

Gloria María López Arboleda

Es psicóloga y docente investigadora del Grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), adscrito a la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Entre sus intereses disciplinares se encuentran la psicología, la educación y la filosofía, disciplina esta última en la que se doctoró en la misma Universidad donde se desempeña como investigadora. Es autora de artículos relacionados con las tres disciplinas antes mencionadas y de tres libros en los cuales muestra su interés transversal por las emociones, los afectos y los vínculos humanos analizados desde diferentes perspectivas y en distintos grupos etarios. Actualmente invierte su tiempo entre su oficio de investigar, acompañar procesos terapéuticos en su consultorio privado de psicología y disfrutar los días con buena literatura, cine y conversación.

Gloria María Isaza Zapata

Es licenciada en Educación Especial por el Tecnológico de Antioquia, magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de Manizales. Docente-investigadora adscrita al Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Coordinadora de la Maestría en Psicopedagogía de la misma Universidad.

Caminos abiertos entre maestros Diálogos con licenciados y profesionales no licenciados

Gloria María López Arboleda
Gloria María Isaza Zapata
(Compiladoras)

370.1
C183

Caminos abiertos entre maestros. Diálogos con licenciados y profesionales no licenciados / Gloria María López Arboleda y otros 7 -- Medellín: UPB, 2019.
171 p: 14 x 23 cm.
ISBN: 978-958-764-744-0 / 978-958-764-745-7 (versión digital)

1. Pedagogía – 2. Calidad educativa – I. López Arboleda, Gloria María, autor

UPB-CO / spa / RDA
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Gloria María López Arboleda
© Gloria María Isaza Zapata
© José Nicolás Atehortúa Atehortúa
© Alejandro Maya Arango
© Olga Lucía Gil Taborda
© Juan Carlos Echeverri Álvarez
© Kelly Samadi Vásquez Gómez
© Jenny Josefina Vicuña de Rojas
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Caminos abiertos entre maestros. Diálogos con licenciados y profesionales no licenciados

ISBN: 978-958-764-744-0
ISBN: 978-958-764-745-7 (versión digital)
DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-745-7>
Primera edición, 2019
Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo
Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda
Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández
Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía: Guillermo de Jesús Echeverri Jiménez
Editor: Juan Carlos Rodas Montoya
Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa
Diagramación: Sissi Tamayo Chavarriaga
Ilustraciones: Juan José Ospina Gutiérrez
Corrección de Estilo: Eduardo Franco

Dirección Editorial:
Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2019
Correo electrónico: editorial@upb.edu.co
www.upb.edu.co
Telefax: (57)(4) 354 4565
A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1859-30-05-19

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Agradecimientos y dedicatoria

Inicialmente, agradecemos a todo maestro Profesional No Licenciado, que ejerce en universidades, instituciones tecnológicas y técnicas, colegios privados y públicos, y en distintos ámbitos de la educación; ellos han sido los motivadores de este libro pues, con su labor inspiraron las letras de los autores. A los Licenciados que noblemente hicieron parte de la investigación ya que con sus percepciones, sensaciones y diferencias aportaron de forma contundente a esta obra.

A la Universidad Pontificia Bolivariana, en especial al CIDI (Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación), institución que favorece procesos de investigación y ha acompañado desde el inicio este proyecto. Además, que hace parte de la formación académica y profesional de todos los autores.

A la Gobernación de Antioquia, que, a través de su programa Becas de Maestría, motivó la investigación sustrato de este ejemplar y proporcionó mediante el Plan de Condonación, una excusa para materializar un sueño.

A todos los colaboradores, compiladores y editores que facilitaron el proceso, permitiendo llevar este proyecto a la realidad.

Finalmente, dedicamos esta obra a nuestras familias: motivación, inspiración y fuerza.

Contenido

Prólogo	9
Historia que ha marcado hitos.	
El maestro entre el ayer y el hoy: palabras iniciales.....	19
1. La educación como hecho cultural	
José Nicolás Atehortúa Atehortúa	
2. ¿Educación de calidad o calidad perdida?	
Alejandro Maya Arango	
3. De la calidad docente y la búsqueda de la pasión perdida: entre licenciados y profesionales no licenciados	
Olga Lucía Gil Taborda	
4. Las concepciones sobre los profesionales no licenciados: ¿verdades mal contadas, mitos bien creídos?	
Gloria María López Arboleda	
Juan Carlos Echeverri Álvarez	
5. Hacia la trascendencia de las etiquetas académicas.....	
Kelly Samadi Vásquez Gómez	
Ser maestro o sobre la reinterpretación: breve final	
Gloria María Isaza Zapata	
Jenny Josefina Vicuña de Rojas	
Sobre los autores	167

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Términos y acepciones halladas en el recorrido histórico en relación con la calidad.....	64
Figura 1. Muestra documental de las fuentes primarias utilizadas.....	54
Figura 2. “Trascender”.....	139
Figura 3. “Entrar en extrañeza”.....	144
Figura 4. “Maestro del siglo XXI”.....	146
Figura 5. “Ser antes de Saber”.....	149

Prólogo

Jorge Alirio Duque Hernández



Cuando se trata de disertar sobre educación y pedagogía, es ineludible asumir las preguntas centrales que aglutinan esos propósitos: ¿por qué y para qué educar?. Las respuestas a estos interrogantes determinan análisis y proyectan nuevas realizaciones en estos campos. La sociedad fija el sentido formativo en torno a la educación a través de la continuidad hegemónica de lo que pretende de sus ciudadanos o la busca como alternativa que permita la transformación de las condiciones existentes para asumir nuevos retos.

La educación es motivo permanente de las políticas y de los políticos de turno. No cabe duda, de que, esta es uno de los factores fundamentales para la marcha de las sociedades, pero por sí sola no hará los cambios necesarios, como se ha mencionado en los planes decenales de educación en Colombia.

La asunción de los temas relacionados con la educación está supeditada a la valoración y a los juicios de expertos, efectuados en los últimos tiempos según los resultados de las evaluaciones censales internas y externas, de donde se derivan sentencias sobre la relación entre financiación y resultados, y en algunos casos se proyecta lo que serán las nuevas metas para los próximos años. Cabe mencionar que se considera la educación de baja calidad y por ende los maestros de inferior condición, porque no cumplen con las expectativas.

Una vez considerados los resultados, se asume la condición de eficacia y eficiencia del sistema educativo bajo parámetros de economía liberal y neoliberal que sustenta la producción a partir de la inversión, por tanto, la educación debe garantizar los logros de acuerdo con las ambiciones del mercado.

La educación y las instituciones educativas deben virar su condición de formación a la de empresas que den réditos. De la condición de la escuela como empresa se asumen términos como *progreso, desarrollo, trabajo escolar y evidencias*, para optimizar los recursos y dar cuenta de productos de acuerdo con las pretensiones financieras y según las inversiones económicas.

Aparecen asociados otros conceptos como *mejoramiento y calidad*, de forma que se cumplan los objetivos propuestos y se pueda responder a las demandas. Las calificaciones que se hacen en el sistema educativo tienen el sentido de segregar, clasificar, comparar y mostrar los buenos y los menos buenos; allí se enfrentan las teorías que mencionan el mejoramiento desde la posibilidad formativa al simple resultado, producto o calificación final. La escuela se torna en un objeto comercial.

Cuando se asume el lenguaje de la empresa para precisar el impacto de la educación, queda también un desbalance de lo que se busca, pues no es lo mismo determinar la productividad de un mecanismo que los alcances de las condiciones humanas atravesadas por infinidad de factores. Se presenta la calidad como el afán por alcanzar las metas con eficiencia, para que el engranaje funcione como un sistema. Los parámetros que determinan la calidad son ambiguos y complejos.

La calidad tiene tantas aristas y tantos tópicos que es difícil garantizarla con una lista de chequeo o con la perspectiva en un solo frente. Es necesario analizar los recursos, los materiales, las plantas físicas, el número de estudiantes por aula, las condiciones sociales, los ingresos económicos, las actividades que realizan los sujetos en los tiempos por fuera de la escuela, las relaciones que se establecen con los otros, la forma de resolver conflictos, el acceso que tengan a la cultura, los cultos religiosos que pregonan y la forma en que abordan los temas de actualidad nacional, pues todos los componentes inciden en el rendimiento de la escuela.

El sistema educativo como un complejo entramado de aspectos interrelacionados concibe contextos, sujetos, intenciones formativas, contenidos, métodos, formas de enseñar, recursos y evaluaciones, cuya articulación da cuenta de la efectividad de los procesos formativos. Los elementos expuestos se plantean como condiciones para revisar lo que pasa en la macro-, meso- y microestructura, en el ámbito de las instituciones y en las aulas de forma específica, donde un docente concreto, como sujeto, establece relaciones intersubjetivas con un grupo de estudiantes y donde se ponen en juego los propósitos; cada consecuencia sería diferente.

Los sujetos que ejercen la función del Estado con la pretensión de enseñar, educar y formar en la institucionalidad son los docentes. Los formados en escuelas normales y facultades de Educación, pero también pueden ejercer el rol los profesionales de cualquier disciplina que ven en la docencia una opción de desempeño laboral.

Son profesionales de la educación, licenciados o titulados en la universidad en otros saberes, pues, según el Artículo 3 del Decreto 1278/2002, de 19 de junio, no existe distinción. Sin embargo, en el Decreto 2277/1979, de 14 de septiembre, se incluía a los profesionales con títulos distintos de licenciados en Educación, pero estos se diferenciaban porque entraban en el grado sexto del escalafón nacional docente y solo podían ascender hasta el grado duodécimo, de catorce posibles. Aquí aparece un elemento de análisis, pues hace alusión a una distinción para el ejercicio docente.

