponerlos unos contra otros en la simultaneidad que se presentan en relación con el mismo documento u otros.

De esta manera se describe un campo institucional, un conjunto de acontecimientos, de prácticas, de decisiones políticas, un encadenamiento de procesos económicos en los que figuran necesidades, técnicas, intereses constitucionales de subjetividad, poderes, saberes.

Para el análisis se recurrió a la configuración de un poliedro de inteligibilidad como la posibilidad de situar emplazamientos de prácticas sociales, discursivas y no discursivas, entendiendo que un mismo evento o acontecimiento investigativo posee varias caras. Por lo que, rastrear los discursos respecto del sujeto maestro en la política educativa colombiana, las políticas de formación permanente del docente y los documentos regionales en torno a este fenómeno, permitió evidenciar un conjunto de saberes, de enunciaciones de sujetos de saber, disciplinas e instituciones.

La misma dispersión del archivo está atravesada por decisiones de saber y poder en donde el investigador y su saber están inmersos. Por lo que se realizó, teniendo en cuenta discursos de carácter social e institucional, disciplinar y científico.

La lectura y fichaje del material del archivo buscó identificar en los discursos evidenciados el viraje en las perspectivas de sujeto, siguiendo los desplazamientos que planteó Foucault de la arqueología a la genealogía, es decir de un sujeto efecto de las relaciones de saber-poder, a un sujeto con capacidad de auto-generamiento, en donde serán mucho más evidentes y relevantes las relaciones del sujeto consigo mismo,

mostrando este paso de las relaciones de poder-dominación a una visión que da mayor relevancia a las tecnologías del sí mismo y la constitución subjetiva, es decir, a los procesos internos y la manera como permean o no los discursos de su entorno en él o en ella.

Lo que marca de un modo tajante este momento es que ahora Foucault ya no sólo concibe al sujeto como el simple efecto de una serie de prácticas discursivas y de un poder externo (subjetivación “desde arriba”, sino que lo ve, además, como el producto también de una serie de prácticas y técnicas subjetivantes en carnadas (incorporadas) y reguladoras de la vida (subjetivación “desde abajo”. Desde esta nueva perspectiva, ya no se trata únicamente de subsumir los procesos de formación- -subjetivación, socialización, individuación, aculturación- dentro de una lógica, en cierta medida, behaviorista con referencia al poder, entendidos aquellos como una serie de permanentes condicionamientos-micropoderes penetrando el cuerpo, sino de prestarle atención también a las formas de agenciamiento (agency) de los sujetos. (Runge, 2005, p. 203)

Lo anterior permitió el análisis de las formaciones sociales, las condiciones de apropiación de los discursos que se puedan evidenciar, los campos en que estos emergen y se especifican, encuadrando así de mejor manera las estructuras epistemológicas y la formación de los objetos.

Desarrollo: el sujeto maestro

Desde la aparición del maestro en la esfera pública se le han asignado a la misma diversidad de roles, tales como constructor de nación, oficio metodológico, higienizador y moralizador, administrador de currículo facilitador de aprendizajes, entre otros. Carga histórica que ha transformado su experiencia y que lleva a la constante cuestión acerca de quién ha sido el maestro y quién es o podría ser hoy en día.

La preocupación por el maestro en los últimos treinta años ha respondido más bien a atender la problematización planteada por instituciones a nivel internacional como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de los Estados Americanos (OEA); a nivel nacional como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Icetex, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA); y a nivel distrital la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), que se han interrogado más que por el maestro como sujeto, por su rol en el sistema y la política del futuro de la educación, dejándolo inserto

en la reordenación de planes y programas para favorecer, por ejemplo, la implementación de competencias u otras “novedades” con las que se ha pretendido elevar la calidad de la educación. (Martínez et al., 2015)

Así por ejemplo, se han estudiado por autores como Jaimes y Rodríguez (2015) la transformación de discursos y paradigmas acerca de lo destacable o digno de reconocimiento en los maestros, encontrando una transición del acato a las jerarquías, democracias y fe cristiana (Premio al mérito educativo, Decreto 144 de 1963; pasando por la implementación de modelos de gestión escolar para el aseguramiento de la calidad por medio de la formación en competencias y los altos resultados de sus estudiantes en pruebas masivas (Premio Galardón a la Gestión Escolar, Decreto 379 de 1997) hasta el reconocimiento de sus procesos de innovación e investigación en contextos escolares, que incentivan mayormente el uso de las TICs en el aula y los procesos institucionales (Acuerdo 273 del concejo de Bogotá 2007). Galardones que nos hablan acerca de los discursos que han rodeado y delimitado al maestro y la maestra, en tanto develan lo que se espera del mismo en cada giro que se da desde la política pública que lo regula.