Los maestros responden a una cantidad desbordada de asuntos, como lo establece el Artículo 4 del Decreto 1278/2002, de 19 de junio y el Artículo 9 del Decreto 1850/2002, de 13 de agosto. Son los encargados de diagnosticar, planear, ejecutar, evaluar, orientar a los estudiantes, atender a los padres de familia, ejecutar las tareas de formación y actualización, participar de la evaluación institucional, responder por los sistemas de acreditación a la calidad, liderar proyectos obli-

gatorios, acompañar los descansos, diligenciar los libros reglamentarios, llevar los formatos para evidenciar las acciones que realiza, hacer parte de distintas comisiones, acompañar el aseo del aula, vincularse al ornato de la institución con carteleros, asumir las tareas disciplinarias, integrar colectivos de maestros para analizar casos del comportamiento o del rendimiento académico de sus estudiantes, solo para mencionar las más representativas. Si logra cumplir con el inventario anterior, contribuye con los procesos de calidad del sistema educativo y de la institución, que son validados con mecanismos de verificación por sujetos externos a la escuela; de no cumplirlos, será responsable de las falencias del sistema, de las acciones correctivas, de las no conformidades.

Existe entonces una profesión docente, con las mismas funciones, desempeñada por distintos tipos de profesionales, bajo distintas perspectivas; ellos ejercen la profesión en áreas de difícil acceso, en el campo, en la ciudad, en instituciones oficiales, en instituciones privadas, los normalistas, los licenciados, los especialistas, los que han estudiado maestría y los que realizan los doctorados, con la perspectiva doble: de una mejor condición de vida a través del mejoramiento de su salario y de la mejor calidad de la educación que se imparte para la formación del presente y del futuro de la sociedad.

Surgen cuestionamientos y confrontaciones entre el rol, las funciones, las capacidades, las competencias y los desempeños de quienes asumen el rol de maestros, pero se hace efectivo entre los licenciados y los demás profesionales que no tienen de base una formación pedagógica. La problematización pasa por distintas argumentaciones, de las que se pueden desencadenar vínculos, cercanías, resistencias y lejanías.

El debate entre licenciados y profesionales en el sistema educativo es asumido en este libro —resultado de un proceso de investigación cualitativa— sin la pretensión de generalizar los hallazgos, sino exponer situaciones para posteriores estudios y para profundizar en los aspectos que se nombran.

El libro se presenta en la primera parte desde una secuencia histórica de las obligaciones de la educación a lo largo del tiempo, con el estudio de la emergencia del concepto de *calidad* y la forma en que los docentes la incorporan.

Posteriormente, se aborda, con referentes filosóficos, la docencia como un objeto de estudio amplio y disperso, en el que se identifican consideraciones legales y legítimas, lo estructurado y lo cotidiano, lo esperado y lo materializado. “En todo colegio hay dos mundos: el mundo del profesor del aula y el mundo de los administradores y los supervisores” (McCourt, 1999, p. 368); aquí se hace evidente la disparidad entre quienes planean y quienes ejecutan, aspecto que hace polémica la idoneidad de los docentes como gestores de la educación.

La demanda que se les hace a los profesionales no licenciados (PNL) (Decreto 709/1996, de 17 de abril y Decreto 2035/2005, de 16 de junio) es que estudien y se formen en pedagogía, en el contexto, en la comprensión del mundo, en la ética, en los saberes propios de la pedagogía y en la generación de ambientes de aprendizaje. Caben las preguntas si estos saberes se apropian en un curso de un año, si los licenciados los aprehenden en el transcurso de su formación, si hay formas específicas para adquirir estos saberes o si se requieren otras alternativas.

Bienvenidos los espacios en los que los maestros piensan, reflexionan y escriben sobre los aspectos que, aunque ya están dichos, no están registrados. Donde exponen las perspectivas de tiempos, espacios y disposiciones en el espacio microescolar o de la macroestructura curricular. Espacios donde cuestionan las relaciones con la formación, con las visiones de mundo, con los horizontes de pensamiento.

Las concepciones y percepciones de los maestros están presentes en las respuestas que dan a los investigadores, en las lecturas de las experiencias, en las narraciones, en las condi-

ciones personales, en la propia historia que narra su cuerpo a través de los años de experiencia y de relación con su oficio, por eso, su voz es tomada en la cuenta en las líneas que se leen en los diferentes capítulos.

El valor del libro está en visibilizar situaciones, en aguzar la mirada para ejercer el oficio docente desde la cuestionada calidad según la práctica de los docentes, en permitir identificar las tensiones para que se multipliquen las preguntas generadoras de debate, en retomar la educabilidad de los sujetos maestros, en emplazar al maestro como promotor de la cultura y en vislumbrar las tareas de gobernar, instruir y disciplinar para caminar al lado de los otros como cuidador y para encaminar a la dignidad humana.

Desde lo que son, lo que saben y lo que hacen, los docentes planean, enseñan y evalúan, para predisponer el diálogo, el encuentro, la seducción por el conocimiento y la provocación a tomar decisiones. La finalidad inmediata está en formar la ciudadanía y la convivencia, para agenciar y gestionar las diversidades, las identidades, las interacciones, porque se intervienen aspectos personales y académicos. Cabe otro cuestionamiento: si eso lo hace cada maestro desde su condición de licenciado o de profesional o desde la apropiación que hace de su espacio laboral.

El planteamiento de miradas éticas, estéticas y políticas a la labor del docente aboga por el reconocimiento de la acogida para potenciar el extrañamiento, entender el colegaje para ahuyentar los celos y auspiciar el aprendizaje integrado en contra de las yuxtaposiciones. La conformación de comunidades académicas posibilita el trabajo en equipo, la reflexión y la formación permanente, provoca la idoneidad e impulsa la dignidad del maestro.

El cometido de cotejar la vocacionalidad del maestro, con su formación, para apostar por la profesionalidad, hace estimar requisitos como la pedagogía, las tecnologías de información y de la comunicación (TIC), la investigación y el dominio de

una lengua extranjera como obligaciones para ejercer la labor docente. No son condiciones que se adquieren por hacer un determinado pregrado, sino en el desempeño de la labor como docentes.

Los cuestionamientos a las políticas de calidad, eficacia, eficiencia, equidad y pertinencia abren más debates, generan rutas de discusión y establecen campos de investigación. Qué es una educación de calidad y cómo se consigue es una alternativa que se puede encontrar entre líneas en este libro.

El profesionalismo de la docencia vivifica docentes creativos, dinámicos, críticos, alegres, responsables, acompañantes, aprendices, íntegros, responsables, puntuales, honestos, ejemplificantes, recursivos, ambientalistas, solucionadores de conflictos; la lista de las características de un buen docente se puede ampliar exponencialmente, pero no se trata de oponer licenciados, normalistas y profesionales, sino de vincularlos en torno a la profesión.

Este libro, como fruto de un trabajo riguroso, de una experiencia vivida y de una reflexión profunda, aborda buena parte de los dilemas enunciados en la función docente. Se ratifica que la pretensión no es generalizar, a fin de no producir obstáculos para la comprensión, de no provocar errores, sino permitir posibilidades, alternativas y prácticas exitosas; se trata de agruparnos alrededor de una tarea común en la formación de sujetos y ciudadanos que requerimos para el presente y para la sociedad. Auguro que la lectura ágil y amena que se presenta permita al lector escudriñar elementos que no se hayan considerado para profundizar lo expuesto en próximas ocasiones, en nuevas lecturas y en trabajos que se deriven de estos tópicos.

Referencias

- McCourt, Frank, 1999, ¡Aja! Silo es, Bogotá, Norma.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2277/1979, de 14 de septiembre, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 709/1996, de 17 de abril, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1278/2002, de 19 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1850/2002, de 13 de agosto, por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2035/2005, de 16 de junio, por el cual se reglamenta el parágrafo 1 del Artículo 12 del Decreto-Ley 1278 de 2002.

Historia que ha marcado hitos

El maestro entre el ayer y el hoy: palabras iniciales

Gloria María López Arboleda

El libro *Caminos abiertos entre maestros Diálogos con licenciados y profesionales no licenciados*¹ que se ofrece a la comunidad científica y académica asume y defiende la idea de que en el propósito de educar la responsabilidad es de todos. Aun así, y lejos de querer generalizar un tema de tan alta importancia, se sabe, además, que el oficio de enseñar data de siglos atrás; ha pasado por variadas disputas ideológicas, económicas y religiosas en las que el poder y el saber han desempeñado papeles determinantes en la comprensión del sujeto maestro.

¿Es el maestro de hoy el mismo que el del siglo XIX? La respuesta obvia es no, sin embargo, pensar refinadamente sobre estas preguntas implica reconocer una historia que ha marcado hitos en el oficio de la enseñanza de un sujeto al que, quizá, se le han hecho encargos que sobrepasan su campo de acción y funcionamiento.

Pensar en el maestro en el siglo XXI implica entonces los temas que se desarrollan en los cinco capítulos que el lector encontrará y que reflejan al mismo tiempo los principales hallazgos de la investigación.

1. Reflexionar en torno a la educación que, más que adscrita al ámbito legal del que recibe su carácter normativo, es

¹ Este libro es producto de la investigación “Concepciones de Profesionales No Licenciados (PNL), directivos docentes y Licenciados en torno a la incorporación de los PNL como docentes en la Institución Educativa San Andrés del municipio de Girardota”, desarrollada durante los años 2016 y 2017 en el marco de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

un constructo cultural orientado a la formación del sujeto; en este ámbito, no solo el sujeto estudiante se forma. El sujeto maestro cobra relevancia a partir de su encargo fundamental puesto en marcha desde su subjetividad.

2. Conocer y reconocer la historia de un oficio, el de enseñar, con sus nexos reales unas veces, confusos y perdidos otras, con la calidad, la función docente, las luchas por la dignidad, el tránsito hacia la profesionalización y las transformaciones obligadas que ocasionan que “otros” entren en la escena educativa.
3. Profundizar en los efectos de la pretendida calidad educativa de las instituciones educativas oficiales, a partir del ingreso de los profesionales no licenciados (PNL) al sistema educativo colombiano.
4. Comprender las concepciones que sobre los PNL tienen licenciados, directivos docentes e, incluso, los mismos PNL, para mostrar cómo a veces las verdades mal contadas se convierten en mitos bien creídos, que no aportan en mucho ni a la calidad ni a la formación y mucho menos al bienestar del maestro en Colombia. Aquí podrá entenderse, por ejemplo, cómo las supuestas diferencias en el papel pueden ser convergencias en la vida cotidiana de un sujeto con un encargo ejemplar: enseñar.
5. Exponer una reflexión sobre la trascendencia de las etiquetas académicas para la profesionalización consciente del docente, a propósito de los diversos rótulos vigentes en el actual sistema educativo colombiano: normalistas, licenciados, PNL, magísteres, y la etiqueta más apetecida —por el momento— doctores. Todos con la misma posibilidad laboral de encontrarse en la escuela donde el saber pedagógico y el saber propio dialogan con y para los estudiantes, quienes por principio sistemático están obligados a estar allí.

Estos cinco temas, representados en los cinco capítulos del libro, permitirán al lector acercarse con sus propias dilucidaciones al entramado y complejo universos de aquel que ha decidido por siglos aceptar uno de los encargos más difíciles —y de por sí imposibles— de la cultura: educar.

Nada extraño tenía, pues, la esperanza de que la labor psicoanalítica en el niño fuese provechosa para la actividad pedagógica, que lo guía, lo estimula y lo encauza en su camino a la madurez. Mi aporte personal a esta aplicación del psicoanálisis ha sido muy escaso. Desde un principio hice mío el dicho de las tres profesiones imposibles: —educar, curar, gobernar— y, por otra parte, la segunda de ellas me tenía suficientemente embargado. Mas esto no me impide reconocer el alto valor social que puede reclamar la labor de mis amigos pedagogos. (Freud, 2015, p. 162)

Si educar es imposible, enseñar ha de ser posible, para que aquel que aprende aprenda, sí, pero, quizá, no eso que quien educa quisiera. Dilema, el anterior, que cobra vida diariamente en las aulas y en el que el maestro es protagonista. Ahora bien, ¿maestro, docente, profesor, educador? o ¿licenciado, normalista, PNL? Intentar dilucidar tales diferencias nos aprisiona en un callejón sin salida, que no aporta nada nuevo, a menos que con intención refinada y académica, dispuesta a comprender para sumar y aportar, indagemos, como es el caso de la investigación que da vida a este libro.

En este sentido, el libro es producto de la investigación “Concepciones de profesionales no licenciados (PNL), directivos docentes y licenciados en torno a la incorporación de los PNL como docentes en la Institución Educativa San Andrés del municipio de Girardota”, desarrollada entre 2016 y 2017 en el marco de la Maestría en Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Como resultado de una tesis recomendada para

grado honorífico, y además sugerida por los jurados para publicación, su autora (Olga Lucía Gil Taborda) hace extensiva la invitación a expertos y docentes en diferentes áreas de la educación en Colombia para reflexionar en torno a sus principales hallazgos de investigación, nutrirlos con su experiencia y experticia para ofrecer al público académico y científico un libro que dé cuenta del pensamiento de diversos profesionales de la educación en Colombia.

Es importante anotar, además, que la PNL Olga Lucía Gil Taborda fue becada por la Gobernación de Antioquia para la realización de la maestría, lo que da cuenta del vínculo que continúa existiendo entre el Estado, la universidad y sus propósitos de acompañar y aportar en la formación de los docentes en Colombia.

Termina esta introducción con la invitación a los lectores a ampliar sus horizontes de comprensión sobre los sujetos maestros que están en la escuela: más allá de un decreto que los diferencia y separa, existe una vida cotidiana, la de la escuela, que los reúne en pro de un mismo ideal y de un mismo compromiso.

Referencias

Freud, S. (2015). *Moisés y la religión monoteísta*. (J. L. Etcheverry, trad.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortou.

La educación como hecho cultural

José Nicolás Atehortúa Atehortúa



Introducción

Este capítulo plantea que la educación, más que adscrita al ámbito legal, del que recibe su carácter normativo, es un constructo cultural orientado a la formación del sujeto. El punto central se constituye desde un horizonte de comprensión, cuyo sustento epistemológico y contextual permite identificar la condición maestro de un sujeto que habita la escuela desde su saber específico, y que vive su experiencia en discernimiento permanente, en donación gratuita e interacción con los otros: los profesionales no licenciados (PNL).

La estructura inicia con un contexto sobre la educabilidad en una sociedad en la que se oculta la figura del sujeto y que representa la celeridad y el imperio del poder que recae sobre el individuo. Luego, se incorpora la figura del maestro con la intención de recuperar el sentido primigenio de su quehacer en la escuela, pues es el escenario en que acontece el encuentro y la interacción entre sujetos. Después se aborda el rumbo que tomó la educación hacia la formación del sujeto después de su inevitable paso por la normatividad. Acto seguido, se resignifica la comunidad académica (de la cual hacen parte los PNL), y se concluye con un apartado sobre asuntos que tiene que gestionar la escuela para propiciar la convivencia y dejar evidencia del ineludible compromiso con la promoción de la cultura humana.

La educación y su carácter normativo

Educación es un concepto polisémico pero no equívoco. De él se desprende la educabilidad del sujeto, que, como lo expresa Echeverri (2003), “encuentra su mayor potencial en la posibilidad que le brindan los saberes, pues son estos los que, en su exposición e interlocución dentro del ámbito escolar, propician formas de relación e interacciones entre los sujetos” (p. 7).

Varias comprensiones acontecieron en torno a la educabilidad. En primer lugar, los actores del acto educativo fueron mirados desde el tríptico educación, escuela y gobernabilidad. En tanto la educabilidad estuvo atravesada por la norma, rotuló algunas condiciones antropocéntricas en la escuela, cuyo proceso de individuación advierte poco individualismo y conocimiento de sí, una tendencia a comprender al sujeto desde fuera, pero el vínculo con el entorno y la cultura, entendida como modo de relación y estilo de vida, reclamaron el cultivo de lo humano.

En segundo lugar, la gobernabilidad le aportó a la educación un estatuto jurídico útil para el propósito teleológico y orientador de procesos. En esta perspectiva, la escuela se ubicó en la distancia con respecto al sujeto, es decir, que la escuela se dejó provocar por vía estatutaria y se dedicó al cumplimiento de la legislación, mientras trataba de no ocultar al sujeto. La contraintencionalidad de esta comprensión tuvo lugar cuando el sujeto optó por hacer una aportación sin condicionamientos a través de un acto libre, expresión de su subjetividad, y admitía que en la norma subyace un saber, pero que este es primariamente iluminativo y secundariamente preceptivo.

Foucault (1982) propuso una mirada crítica sobre este fenómeno y aclaró que la educación debe acontecer como cultivo del carácter humano: Sócrates dice: “Tú ignoras, pero eres joven; por tanto, tienes tiempo, no de aprender sino de ocuparte de ti” (p. 58).

Más adelante, indica la importancia del imperativo “ocuparse de sí”, entre la pedagogía entendida como aprendizaje y esa otra forma de cultura, de *paideia* que circula en lo que podríamos llamar la cultura de sí, la formación de sí; *paideia*: proceso de formación de los niños que en la cultura griega implicaba dos comprensiones: la primera, una formación técnica, y la segunda, la formación en valores; ello incluía la socialización de los individuos en el contexto de la escuela.

La *Selbstbildung*, alocución alemana que se entiende como formación de sí, autoformación. Como dirían los alemanes, en ese desfasaje, en ese juego, en esa proximidad. Advirtió, además, que la finalidad de la educación se centraba en la educabilidad y la instrucción para producir así una dimensión extraña de la subjetividad; no es el horizonte de la finalidad, sino del encadenamiento entre procesos propios de la formación lo que le interesaba; no centró el problema educativo en la falta de valores, sino en el descubrimiento de lo que es el sujeto para sí mismo.

Foucault (1982) señala que una crisis antropológica está en la base de la crisis educativa: un menoscabo de la confianza en sí mismo, de las relaciones de confianza. Para el autor, la crítica al modelo educativo pasa por el filtro de un imperativo que destaca la subjetividad; por eso, señala, en primer lugar, el imperativo “hay que ocuparse de sí mismo”... Y, en segundo lugar, la “inquietud de sí”... “Si debo preocuparme por mí mismo, es para llegar a ser capaz de gobernar a los otros y regir la ciudad” (p. 312).