La subjetivación del maestro, es decir, la constitución del maestro como sujeto es una categoría emergente que permite una comprensión de la formación docente desde un proceso que pone nuevamente al maestro en el centro, ya no como un sujeto pasivo sino como un docente con capacidad de agencia sobre sí mismo que al ser comprendido de manera amplia en lo ético-político, pedagógico-intelectual, socio-jurídico, histórico-cultural y comunicativo-estético, lleva la transformación de los procesos formativos de los mecanismos de control hacia la conciencia histórica, la acción cultural y la enunciación. (Fandiño, 2022).

Desde una comprensión genealógica asumir al maestro como sujeto implica concebirlo como un actor con identidad, conciencia y autodeterminación, capaz de “un ejercicio de poder sobre sí mismo, como actitud ética, de cuidado de sí y de los otros, con los que se da forma a un modo de vida o ‘arte de la existencia’ (Fandiño, 2022).

Y de acuerdo a (Jiménez, 2021a)

El sujeto, desde la perspectiva genealógico-arqueológica, es producto de un doble proceso: en primer lugar, el sujeto es efecto del lenguaje, el sujeto en una lógica de pliegue, en el momento en que realiza un esfuerzo de objetivación de sí mismo da cuenta de un proceso de subjetivación, que se vive en la lógica propia del lenguaje y del enunciado (p. 16).

Las regulaciones, los lineamientos de formación docente, las evaluaciones de desempeño son dispositivos

que provienen de las normativas e instituciones que por medio de discursos, prácticas y relaciones de saber-poder ha configurado al sujeto maestro en los últimos veinte años, correspondiendo al escenario de la década de los noventa en donde las reformas implementadas en América latina determinaron la emergencia de un sujeto maestro inserto en tensiones entre el Estado y el mercado.

Foucault entiende que el sujeto está dentro de relaciones de saber y de poder que se constituyen en “la principal condición de posibilidad para su emergencia” (Jiménez-Becerra, 2021b, p.102). Desde esta perspectiva se sitúa el acontecimiento discursivo como un elemento clave para reconstruir toda una red de discursos, de poderes, de estrategias y de prácticas en torno a la constitución y delimitación del sujeto.

De ahí la importancia de estudiar los discursos y las prácticas sociales por medio de las cuales se evidencian las posiciones o emplazamientos de sujeto, dado que en un mismo enunciado se pueden evidenciar varias posiciones y varios emplazamientos del sujeto.

Se reitera que con esto no se agota el estudio de la subjetividad y reflexión en torno al sujeto maestro, sino que como se mencionó anteriormente se ordena de alguna manera el abordaje del objeto de estudio, el cual además de la perspectiva saber-poder puede tener una comprensión complementaria en la revisión de sujetos, instituciones y discursos que lo rodean y delimitan.

Por ejemplo, desde las lógicas saber-poder sería imposible pasar por alto los postulados ya generados en estudios previos que muestran al maestro sujeto instrumentalizado en la práctica, con poca o nada autonomía en la producción intelectual que ha llegado a reconocerse bajo la identidad de funcionario. Ligado a ello se encuentran discursos sobre su origen mendicante, su vocación y entrega, como acto en el que profesa su fe, humildad y don de servicio a otros.

Por ello, reconociendo la transformación que han traído consigo las reformas de modernización del sistema y particularmente después de los años 70's, evidenciando las demandas por atender a través del servicio educativo a la totalidad de la población, se puede ver la tendencia a la masificación de la educación, las dinámicas de expansión de la escuela, los impactos y los retos económicos que esto fue generando, como por ejemplo, la precarización de las condiciones laborales del magisterio.

Hoy todavía el sujeto maestro ha sido objeto de regulaciones que lo plantean como obsoleto, falto de autonomía, innovación y calidad en su trabajo. Ante dicho discurso de poder, las instituciones que regular su labor les ha mantenido en una minoría de edad permanente en la que, por medio de manuales, cartillas, guías, lineamientos se le indica qué tienen que hacer,

cuándo y cómo hacerlo, instrumentalizando su labor y midiendo su nivel de obediencia y ajuste a la norma como indicio de calidad educativa que se premia y reconoce por medio galardones que en cada época se transforman acorde a lo que busca el sistema.