Es preciso, por tanto, que la inquietud de sí sea tal que, al mismo tiempo, revele el arte, la *tekhné*, el *savoir faire*, comprendida como la destreza o gracia especial que tiene una persona para hacer las cosas, especialmente las relacionadas con el trato social que permitirá gobernar bien a los otros: [...] en primer lugar, en el imperativo “hay que ocuparse de sí mismo” [...] Y, en segundo lugar, en la “inquietud de sí” [...] Si debo preocuparme por mí mismo, es para llegar a ser ca-

paz de gobernar a los otros y regir la ciudad. Es preciso, por lo tanto, que la inquietud de sí sea tal que, al mismo tiempo, revele el arte (la *tekhne*, el *savoir faire*²) que permitirá gobernar bien a los otros. (Foucault, 2002, p. 65)³.

Esta tradición filosófica le permitió a Foucault analizar las diferentes etapas de “gubernamentalización” de la vida, por lo que vio la necesidad de construir un lenguaje político vinculado a la *bios = vida*, que dejó en evidencia la crisis de las instituciones democráticas de la modernidad y su dificultad para apreciar los derechos individuales y colectivos, como la libertad y la seguridad. En consecuencia, destacó el gran riesgo de la educación: asumirse a sí mismo. La educabilidad, en su sentido originario, era un asunto personal, pero evolucionó hacia una condición social, por lo que se exigió que el sujeto recibiera y creara cultura mientras era influido por el entorno que lo supeditaba a una convivencia significativa con los otros.

Con el tiempo se necesitó de la enseñanza; la figura del maestro le convenía en razón de que el sujeto es como un punto de convergencia de múltiples factores que contribuyen a su madurez progresiva. Se permitió que el maestro incursionara en la escuela supeditado a tres funciones esenciales: gobernar, instruir y disciplinar; de la primera función, se esperó que brindara opciones sobre la manera de moldear la conducta del sujeto; de la segunda, que despertara interés hacia los saberes; y de la tercera, que dictara ordenanzas sobre la conducta moral y ética del sujeto (Echeverri, 2003).

² *Savoir Faire*: Destreza o gracia especial que tiene una persona para hacer las cosas, especialmente las relacionadas con el trato social.

³ Referencia del texto en el idioma original «En premier lieu: il faudrait s'occuper de soi-même» et en second lieu, du «souci de soi-même». Si je dois me préoccuper de moi-même, c'est afin de pouvoir gouverner les autres et gouverner la ville? Nous devons, par conséquent, faire en sorte que cette préoccupation soit telle que, en même temps, elle révèle l'art (la *tekhne*, le *savoir-faire*) qui permettra de bien gouverner les autres (Foucault 1981-1982).

La condición maestro

Los filósofos que se han referido a la educabilidad vinculan este quehacer como arte de vivir, y se refieren a tres conceptos: el primero es *catarsis* que tiene que ver con la limpieza, la purificación del alma de afectos y pasiones. Séneca (1954) se remite al diálogo con su discípulo Sereno, quien sabiéndose capaz de llevar el rumbo de la vida le pide a su maestro que lo lleve a puerto seguro porque su alma está acongojada. Séneca asume el reto de ser su guía, no al estilo estoico, sino al estilo del filósofo que se edifica a sí mismo mientras le señala el camino a su discípulo. De aquí deviene una comprensión primigenia del maestro como aquel que “camina al lado de” y le muestra a su discípulo el “hacia dónde”.

El segundo término es *ellampsis*, que se suele traducir por “iluminación”, una metáfora que no es fruto de la Ilustración, sino de filósofos un poco exigüos pero no intrascendentes. El concepto viene referido por el maestro Ekhart (2002), quien explica que enseñar ayuda a madurar mientras se asume el sufrimiento, a la manera de un rito de iniciación. En el contexto de la *humanitas* de la *paideia* griega, significa ofrecer amistad y consuelo en el dolor; así, la filosofía acontece como consolación, y la educabilidad como arte de comunicar alegría y serenidad. De aquí que enseñar también sea el arte de comunicar reposo a la mente desventurada. De ahí esa comprensión del maestro como “quien funge de espíritu parental”, un cuidador, en razón de la atención ofrecida a aquellos que le han sido encomendados.

El tercer concepto es *henosis* que suele ser traducido por “unión”. El término tiene vínculos con la acepción más antigua de cultura entendida como modo de relación consigo mismo, con los otros, con las cosas y con la trascendencia; el sentido del término indica que el proceso educativo hunde sus raíces en el ensimismamiento o, mejor, en el trayecto a la intimidad de sí para salir al encuentro de los otros. El sentido de la expresión ha sido endilgado a Ortega y Gasset (1996), como el hecho de que el sujeto tiene que gestionar las incertidum-

bres de la cotidianidad, mientras nombra lo que sucede en su interior para la comprensión de los otros. De aquí proviene una comprensión del maestro como “peregrino”, dinámica lo vincula al movimiento (una acepción casi arqueológica), cuyo propósito es reducir el distanciamiento entre sujetos.

Catarsis, ellampsis y henosis, tres conceptos alusivos al arte de enseñar y educar afines con el hecho de vivir habitando el mundo mientras se transforman los sujetos: el que enseña, el que aprende y el que disputa con su propia vida en la mar de las incertidumbres. La escuela se comprende ahora como el escenario de los alternamientos y los diálogos que fortalecen la capacidad de hablar con el otro en y desde el silencio.

Las tres expresiones indican que el maestro es quien camina en los ámbitos de la dignidad humana, y su comprensión antropológica radica en que lo humano es la meta más grande del sujeto. Si bien, la educación puede señalar distancias entre el saber, el hacer y el ser, es al maestro a quien se le exige formar en el ser como afectación positiva del hacer.

Esta dinámica, así ilustrada, servirá para provocar una reflexión sobre el encuentro entre los maestros que portan un saber especializado en el ámbito de la escuela: los PNL, y aquellos que se saben portadores de herramientas pedagógicas para el ejercicio de su profesión: los licenciados. Todos ellos tienen un propósito común: aportar al desarrollo de lo humano, del sujeto que se forma, es solo que esto ocurrirá por primera vez, y de manera estructurada, en el terreno de las interacciones con pares, es decir, en la comunidad académica.

La comunidad académica: su naturaleza y su oportunidad

La comunidad que experimentan maestros se caracteriza por la interacción de los sujetos desde la palabra. Esto en razón de que todo pensamiento humano es limitado. El ser humano tiene necesidad de construir colectivamente la vida y sus intereses porque el ser humano es aquel que “habita el límite”

y por tanto capaz de traspasarlo, esta capacidad le viene dada por su condición de *zoon logon ejon*, alocución griega que significa “viviente capaz de comunidad gracias a la palabra”.

Según Platón y Aristóteles, las polis fueron instauradas por la palabra, que le permiten al sujeto diseñar, proponer y deliberar. De esta fuerza, deriva el sentido originario de la comunidad, concepto acuñado por Platón de quien se dice comunicaba en su dialéctica la pasión por la filosofía y una manera de vivir en el ámbito de las comprensiones más elevadas de la mente humana; a él se le endosa el hecho de acercarnos al concepto que hace referencia a la palabra, al pensamiento y la acción compartida.

En la mirada de Aristóteles, la ciudad (la polis) ha de acoger al extraño, pues él mismo era *meteo* (simpatizante de las ideas macedónicas, no era ciudadano pleno). En el contexto, las polis están en crisis y están a punto de la disolución, pero estas son “el fundamento de la comunidad política, que es creación de los individuos sociales (*paideia*), como justicia (*dikaiosyne*), como intercambio (*allagé*)” (Martín, 1981, p. 121). Las polis nunca fueron armonía sino conflicto, oposición y lucha entre hombres y ciudades: “Un lugar donde las clases sociales luchan por sus intereses, imponen su opinión (*doxa*), la estatuyen como ley (*nomos*) y organizan la administración del Estado (*politeia*) según su concepción de lo que es justo (*dikaion*)” (p. 122).

François Fénelon de Alejandría (1975) trae referencias sobre la experiencia de los griegos para quienes todo dependía de la polis; era costumbre que el pueblo se afanzara solo en la palabra, en ella radicaba la fuerza del discurso político de la Grecia clásica. Así, en la política entendida como “el arte de lo posible”, y a través del ejercicio de la comunicación, el sujeto trataba de incrementarse más allá de lo posible en el descubrimiento de nuevas potencialidades y en el desarrollo de nuevas capacidades, de ahí que se comprenda la comunidad como un conglomerado de sujetos formados para imaginar nuevas formas de convivencia, para razonar nuevas episte-

mes y para desarrollar nuevos escenarios comunicativos, discursos cargados de persuasión.

Heidegger (1996) aporta una mejor descripción del concepto:

El mundo del ser humano es un mundo en común. Vivir es un co-estar con los otros. El estar de los unos con los otros se funda inmediata y a menudo exclusivamente en aquello sobre lo que recae la ocupación común. Un convivir que deriva de hacer las mismas cosas [...] El compromiso en común con una misma causa se decide desde la existencia expresamente asumida. Solo esta auténtica solidaridad hace posible un tal sentido de las cosas, que dejan al otro en la libertad para ser él mismo [...] El mundo se manifiesta en la relación con aquellos con los que uno tiene que ver, con los que uno trabaja o con los que uno piensa hacer algo. (p. 126)

Ruiz (2003), referenciando a Paul Ricoeur, afirma que la comunidad se caracteriza por cuatro dimensiones: a) su dimensión subjetiva, que trata del acercamiento a una nueva forma de cultura, del cultivo de capacidades y competencias propias, así como del cultivo de sí mismos y el cuidado de sí; b) su dimensión intersubjetiva, en la que la comunidad siembra sus raíces en la necesaria corresponsabilidad social y política planificada en la solicitud por el cuidado del otro y de los otros; c) su dimensión ontológica, en la que se constituyen las construcciones colectivas y la comprensión del porqué de las cosas; d) su dimensión psicológica, en la que la comunidad se formaliza en el aprendizaje de las cosas humanas, mientras trata de incrementar lo humano en su diario quehacer.

La comunidad académica puede ser entendida desde sus interacciones semánticas; se trata de una interpretación poco usual, los maestros abordan asuntos formativos como el trabajo interdisciplinario y las articulaciones del currículo, y debaten sobre las funciones sustantivas del maestro: planear, enseñar y evaluar. En ocasiones la comunidad reviste la forma de foro, “porque en ella se discuten asuntos de compren-

sión, de interpretación epistemológica y de fundamentación en investigación, y en menor medida, temáticas sobre políticas públicas” (Atehortúa, 2013 p. 182).

Ahora bien, como lo señala Echeverri (2003), la escuela merece un tratamiento riguroso, porque los seres humanos por el conocimiento tienden a fragmentar la realidad al sentirse portadores de un saber que se especializa cada día, en la integración de los maestros y de los saberes, que de alguna manera cuenta con el aporte de los PNL.

En este sentido, la comunidad académica terminó aconteciendo en espacios informales, de debate abierto: “para hablar de las complejidades, de cómo resolver asuntos cotidianos y cómo fusionar proyectos. El espacio de la discusión rigurosa sobre las áreas del conocimiento, sobre radicalismos temáticos y enfoques metodológicos” (Atehortúa, 2013, p. 183). Comoquiera que se entienda, la comunidad académica siempre será el ambiente propicio para crear el sentido de la condición maestro, el reconocimiento de las diferencias y el desarrollo de prácticas de inclusión.

De la experiencia de acogida a la novedad de la convivencia

Todo aquel que llega a la escuela es un extraño, por tanto, el acto educativo es una práctica de acogida. La primera reflexión que marcará el hito de una preocupación solidaria por el otro, y no solo por la vida, nos viene aportada por Adela Cortina, principal representante de la denominada Escuela de Valencia en su libro *Ética mínima* (1987); ella marca el inicio de una visión de la ética que continúa la estela de José Ortega y Gasset, Xavier Zubiri y José Luis López Aranguren en lo que se refiere a la fundamentación antropológica de la moral. Su discurso cargado de compasión acude al concepto de *cordialidad* como categoría moral integradora de la moralidad humana.

Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI (Cortina, 2007b) es la puerta de ingreso a esa manera de

confrontar al ser humano con su capacidad de convivencia y ciudadanía desde la perspectiva de su vínculo intersubjetivo, es decir, la relación consigo mismo; su capacidad creativa y educativa, esto es, su relación con el entorno; y su capacidad política y social, esto es, su relación con los otros. De ahí que en el horizonte de lo humano se vislumbre el hecho de que se pertenece a una familia.

Barcena y Mèlich (2000) afirman que, “si hemos nacido y continuamos vivos es porque hemos sido acogidos y esta acogida hace que establezcamos relaciones con los otros, relaciones igualmente ambiguas, de amor y de odio, de alegría y de tristeza” (p. 18). Si la modernidad distanciaba al hombre de los sentimientos y de la sensibilidad, el discurso contemporáneo lleva en la dirección no contraria, pero sí nueva del sujeto y la comunidad, un sujeto cuya capacidad consiste en advertir la dignidad:

Quien toma en serio el valor de todos los hombres concretos, se sabe y siente responsable de ellos, y de ahí que se le abra un mundo bien distinto al del derecho [...] ese mundo de la solidaridad positiva [...] que en el mundo moral suena la voz de la justicia, pero también una voz diferente: la voz de la compasión y el cuidado. (Cortina, 2007b, p. 155)

Para la filósofa, el hecho de vivir en familia genera una *ligatio* con los otros y, por ende, una *obligatio* que se traduce en responsabilidad, fruto de la reciprocidad, del reconocimiento del otro y de sí mismo; según Levinas (2002), la acogida es el llamado que ese otro hace a mi compasión, a mi amor, porque “amar es temer por el otro, socorrer su debilidad” (p. 266). De igual manera, Aguirre (2011) considera:

Lo que el otro es para un “sí” este “sí” mismo lo es para el otro, y si está llamado para la realización de sí por medio del otro, él mismo está sometido a la condición de no poder progresar hacia su propia realización más que por medio de la contribución del otro. (p. 120)

En suma, la escuela exigió a los maestros gestionar aquello que la misma organización implicaba: las diversidades, las complejidades y las conflictividades. Vale la pena referirse muy brevemente a cada una de ellas para marcar un camino que llevará a la consideración del acto educativo como un hecho cultural.

Gestión de las diversidades en la escuela

La diversidad acontece por la riqueza individual que subyace en cada ser humano. Las diversidades tanto en la vida como en la escuela son la expresión genuina de una individualidad que, al encontrarse natural y vitalmente con otras individualidades, proyecta distintas coincidencias y divergencias determinantes en las relaciones de la comunidad.

Podríamos preguntar ¿cuál es finalmente el aporte de los maestros PNL al sistema educativo, la escuela y sus propósitos? De acuerdo con lo planteado por Mead (1991), quienes llegan a la escuela se fundamentan en la autodeterminación y autorrealización. Propiedades como el *self-respect* y el *sense of superiority* corresponden al encuentro consigo mismos y a la búsqueda de unos propósitos coherentes con la más profunda humanidad.

En este sentido, la riqueza de la comunidad acontece en la expresión genuina de cada sujeto desde su identidad y proyección, esta misma riqueza expone generosas pluralidades que diversifican las relaciones, los sentires, las prospectivas e, incluso, los devaneos en que la vida se vuelve trama y drama, por eso, “los demás hombres, antes que realidades con las que hago mi vida, son realidades con las que estoy en convivencia” (Zubiri, 1989, pp. 251-252); el otro configura el ser en el con-vivir, es decir, en el vivir junto con aquel que es diferente, pero que, al mismo tiempo, configura lo que cada uno es.

La diversidad supone esencialmente vínculos y relaciones marcados por reconocimientos, luchas y dudas, de este modo, todas las interacciones entre actores del acto educati-

vo implican “intriga”. El concepto viene referido por Ricoeur (2009) cuando asume la educación como acto estructurante de la heterogeneidad de la vida, por ello, declara tres primacías: “la mediación que ejerce la intriga entre la multiplicidad de incidentes y la historia única —la primacía de la concordancia sobre la discordancia— y, por último, la competencia entre sucesión y configuración” (p. 47).

El propósito de tales primacías es ilustrar el escenario de la escuela desde primigenias individualidades y amplias diversidades que requieren gestión en medio de las recurrentes divergencias. Los maestros PNL también se posicionaron en la escuela como mediadores entre el saber y las relaciones, por lo que engendraron en su paso cotidiano por los escenarios pedagógicos de la escuela improntas existenciales de amor a sí mismos, de respeto hacia lo diverso, de fuerza en los argumentos.

Gestión de las complejidades

Lo complejo plantea una comprensión conjunta que se entrelaza y es vinculante. Morin (1999), al hablar sobre este tema y al relacionarlo con el campo del saber, plantea:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido en conjunto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el afectivo, el mitológico) y que tienen un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre sí. (p. 31)

No se proyecta una comprensión unívoca sobre la noción de lo difícil. Lo anterior expone un cambio en el *statu quo* de lo complejo, pues no es una impresión mental sobre algo, sino que es, sobre todo, y, ante todo, la composición estructural de una realidad. Lo complejo no reside en una percepción,

sino que es una condición referida al sujeto, al contexto y a la realidad de sus relaciones.

Todo ello implica ordenamiento, relacionamiento e identidad. Según Zubiri (1986), la estructura, y en especial la estructura del ser humano, presenta una organización solidaria y corpórea. De esta manera, la complejidad hace explícita una completa exposición de todas las partes y de sus inexorables vínculos que hacen más grande y vital aquella realidad.

Ahora bien, los profesionales que llegaron a la escuela con su saber definido (los PNL) ayudaron a gestionar las complejidades mediante la lectura amplia, objetiva y crítica de la realidad que permite ahondar en la riqueza de la comprensión y de la imaginación; su fuerza simbólica radica en trascender la realidad misma. Mandoki (2006) afirma que las complejidades radican en la comprensión del sujeto que se “prende” de la realidad y se deja “aprehender” también por ella. Acuña igualmente el concepto de “estésis” como abertura del sujeto hacia la realidad, fenómeno que se produce en lo que ella denomina “prendamiento”, que es la base fenomenológica para abordar un objeto de estudio.

Afirma Mandoki (2006) que el ser humano, es “sujeto de prendamiento” y sujeto “por prendamiento”; el prendamiento es abertura, algo así como una ranura, un acto de holgura y profundidad, mientras que el “prendimiento” es encierro y estrechez de la subjetividad, “cuando la sensibilidad no es cautivada sino capturada” (p. 93). Se trata, en efecto, de un movimiento que se gesta en el sujeto, cuando se ubica en la esfera del sentido, en el contexto de la existencia histórica.