Hitos como el Movimiento Pedagógico en Colombia, representan entonces esa bandera que buscó resignificar al maestro y que durante los años 80s en adelante procuró hablar de un maestro intelectual, dueño de un saber y en proceso de formación constante por medio de la reflexión sobre sus prácticas y el intercambio de saberes con otros. Los ideales del Movimiento Pedagógico todavía son una alternativa para construir sistemas de formación docente que no objetiviza al maestro ni interactúen con el mismo desde la trasmisión vertical de un saber para la mera titulación posgradual. Desde allí se genera una resistencia para que el sujeto maestro sea reconocido como trabajador, intelectual, promotor de la cultura, agente de cambio clave en la defensa de los derechos.

La reflexión y sistematización de la práctica ha sido ese espacio que se potenció desde el Movimiento Pedagógico y que hoy persiste como herramienta que permite al sujeto maestro la construcción y deconstrucción de su identidad, el sentido de su labor y el rol que esta tiene en la sociedad en la que habita. De ahí la importancia del estudio de las tensiones que problematizan al maestro como un sujeto de control o como un sujeto de saber.

En el caso de los maestros, su alusión a “profesional” de la enseñanza no reúne las tres características que son inherentes a este título: autonomía, responsabilidad y estatus social. Una profesión tiene unos referentes, unos pares y unas instancias de circulación del saber, por lo tanto, se esperaría que los maestros tuvieran un discurso, un peso social, unos pares con quien confrontarse y unos mecanismos para hacer visible su saber. “En la actual propuesta de <desarrollo profesional docente>, el maestro está desprovisto de estas condiciones, se está afirmando su condición de funcionario acrítico al servicio del sistema y no su condición de profesional de la pedagogía.” (Martínez et al, 2015, p 27)

Para Martínez et al, (2015) la idea de que el maestro cumple funciones aisladas, cuantificables y medibles que hacen que pasen a un segundo plano su experiencia pedagógica, la cual lo y la empodera y dignifica se refuerza en el art 38, capítulo cinco del Decreto 1278 de 2002. Política que ha ocasionado, en parte, la pérdida del sentido social y educativo de la formación, relacionados con ascensos e incentivos. No obstante, pensar al maestro y su formación puede ser la potencia transformadora que lo empodere y le permita ejercer tanto su profesión como vocación con las condiciones necesarias.

Arriesgar la idea de que el empoderamiento del maestro y su dignificación podrían direccionar espacios de formación individuales y/o colectivos, donde los maestros se-piensen, se-problematen, se-movilen y se-transformen; espacios de lucha frente a regulaciones normativas que limitan imposiciones externas que direccionan necesidades, urgencias burocráticas, intereses ajenos a la escuela, entre otros factores. (Martínez et al, 2015, p. 49)

Para ello, retomando a Huergo (2004), habrá que darle, desde el estudio de la subjetividad de los y las maestras, un nuevo valor a la experiencia y la reflexión pues:

La subjetividad es siempre condensación de recorridos y de memorias, de voces y aspiraciones en cierto sentido colectivas; se constituye siempre en la trama de relaciones con lenguajes y experiencias múltiples, pero, sobre todo, en el entramado de otras subjetividades; acontece y se pronuncia con la carga de historias y biografías, de otras palabras y de otras reflexiones. (p.17)

En el caso del sujeto maestro, alrededor de sí, hay discursos que le han objetivado no solamente desde las disciplinas que lo tienen por objeto de estudio, sino además de las entidades estatales, los organismos internacionales, sindicatos, e instituciones formadoras que alinean la formación de sí con las lógicas del mercado y la reducen a la capacitación, a la simple transmisión de los ideales e intereses de lo que el sistema necesita o quiere implementar, pero llegando de manera descontextualizada ante las necesidades del maestro y de los mismos espacios formativos e instituciones educativas donde este se desempeña.

En los últimos veinte años de política educativa encontramos entonces un sujeto maestro que queda en medio de las tensiones de la calidad de la educación, la efectividad, la evaluación continua, la profesionalización constante, la idea de capacitación como el camino efíaz para cualificar el recurso humano de la maquinaria educativa. No en vano parte de estos discursos se originan en el marco de la formulación de "condiciones necesarias" para la transformación de las estructuras productivas de la región.

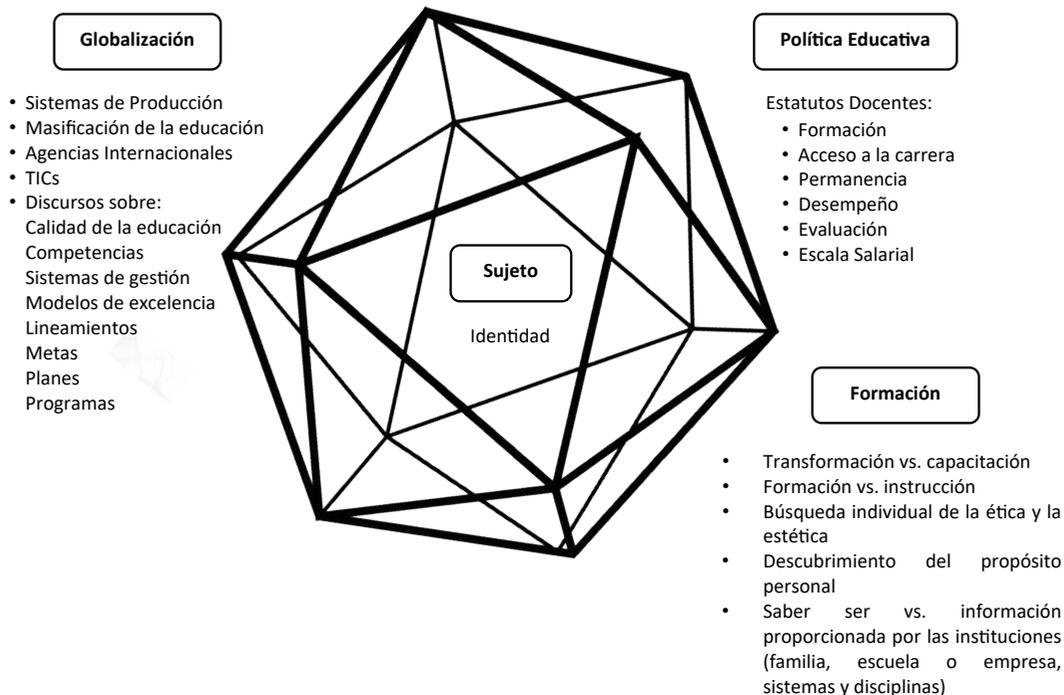


Figura 1. Poliedro de la Inteligibilidad

Nota: poliedro de inteligibilidad, figura geométrica de múltiples caras que diagrama cuatro categorías y sus temáticas contenidas, Globalización, Política educativa, Formación docente y sujeto maestro.

Fuente: Elaboración propia (2024)

Hallazgos: del sujeto obediente al sujeto autorrealizado

El sujeto, en la esencia de la palabra misma sugiere pensar en alguien que esté agarrado, atado a, en este caso lo pensaremos en el marco de una sociedad, determinados proyectos políticos y económicos que obedecen a unas ideologías y dinámicas que se transforman a la par de los cambios de los sistemas productivos.

En el caso del maestro en Colombia, podemos detenernos a pensar en un sujeto maestro atado inicialmente a la doctrina, dogma, credo de la iglesia y con una misión evangelizadora, que va transitando hacia un sujeto maestro ligado a los ideales de la patria, a la instrucción que requería el Estado-Nación y que, en el proceso de avance del proyecto neoliberal, se descubre a sí mismo "amarrado" al mercado laboral.

Por ello, en el presente apartado se detallará este tránsito y se preguntará por el nuevo tipo de sujeto maestro que se configura en las últimas décadas, tiempo en que los trabajadores en nombre de la actitud emprendedora ya no requieren de un panóptico que los vigile y apruebe, sino que se encarna en sí mismo la idea de trabajo como éxito y sentido de sí, generando que la Biopolítica de la que hablaba Foucault en función del control de los cuerpos, sea remplazada por una manipulación de ideas en las que el sujeto maestro, por ejemplo, no se siente útil y por lo tanto, valioso si no está trabajando o activo en cada hora de su día.