Gestión de las conflictividades

Los maestros PNL también se enfrentaron a las conflictividades que son, en primer lugar, de orden cultural; referirse a ellas tiene una intención primariamente iluminativa y secundaria o raramente normativa, porque “ni se puede responsabilizar en exclusiva al sistema educativo del supuesto

deterioro de la convivencia ni la sociedad puede delegar la construcción de la convivencia en la escuela” (Jares, 2001, p. 94); habrá que recurrir a la formación en la confianza para que el sujeto se asuma como actor y gestor de las transformaciones socioculturales de su entorno y logre trascender sus experiencias cotidianas.

A los maestros los convocan varios propósitos al tenor de la Ley 1620/2013, de 15 de marzo, que se refieren a educar para la confianza en el otro: ello implica distanciarse de la pretensión de controlar al sujeto porque ello deriva en la desconfianza; por otro lado, el propósito de educar para la toma de decisiones: se trata de la cultura del criterio, educar sujetos libres, educar para asumirse y asumir la realidad, mientras se hace hincapié en la cultura de la responsabilidad y de la convivencia. Los conflictos se arrojan como oportunidad pedagógica que se realiza mediante el diálogo, la concertación y el reconocimiento de la diferencia para que maestros y estudiantes desarrollen competencias como sujetos activos de derechos en el contexto escolar, familiar y comunitario.

Paz (1990) ilustra mejor el propósito de educar en la libertad y el reconocimiento de la diferencia y la igual dignidad:

A mi modo de ver la palabra central de la tríada es fraternidad. En ella se enlazan las otras dos [...] La fraternidad es el nexos que las comunica, la virtud que las humaniza y las armoniza. Su otro nombre es solidaridad. Sobre esta humilde y simple evidencia podría fundarse, en los días que vienen, una nueva filosofía política. (p. 129)

Cuando los PNL se cruzaron con los conflictos en la escuela, se remitieron a la palabra que les permitía decir lo útil; es decir, todo aquello que versa sobre el cuidado de la vida; también dijeron lo necesario, es decir, aquello que conviene a la comunidad educativa; y dijeron lo justo, es decir, lo que versa sobre los valores operativos, pues aquello que saben hacer muy bien, lo que aprenden de los mejores, aquello que incrementa

lo humano, aporta al crecimiento de la comunidad educativa. La palabra dice mucho de su ser político, porque desde ella se gestiona la paz de la socialidad, no como subordinación al otro, sino como autonomía en un sin número de relaciones horizontales, porque los seres humanos no son simples gregarios, sino que son afines cotidianos que quieren vivir bien.

La educación como hecho cultural: un aporte al desarrollo de lo humano

Se ha iniciado el desarrollo de este capítulo con la reflexión sobre los azarosos y vastos mecanismos de poder que han ocultado y menospreciado el valor genuino y natural del sujeto en el contexto escolar. Como se mencionó al inicio, el fenómeno educativo pasa necesariamente por el filtro de una antropología bien definida, tanto es que debemos preguntar ¿con qué tipo de antropología educamos al sujeto de hoy y de siempre? Posteriormente, se ha legitimado la tarea de la escuela como todo un escenario vital de acogida que define y configura sus posibilidades en el encuentro existencial desde la convivencia, y no muy lejos, imbricada y ampliamente audible, la voz de un maestro que siendo un PNL se ha acercado a la escuela desde un saber particular, pero que se halla movilizado, retado y asumido desde una misión humana, social y ética que sobrepasa cualquier episteme e, incluso, cualquier técnica prescrita en el campo de los saberes.

Ahora bien, es menester en este acápite afinar todo este engranaje formativo y humano que el PNL brinda sustantivamente desde su identidad, rol y misión en la escuela; pero antes es preciso indicar que su tarea se concreta y dinamiza en la construcción de la cultura, sustento de toda vida social, que es movilizadora y configurada por sujetos autónomos y libres que encuentran en ella el desarrollo pleno de su personalidad. Así, Habermas (1987) al plantear esta tríada, expresa:

Llamo *cultura* al acervo de saber, en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. Llamo *socie-*

dad a las ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello solidaridad. Y por *personalidad* entiendo las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad. (p. 209)

Sin duda, el PNL encuentra en la comprensión de este vínculo inextricable cultura (acervo de saber), sociedad (interacción) y personalidad (identidad). Su cometido misional más profuso y sustantivo, la escuela, no escapa a la realidad existencial de los seres humanos desde el campo político, cultural, económico, religioso, entre otros, antes bien, es allí donde se funde su exposición más genuina y demandante.

Ossa (2017) expone desde algunos teóricos en el campo educativo como Kemis (1993) y Lundgren (1992) la imperante relación del currículo con la sociedad, pues, como otros aspectos de la vida social, está formado y modelado ideológicamente. Así, la vida y el trabajo de las escuelas puede caracterizarse en los mismos términos que la vida y el trabajo de la sociedad general: científicistas, burocráticos y técnico-instrumentales. Además, indican que el currículo es una selección de contenidos y fines para la reproducción social, esto es, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.

Hay que admitir que no faltó en el devenir de la escuela el sentimiento de que las ciencias y la razón positiva eran puerto seguro del pensamiento; tampoco faltó en ese acontecer la idea de que la escuela era el pasaje a la cultura con su ingrediente de autoridad moral y experticia. Así las cosas, el PNL se asumió con derecho a formar (educabilidad-enseñabilidad) una legítima aspiración que se advirtió como cargada de nobleza.

Si bien, la labor de ese maestro es asignada, su desempeño evaluable y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes es ponderable, se puede afirmar que su acción es más libre cuando se encarga de la dignidad de lo humano en la escuela, porque los maestros se dinamizan entre el cuidado de la vida y su gestión como constitutivo de la formación. En muchas ocasiones, los PNL acuden al carácter narrativo de su experiencia educativa para impactar a los otros con una vida dilucidada y, ante todo, discernida, porque la palabra produce una identidad cultural, que más allá de ser escuchada, es reconocida y legitimada.

De esta manera, el PNL es cuidador de la vida en su más impoluta esencia y es gestor de la cultura en el cuidado de sí, lo que posibilita que el estudiante movilice sus deseos, sus búsquedas más profundas y sus mayores retos en la posibilidad de vivir y en el hacerse todo el tiempo. Por esta razón, asume:

El hombre se mueve, actúa para poder seguir viviendo, y todo cuanto hace o deja de hacer es para vivir de uno y otro modo, para poseerse en una u otra conformación. El hombre mediante su hacer se va haciendo a sí mismo, se va inventando, va moldeando su figura. (Antolínez, 1992, p. 97)

Algunos elementos antropológicos caben en este acontecer, porque no se defiende la idea que la educación es un hecho cultural sencillamente porque tiene que ver con la creatividad humana; lo que se podría afirmar es que la Educación es una forma de gestionar la humanidad en la integración no solo de los saberes sino de sus dimensiones más humanas; entonces cuando el acto educativo se adhiere al cumplimiento de la legislación, también conlleva las políticas públicas al ámbito de lo personal. El ser humano no solo puede ser asumido a partir de un escenario de producción y control, tiene otras aristas que lo exaltan y lo determinan:

Así, el ser humano no solo vive de la racionalidad y de técnica: Se desgasta, se entrega, se dedica a las danzas,

trances, mitos, magias y ritos; cree en las virtudes del sacrificio; vive a menudo para preparar su otra vida, más allá de la muerte. Por todas partes, una actividad técnica, práctica, intelectual, da testimonio de la inteligencia empírico-racional; igualmente, por todas partes, las fiestas, ceremonias y cultos con sus posesiones, exaltaciones, consumismos, dan testimonio del *homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens*. (Morin, 2000, p. 45)

Si se conciben estas diversas plataformas existenciales, se evidencia que la tarea antropológica del PNL es más amplia y robusta, además tiene una agenda formativa universal en su misiva e impacto, pero es singular en la denodada aproximación y acogida de la identidad que reposa de cada estudiante.

Una vez que los PNL ingresaron al mundo de la educación recrearon la vida como máxima potencia para el desarrollo de proyectos que garantizan su sustentabilidad, y en ese orden de ideas, no solo aportaron al ser, al saber y al quehacer de las personas, sino, sobre todo, a la aspiración de todo ser humano a vivir una vida de calidad, y evitar que se quiebre la vida, tal como lo insinúa Wolfgang (1988): “El ser humano se presenta bajo la perspectiva de finitud e infinitud, posibilidad y necesidad” (p. 57).

El PNL podrá en adelante anidar su fuerza pedagógica y sapiencial en la riqueza que se halla en el reconocimiento del otro, pues “cada hombre tiene en sí mismo, en su propio ‘sí mismo’, y por razón de sí mismo, algo que concierne a los demás hombres. Y este ‘algo’ es un momento estructural de mí mismo” (Barroso, 2007, p. 174). Es ineludible que aquí radica todo un proyecto antropológico que expone al ser humano ante sí mismo y los demás, como lo manifiesta el mismo Zubiri:

“Me refiero a que los demás, antes de que vengan a mí en mi experiencia o de que yo vaya a ellos, están ya metidos en mi vida. Solo por eso puedo encontrarlos viniendo a mí o yendo yo a ellos”

La dimensión cultural de la educación tiene que ver finalmente con la manera como los PNL viven la política (experiencia primigenia de la polis), esta es de orden social, y en virtud de esta dimensión, lo político también pertenece a la vida, y si pertenece a la vida, entonces es reflejo de las esperanzas y aspiraciones más profundas del ser humano. Allí se ejerce un movimiento en dos direcciones: hacia el interior, para que el sujeto se confronte con su propio conocimiento y cuidado de sí, y hacia el exterior, para que el sujeto reconozca que no vive solo, que hace parte de un engranaje social que lo reta, engrandece, y le ofrece la posibilidad de encontrar su más anhelada felicidad.

Referencias

- Aguirre, J. (2011). La identidad en sociedades plurales. Barcelona: Anthropos.
- Atehortua, J. N. (2013). Formación en y para la Investigación. ¿una tensión? El caso de la Escuela de Ciencias Sociales de la UPB. Medellín Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós.
- Barroso, Ó. (2007). Lo social y lo histórico en la perspectiva antropológica de Xavier Zubiri. Revista de filosofía, Universidad Iberoamericana, 120, 173-205.
- Borrás, L. (2001). De la Estética de la recepción a la Estética de la interactividad. Cataluña: Universidad Oberta de Catalunya.
- Cortina, A. (2007). Ética aplicada y democracia radical. Madrid: Tecnos.
- De Alejandría, F. (1795). Carta Escrita a la Academia Francesa sobre la Elocuencia, la poesía, la historia. Madrid: Alonso Calle.
- Echeverri Alvarez, J. (2003). Comunidades Académicas en el marco del Seminario Permanente de Educación Superior. Medellín: UPB.
- Ekhart, M. (2002). El Consuelo Divino. Francesc Gutiérrez Planas (tr.). José J. de Olañeta, (Ed.). Barcelona: Edicions UIB.
- Foucault. (1982). le gouvernement de soi et des autres. París: Seuil/Gallimard.
- Foucault. (2002). Hermenéutica del sujeto. México: Fondo de cultura económica.

- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo XXI.
- Greta, R. (2010). Apropiación de la finitud: Heidegger y el ser para la muerte. En: *claves del pensamiento*, 12-78.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1999). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- II, J. P. (1990). *Ex-Corde Ecclesiae*. Vaticano: Santa Sede.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la Convivencia*. Madrid: Popular.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lundgren, U. (1992). *Cambios en los códigos curriculares: esbozo histórico*. Madrid: Morata.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*. México DC: Siglo XXI.
- Martín, V. (1981). *Lo justo Humano y la Justicia en Aristóteles*. Maracaibo: Centro de Estudios Filosóficos. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia.
- Mead, G. H. (1991). *Philosophy, Social Theory, and the thought*. New York: Library of Congress.
- MEN. (2013). *Ley 1620*. Bogotá: MEN.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Unesco-ICFES-Ministerio de Educación Nacional.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la Humanidad*. Barcelona : Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (1996). *Meditación de nuestro tiempo. Las conferencias de Buenos Aires, 1916 y 1928*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ossa, J. (2017). *Diseño curricular participativo*. Medellín: Facultad de Educación. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Paz, O. (1990). *La otra voz. Poesía y fin de siglo*. Barcelona: Seix Barral.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y Política: de la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ruiz, M. (2003). *Comunidad Académica ¿Un nuevo ethos de la Educación? Memorias del Seminario Permanente de Educación Superior*. Medellín: UPB.

- Séneca. (1954). *De Tranquillitate Animi*. Le Preux, Jean.
- Zubiri, X. (1989). *Estructura Dinámica de la Realidad*. Madrid: Alianza Editorial Fundación.
- Zubiri, X. (2006). *La soledad sonora*. Madrid: Taurus.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social e histórica*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri.

¿Educación de calidad o calidad perdida?

Alejandro Maya Arango



Los maestros deberán enseñar a los niños á leer, escribir, los principios de Aritmética, y los dogmas de la Religión. Les instruirá en los derechos, y deberes del hombre en la sociedad, y les enseñarán el ejercicio militar todos los días de fiesta y los jueves en la tarde. Con este último objeto, los niños tendrán fusiles de palo, y se les arreglará por compañías, nombrándose por el Maestro los sargentos y cabos entre aquellos que tuviesen más edad, y más disposición. El Maestro será su comandante.

Reglamento para el Uso y Gobierno de las escuelas de la provincia de Antioquia

Introducción

En 2017, Olga Lucía Gil Taborda escribió su tesis de maestría intitulada *Concepciones de profesionales no licenciados (PNL), directivos docentes y licenciados en torno a la incorporación de los PNL como docentes en la Institución Educativa San Andrés del municipio de Girardota*, de modo que su temática no solo es valiosa en extremo, sino pertinente para reflexionar sobre uno de los elementos vitales del contexto actual de la educación colombiana: su calidad.

Junto con los demás jurados, se recomendó por unanimidad la posibilidad de su publicación como libro o asumir su trabajo como pretexto para desarrollar un ejercicio de reflexión a partir de los hallazgos y de las conclusiones. Se optó por el ejercicio de reflexión conducente a un libro elaborado a varias manos —hecho que nos concita en este momento— y su ulterior edición.

Para comenzar, es necesario relacionar y ampliar brevemente los aspectos esenciales que se abordan en este capítulo: la relación del epígrafe con la tesis mencionada, los nexos del capítulo con el objeto de este libro y la ruta de desarrollo.

Primero, el epígrafe motiva e invita a dar una mirada sobre épocas y hechos pretéritos de nuestra instrucción pública que permiten apreciar desde diversas líneas de base elementos emergentes de su configuración, para el caso educativo, las políticas públicas más sustanciales promulgadas hasta el presente, y mostrar desde cuándo y por qué se ha buscado una educación “mejor” o de “excelencia”, hasta lo que se tiene como el paradigma contemporáneo: brindar y pretender alcanzar una educación de “calidad”.

Lo anterior implica identificar en el ámbito educativo los términos “primigenios y sucedáneos” que le son atribuibles, los cuales permiten determinar desde cuándo y con cuáles connotaciones se emplearon, y registrar las acepciones que le son homologables a esta “muletilla” propia del sector privado y transferida al ámbito educativo.

Segundo, los nexos del capítulo con este libro se circunscriben a describir de manera sucinta elementos valiosos del devenir histórico de la educación colombiana, insertos y hallados en la estructura jurídica promulgada para su provisión e implementación, desde el rey de España, hasta cuatro de las más grandes constituciones políticas colombianas, pasando por las leyes generales del ramo, los planes decenales de educación y los planes de desarrollo, que desembocan en lo que se denominan políticas públicas.

De este acervo, se desprenden elementos consustanciales y categorías como instrucción (educación, formación mejor, de excelencia, pertinente o de “calidad”), preceptor (sus imaginarios y concepciones como maestro, profesor, docente y últimamente como profesional no licenciado [PNL], currículo y escuela (de la patria, del colegio o de las instituciones educativas).

Durante los últimos doscientos años de autonomía territorial, facilitadora del control, de la supervisión y de la evaluación del tipo o calidad de educación que el Estado colombiano brinda a sus ciudadanos, han surgido no solo unos imaginarios y unas concepciones entre los actores del acto educativo (escuela, maestro, alumno, directivos, padres y acudientes), sino también unas tensiones permeadas desde hace dos décadas por la irrupción de PNL de diferentes disciplinas, que ingresaron por mérito (concurso) para servir sus saberes y competencias junto con quienes han sido considerados los dueños históricos de este rol y poseedores “eximios” de la pedagogía y la didáctica; situaciones que no escapan al común y menos a los investigadores.

Y, en tercer lugar, la ruta asumida para el desglose es la siguiente: el epígrafe ambienta elementos y hechos pervivientes desde los imaginarios centenarios de la instrucción pública, caso, las acciones desplegadas desde la Colonia por parte de la Corona española en materia de instrucción; luego, se prosigue con la Independencia y la vida republicana, para asumir las políticas públicas posteriores en materia de educación (posibles a través del constitucionalismo del país), etapas previas a la consolidación del actual sistema educativo. De todas ellas se extrajeron términos hallados relevantes que permiten hablar de la co- o desconexión existente en la noción de *calidad* que impera en la actualidad; al final, se concluye acerca de la educación, de la política educativa, del maestro y de la cultura implícita.

Introito

¿El epígrafe? Concita e invita a cuestionarnos sobre qué ha sucedido y cuál ha sido nuestro devenir en materia educativa. Por tanto, es una acción deliberada para evocar (las imágenes que se suscita) la instrucción pública precedente recreada en el reglamento prescrito por el doctor Enrique Umaña (gobernador político de la provincia de Bogotá) y dado a conocer el 7 de abril de 1821 por el doctor José Manuel Restrepo como efecto posterior suscitado en todos los cantones de los Esta-

dos Unidos de Colombia, debido a los reglamentos expedidos desde el 20 de mayo de 1820 por el entonces presidente libertador Simón Bolívar.

Revisar previamente las disposiciones permite la concreción referencial para asumir y fijar posturas, posibles a partir de la vida constitucional y la normativa que de esta se desprende, de ahí que esta mecánica desemboque en las “políticas públicas” (que todo mundo emplea como si nada y desconociendo las dificultades que entrañan), que han sido abordadas de manera rigurosa y teórica, tal como lo plantean Barraza y Barraza (2016) cuando referencian a Gabriel Campuzano Paniagua, citado por Vargas (2015), quien afirma que el término dista mucho de ser aceptado en sus implicaciones por todos los académicos, puesto que, para unos, el Estado debe ser el único responsable de determinarlas por sí solo; y para otros, es vital que en el diseño, en la gestión y en la evaluación participen también las organizaciones sociales y el sector privado (Barraza y Barraza, 2016, pp. 5-6).