Siguiendo con la explicación ampliada de este tránsito habrá que resaltar el hito fundacional que rompe el paradigma del maestro del Siglo XX. Este maestro se entiende dentro de un modelo elemental de dedicación cívica y religiosa, mayoritariamente católica de enfoque integral y dirigida al ser humano Quiceno (2002). Mientras que en el Siglo XXI el modelo de educación industrial se preocupa por algo más universal, racional y técnico de la educación, transmitiendo conocimientos sistemáticos, probados y experimentados. Ésta fue y ha sido una educación, sobre todo, laica que se enfoca más en el trabajo y el desarrollo del capital, por ello, sus énfasis en la industria y el comercio, en la transmisión de nociones de agricultura, mercado, fabricación y técnica.

De ese modelo industrial deviene justamente el concepto de sistema que aparece en Bertalanffy (1976), proveniente de un sistema fabril, industrial y de tecnología cibernética. Para Quiceno (2002) la tecnología educativa se introduce entre 1940 a 1960, con los conceptos o nociones del enfoque sistémico, la enseñanza, el aprendizaje, los cuales se materializan en los campos de aplicación correspondientes al currículo y a la instrucción. En correspondencia, se crean y fortalecen las instituciones para instalarlos:

Las universidades industriales, las facultades de educación y sus programas, la planeación y administración educativa, el Sena, el Icetex, los institutos industriales. Quiceno (2002) lo explica así y un cambio radical en la formación industrial: adaptar la formación a la demanda y desarrollar en gran escala la enseñanza comercial. (p. 100).

De esta manera se materializan las condiciones para la producción de sujetos sin espacio ni medios para pensar. Las condiciones fueron justamente esa educación industrial que respondía a una economía, formas de distribución de poder y tecnologías nuevas.

Haciendo para ello modelos de enseñanza aprendizaje y métodos que surgen de las teorías de la conducta y la administración, la planeación administrativa y las teorías de currículo.

Ese modelo que transita al desarrollo es lo que nos vendieron por medio de los discursos de la escuela para todos, la educación elemental y la disminución de la pobreza. El resultado perseguido consistió en construir una educación que produjera un hombre productivo sin que interviniera la conciencia (energía), un hombre que se comporta como máquina (enseñanza programada), un hombre sin cuerpo y sin órganos (instrucción por objetivos), en suma, una educación para domesticar la conducta, el cuerpo, el organismo y el espíritu (Quiceno, 2002, p. 103)

De ahí la importancia de repensar un modelo de formación con el maestro y la maestra en el centro, un sujeto con cuerpo que más allá de su rol y su trabajo, o los discursos que espera el sistema y que tiene espíritu.

También deja ver la necesidad de crear un modelo desligado del concepto actual de la calidad, que más bien es un problema fabril proveniente de las mediciones costo-beneficio, y que para el caso de la escuela es un estándar medidor del aprendizaje, pero no lo logra.

Más complejo aún es pensar cómo se insertan en el individuo esos discursos que hasta ahora había circulado, dejando el sujeto que requería un control externo y ser su propio amo, explotador y acusador.

La pregunta de la actual sociedad ya no es qué hacer dentro de un espacio sino cómo moverse afuera; si antes el camino consistía en organizar el espacio ahora el problema es pensar a dónde dirigimos nuestros pasos. Vivimos en un mundo que ha sustituido el trayecto por la trayectoria. el problema es de enrutarse, caminar, ponerse en movimiento, llagar a otro punto, saber llegar a otro lado. (Quiceno, 2002, p. 116)

Hasta este momento las sociedades al igual que las fábricas pensaban predominantemente en el mercado, ya no tanto en la producción de un bien o servicio, sino su comercialización. Quiceno explica que fue un momento en donde ya no importaba mejorar los procesos internos, por ejemplo, de la fábrica para la producción, sino que primaba la importancia del producto ya hecho, cambiando los valores y el sentido de cómo, por qué y para qué se aprendía; y transformando, a su vez, las lógicas del sujeto que aprende y del sujeto que enseña.

Discusión de resultados: el maestro sujeto de formación

No puede haber formación a otros si quien pretende formar no ha realizado primero consigo mismo un proceso de transformación que le permita identificar su ser, para luego potenciar en todas aquellas relaciones intrapersonales, interpersonales, comunicativas que pondrá al servicio de la formación conjunta (con sus colegas y la comunidad educativa de la cual hace parte), de una nueva generación de seres capaces de interactuar con la generación que los precede, la que los antecede y la que acompaña su caminar.

Foucault refiriéndose a un modelo helenístico de formación como cuidado de sí, establece una relación entre sujeto y conocimiento en la que plantea la formación como una condición necesaria para poder asumir el puesto de maestro, además la asocia con la transformación del ser más allá de lo cognitivo así:

Si se sigue la propuesta ético-formativa de Foucault, queda claro que el maestro no se puede limitar a la búsqueda de la verdad como conocimiento. Ser investigador, ser docente, ser maestro no pueden concebirse como actos “descorporalizados” y “a-formativos”. Por el contrario, ellos implican una praxis que debe ser auto formativa y que permita que el “ser de sujeto” (Foucault) se altere, se transforme. Formación, investigación, escritura y praxis pedagógica deben estar entonces articuladas. (Runge, 2005, p. 218)

Para Foucault entonces, buscar la luz y la verdad significa un movimiento de transformación de sí, por lo que implica para el sujeto convertirse en ese proceso. No es adquirir más conocimiento, sino, en esa búsqueda de la verdad, tener una experiencia transformadora, de manera que el sujeto actúe sobre la verdad y la verdad sobre el sujeto.

He ahí precisamente el punto que Foucault destaca del modelo helenístico: Es necesario por tanto que la preocupación por uno mismo sea de tal naturaleza que al mismo tiempo procure el arte, la *techné*, el saber hacer que me permitirá gobernar a los demás. Es preciso

proporcionar de uno mismo, y de la preocupación por uno mismo, una definición tal que de ella se pueda derivar el saber necesario para gobernar a los demás. En otras palabras: en el modelo griego, la preocupación y el cuidado por uno mismo suponían que quien no estuviera en capacidad de cuidar de sí, tampoco podía cuidar de los otros (gobernar). Para tratar a los otros era necesario saber tratarse a uno mismo. Para estar en sociedad había que estar primero con uno mismo. (Runge, 2005, p. 215-216)

De esta manera, la formación docente no se da solamente con el ingreso de una persona a una escuela normal o a una fde educación, y más aún, no termina allí, ni se limita a lo que en ella se pueda vivenciar.

Conclusiones

La formación docente puede darse en cualquier etapa del ejercicio profesional de una persona titulada, o no, como docente en la medida en que interactúa con otros para poner en diálogo las vivencias de cada una de ellas. De esto se entiende:

1. La formación como un ejercicio ontológico que trasciende la capacitación o titulación formal y que no se culmina con las mismas.
2. La distinción entre maestro, docente, profesor como tres tipos de sujetos distintos que, aunque pueden finalmente estar convocados a una misma labor de enseñanza, se ejercen desde lugares distintos, la vocación y el servicio, el cumplimiento de un rol asignado por un tercero, o la mera labor automática de enseñar unos contenidos y evaluarlos.
3. La formación docente como un concepto que las instituciones de educación formal y no formal han resignificado para (intencionadamente o no) mercantilizarla, es decir, generar un lucro de ella y reemplazar ese ejercicio ontológico que permite la reflexividad del ser sobre su práctica por todo un catálogo de programas que van desde cursos cortos, diplomados, pregrados, posgrados hasta las más recientes tendencias de *moocs*, *webinars*, *podcast*, *master class*, entre otros.

El sustento teórico de la formación como ejercicio ontológico puede rastrearse en la *Bildung*, término alemán, entendido como el cultivo de sí mismo, en donde se vincula la filosofía y la educación al buscar una armonización de la mente del individuo y el corazón en la unificación del individuo y su identidad en la sociedad.

Desde la comprensión de la postura alemana la formación se asocia al concepto de *Bildung*, en el que se da la afirmación del yo, y en el que se abre la posibilidad de asumir las propias condiciones de vida y desde

allí constituirse como sujeto. La formación, entonces, se ha desarrollado desde teorías en las que se le entiende como humanización.

Ahora en tanto la distinción maestro, docente y profesor, y su relación con la constitución subjetiva de aquel que enseña, habrá que destacar las palabras de Quiceno (2010) cuando dice:

A alguien se le dice maestro si ha transformado su ser, si no lo ha hecho y educa niños, maestro de escuela, si no educa niños sino adultos, docentes, (p. 63)

Vemos en Quiceno (2010) cómo esta distinción entre maestro, maestro de escuela, docente y el uso indistinto de este término ha sido parte de esa tergiversación de la formación como capacitación, pues el maestro tiene un vínculo moral, espiritual y pedagógico con lo que hace. El docente tiene un vínculo económico, técnico y operativo con su oficio -trabajo. Por ello el maestro tiene una transformación previa que mueve su actuar. El docente es un ser en progreso que requiere ser capacitado y formado continuamente, para hacer entrar a la población a unas formas de organizar, administrar y gestionar los principios de la sociedad del conocimiento.

Entre 1936 y 1938, se expide el Decreto considerado como primer estatuto docente, el cual incluía cuatro categorías de ascenso, descenso y suspensión, que dependían de los certificados de estudio, la experiencia y la evaluación sobre conocimientos pedagógicos y específicos (Herrera, 1993); adicionalmente, se crean las Juntas de Escalafón y, con los Decretos 1602 y 2263 de 1936, se materializa la consolidación de un escalafón nacional, mientras se reglamenta la primera evaluación a los maestros del país con el fin de determinar su ubicación en el mismo (Bayona y Urrego, 2019, p. 20)

Así mismo, se reitera que el proceso de profesionalización docente en Colombia es más reciente que en otros países del sur y que la misma está atravesada por tensiones políticas y por la implementación de acuerdos internacionales que buscan la modernización del país, y con ello, la organización burocrática de procesos en los que antes intervenía con gran fuerza la religión tradicional del país, se busca además diversificar estas opciones y generar oferta laica.

La formación de maestros en nuestro país ha oscilado entre pugnas bipartidistas características del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX y los consensos atribuibles al cumplimiento de las directrices de los organismos de cooperación internacional bajo preceptos de la planificación y la calidad de la educación,

desde la segunda mitad del siglo XX." (Castro et al., 2006, p.14)

La década del noventa fue entonces testigo de un proceso acelerado de profesionalización de maestros que, con una gran experiencia y trayectoria en las aulas y escuelas, con títulos de normalista o bachillerato, y en algunos casos con lazo la primaria, tuvieron la oportunidad de acceder a la validación de esta experiencia y vincularse a programas de profesionalización ofrecidos por diferentes universidades públicas y privadas del país. (Castro et al., 2006., p.23)

Ahora, con la titulación formal también se fueron incrementando las regulaciones para el ingreso a la carrera, el ascenso y evaluación del desempeño de quien ejercía la docencia. Pues si bien, la historia señala antecedentes que reconocen al maestro como funcionario público, el proyecto modernizador del Estado es el encargado de crear y ampliar el andamiaje institucional que administra recursos públicos para la educación. Estas funciones abarcan desde la construcción de nueva infraestructura hasta la regularización y normatividad en la contratación de maestros públicos, así como el seguimiento de su desempeño y la vigilancia y control de sus actividades.

Por su parte, lo correspondiente a la regulación de las instituciones formadoras de docentes se venía transformando desde finales de los años noventa con los decretos sobre la educabilidad y la enseñabilidad, Decreto 3012 de 1997 que reglamenta la formación docente en las escuelas normales del país, y con el Decreto 272 de 1998, para los procesos de acreditación de las facultades de educación.

Hasta llegar a lo que se conoce hoy, los dos estatutos vigentes que funcionan de manera paralela según el año en el que haya sido nombrado el docente en la planta del sector público.

Con la emisión del Decreto 1278 de 2002 se impactó la formación y profesionalización docente en las funciones del educador, frente al Estado, los desempeños que de este se esperan, las competencias básicas, las condiciones de ingreso, beneficios y ascenso, así como la aplicación de un sinnúmero de normas que regulan la labor docente y que vinculan sus funciones a otras actividades educativas de planeación y orientación.

Los docentes siguen ingresando con dos meses de prueba, pero los procesos de ascenso al escalafón cambian respecto del estatuto 2277 del año 1979. No obstante, la posibilidad de acceder a la carrera docente ya sea con el título de licenciado o de normalista superior se condiciona a un examen de conocimientos, verificación de requisitos de la convocatoria, resultados de la misma, pruebas psicotécnicas, entrevistas y valoración de antecedentes.

Lo anterior como respuesta a las políticas públicas en educación y su relación con los organismos internacionales.

Esta especialización y tecnificación de los saberes y funciones del maestro para alinearse a las funciones docentes emergentes son la clave de la distinción que, para efectos de este estudio, se plantea entre profesionalización que instrumentaliza y la formación que empodera.

Como concepto de profesionalización se retoma el propuesto por Jiménez Becerra (2019) quien señala la instrumentalización del oficio, la fragmentación y especialización de las tareas, como una pérdida de autonomía del docente que, al acentuarse por la división del trabajo, incorporan al maestro a la política del conocimiento especializado con su tecnología integrada.

En lo que corresponde a formación docente el reto del estado colombiano durante la primera década de los años 2000 ha sido la valoración del trabajo docente, la cual no solamente implica mejores salarios, sino la motivación a egresados de la educación media para acceder a la carrera docente, pues se considera que convocar, vincular, atraer y retener a los mejores docentes contribuiría al mejoramiento del desempeño escolar. Habría que empezar por reconocer desde nuestra individualidad, y posteriormente desde lo colectivo, que capacitación y titulación no son sinónimo de formación, y que esa idea de pretenderlas como pares es realmente un sofisma distractor creada desde un mercado educativo creciente en el país y en toda la región durante los últimos treinta años.

Asimismo, se requiere la transformación de prácticas pedagógicas capaces de articular la formación inicial y permanente con los contextos educativos y las experiencias del maestro en su comunidad.

Referencias

Acuerdo 273 de 2007 [Concejo de Bogotá, D.C.] Establece estímulos para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital. 16 de febrero de 2007

Bayona, H., y Urrego, L. (2019). *240 años de profesión docente en Colombia*. *Revista Educación Y Ciudad*, 2(37), 15-26. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>.

Bertalanffy, L. (1976) *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.

Castro, J., Pulido, O., Peñuela, D., y Rodríguez, V., (2006). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/248>.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214

Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Decreto 1278 de 2002 [Ministerio de Educación]. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002.

Decreto 144 de 1963 [Alcaldía Mayor de Bogotá]. Por el cual se dictan normas sobre el régimen de la enseñanza primaria en el Distrito Especial de Bogotá. 8 de febrero de 1994.

Decreto 2277 del año 1979 [Ministerio de Educación]. Por el cual se establece el escalafón nacional docente para la clasificación de los educadores. 14 de septiembre de 1979.

Decreto 272 de 1988 [Ministerio de Educación]. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación. 11 de febrero de 1998.

Decreto 3012 de 1997 [Ministerio de Educación]. Donde se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. 19 de diciembre de 1997.

Decreto 379 de 1997 [Secretaría Distrital de Educación]. Por el cual se crea Galardón a la Excelencia, como reconocimiento y estímulo a los colegios. Julio 9 de 1997.

Fandiño, Y. (2022). De formación docente hacia subjetivación del maestro: Un giro epistémico necesario en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 138-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1188>

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

Herrera, M. C. (1993). *Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930 - 1946*. *Revista colombiana de Educación*, 26, 15-26. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5297>

Huergo, J. (2004) *La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de Comunicación/Educación* en: Laverde M., Zuleta M., y Daza G. (2004) *Debates sobre el sujeto: Perspectivas contemporáneas*. Siglo del Hombre Editores.

Jaimes, G y Rodríguez, L. (2015). *Políticas e incentivos docentes en Bogotá 1996-2013, de la educación como servicio a la educación como derecho*. IDEP <https://core.ac.uk/download/pdf/83821525.pdf>.

Jiménez-Becerra, A. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. *Historia de la Educación Colombiana*, 23(23), 75-117. <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.63>

Jiménez-Becerra, A. (2011a). *Cuatro escritos sobre Michel Foucault: una mirada metodológica y conceptual para pensar la historia de la educación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/32597>

Jiménez-Becerra, A. (2011b). *Pedagogía y Formación Docente en Colombia*. Editorial UD.

Martínez, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., Prada, M., (2015) *Pensar la formación de maestros hoy: Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/253>.

Quiceno, H. (2002). *Movimiento Pedagógico: Posición crítica y lugar de liberación*. Magisterio.

Rodríguez-Céspedes, A. (2002a), *La Educación Después De La Constitución Del 91, De La Reforma A La Contrarreforma, El Viejo y El Nuevo Estatuto*. Magisterio.

Rodríguez-Céspedes, A (2002b), *Veinte años del movimiento pedagógico entre mitos y realidades (1982-2002)* Magisterio.

Runge, K. (2005), Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 219–232. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5986>