En consecuencia, la norma epigrafiada deja entrever y permite colegir temáticas centrales de la instrucción pública y, en especial, su urgente implementación, a pesar de no disponer de recursos económicos debido a la situación de guerra del momento, el elevado nivel de pobreza de la gente, el aislamiento y la marginación de las provincias alejadas de la República, la carencia de caminos comunicantes, entre otros factores que se pueden inferir desde su dimensión jurídica. Uno de los imperativos para la creación de escuelas en la segunda década del siglo XIX puede apreciarse desde sus acápites normativos:

La instrucción pública es el medio más fácil para que los ciudadanos de un Estado adquieran el conocimiento de los derechos y deberes que tienen en sociedad; en la Constitución formada por el Soberano Congreso de Venezuela están privados de voto activo y pasivo en las elecciones populares desde el año de 1830 en adelante,

los que no sepan leer y escribir. (Santander, 1820, Considerando 3º, f., 61r)

Vale aclarar que tal privación era considerada vergonzosa para quienes padecían la condición aludida, puesto que el espíritu del legislador contemplaba que el voto activo constituía el ejercicio de ciudadano en un gobierno representativo.

Culmina esta disposición aludiendo a problemas educativos larvados en el tiempo, vigentes: paupérrima financiación, gratuidad, altos costos, precaria infraestructura educativa e inexistente cualificación del sector docente; no se disponía de recursos para su propósito. Por tanto, se dispuso que en cada villa, distrito, pueblo y aldea “los ciudadanos [fueran] gravados con una contribución en dinero que fuere de acuerdo con sus capacidades, 200 ó 300 pesos” (Santander, 1820, f. 61r). Además, designaba que “los jefes políticos, los alcaldes y jueces pedáneos se encargarían del cobro. De esta manera se podía sufragar al maestro y la contribución debía elevarse a documento público” (Santander, 1820, f. 61v). Por consiguiente, el Estado aseguraba dualmente la fe: la de su propósito y la de sus ciudadanos, impelidos a cumplir su promesa fiscal.

De acuerdo con Buonocuore (1980),⁴ se advierte que para el presente ejercicio de fuentes primarias de información que el lector verá más adelante se consideraron las políticas públicas y su normativa devenida (figura 1).

⁴ Buonocuore (1980) define las fuentes de información como “aquellas que contienen la información original, no abreviada, ni traducida: tesis, libros, monografías” (p. 229).

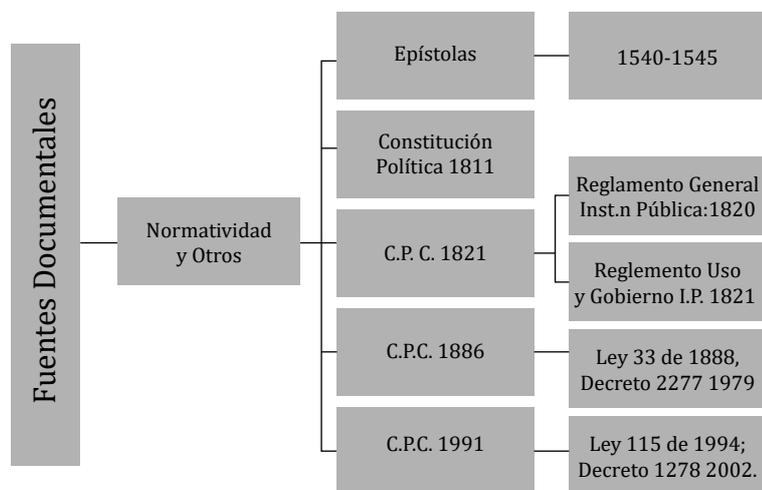


Figura 1. Muestra documental de las fuentes primarias utilizadas.

Fuente: Elaboración propia.

Al despuntar el presente siglo XXI, en la educación colombiana hallamos una serie de elementos que confluyen en tensiones, desencuentros y preocupaciones: la irrupción por primera vez del término *calidad* en la educación colombiana e inscrito en el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, que comporta las transformaciones del sector; su medición y efectos; y la liberalización y profesionalización del ejercicio docente a partir del Decreto 1278/2002, de 19 de junio, que en su trasfondo tiene el cometido de asegurar la prestación del servicio bajo la “idoneidad” del maestro (como si fuere algo novedoso), en cuyos hombros recae un porcentaje elevado de responsabilidad en el logro de la pre-tendida “calidad” de la educación, bajo los pliegues contextuales de la eficiencia, eficacia y equidad, y la cuestionada e ignorada pertinencia.⁵

⁵ Las organismos multilaterales (Organización de los Estados Americanos [OEA], Unesco) y las Cumbres iberoamericanas de ministros agregan otros aspectos como relevancia, disponibilidad, accesibilidad, inclusiva, igualdad (otros la reemplazan con equidad) (Novena Reunión Interamericana de Ministros de Educación 9 y 10 de febrero, 2017 Nassau, Bahamas).

El ámbito educativo intenta resolver no solo la comprensión y aplicación del término *calidad* desde la perspectiva técnica que comporta, de sus alcances, sino también de dar respuesta a los cambios que implica y a la dicotomía ¿calidad o en búsqueda de la calidad perdida? No hay posturas definitivas sólidas, pero sí tendencias de fuentes diversas que intentan explicar por qué hay inclinaciones hacia una u otra, que enarbolan razones fundamentadas (muchas) desde la nostalgia (el pasado) y desde el éxito del modelo cultural con el que fueron formados y desde donde enuncian. En consecuencia, se desdoblan sus tres componentes centrales, así: representaciones centenarias, emergencia del concepto de *calidad* y educación, calidad y cultura implícitas.

Representaciones centenarias

De la escuela, creada y subvencionada por la Corona española durante la Colonia; hasta devenir en un derecho y servicio público gratuito, con visos de calidad, sin pertinencia y condiciones de hacinamiento.
(Alejandro Maya).

Del besalamano⁶ del rey de España a la irrupción laica

Todo en la vida parte de una línea de base y la historia de la educación en Colombia no es ajena a esta particularidad, demanda referencias al proceso de emergencia que a través del tiempo contribuyó a la consolidación del actual sistema educativo. Se ilustran hechos significativos de manera breve ocurridos desde el siglo XVI (Colonia), otros suscitados en los albores del siglo XIX y finales del siglo XX, que permiten la configuración de la incipiente “escuela pública” durante la instauración de la República, con ciertos rasgos prevalentes en la actualidad. De ahí que Guillermo Hernández de Alba, cronista de la ciudad de Bogotá, reseñe hechos trascendentes

⁶ Carta o esquila que él enviaba a sus funcionarios o súbditos sobre ciertos asuntos de suprema urgencia e interés.

sobre la emergencia de la educación en Colombia, caso dos cartas halladas y producidas por actores, momentos y lugares diversos, que impactaron regiones vitales y connotaron aspectos y elementos decisivos de la emergencia educativa.

La primera región es la Costa Caribe que tiene por epicentro la ciudad de Santa Marta. Sí, la ciudad cuya sola mención evoca “que lo tuvo y lo tiene todo”, por donde entró todo: civilización, dominación, cultura, entre otros aspectos. Ella es la agraciada con la primera misiva (o besalamano) elaborada por el rey de España Carlos I (Madrid, 1540) y dirigida al provincial de la Orden de Santo Domingo de Andalucía, a quien le “sugiere” acompañe al adelantado de Canarias, gobernador de la provincia de Santa Marta, con algunos religiosos y los dedique al adoctrinamiento e instrucción de los naturales (Friede, 1955).

La intención del rey va más allá, sugiere a la persona indicada y quiénes deberán acompañarlo. Su pedido comporta “la instrucción de los naturales de aquella tierra, como servicio a Dios: y a la Majestad que él encarna como soberano” (De Alba, 1969, p. 15); empresa costeadada —inicialmente— por la Corona. Aspectos presentes en el fragmento siguiente:

Convienes que vayan con él algunas personas religiosas que entiendan en la dicha instrucción. Y Por la devoción que tengo a vuestra Orden y religión, quería que fueran de vuestro hábito. Y he sido informado que Fr. Tomás de Vicente, que reside en Almagro, es persona tal cual conviene para aquellas partes. Ruego le nombréis a él y a otros religiosos [...], que él les dará lo que hubiere menester para su pasaje y matalotage. (De Alba, 1969, p. 15)

Cinco años después (1545), los acontecimientos en materia de instrucción mantienen su línea, pero cambian de intención, de alcance y de región (Bogotá). A diferencia de la misiva enviada por el monarca, en la segunda carta su destinatario es él; remite el licenciado Miguel Díez de Armen-

dáriz en la que notifica el establecimiento de una “escuela” en esta ciudad, bajo su coste, en su propia casa y para enseñar a “leer” e instruir a los niños indígenas, con el objeto de mantener y extender la doctrina cristiana. Relaciona detalles sobre las acciones desplegadas con los indios, las indias y los negros. Elementos apreciables en la siguiente cita: “En mi casa tengo media docena de muchachos a quienes hago leer con esperanza de que alguno saldrá con algo, aunque la de esta tierra es gente muy inhábil y para poco. Enseña la doctrina el sacristán ha quien he mandado pagar su salario” (De Alba, 1969, p. 17).

Provisiones y reales cédulas se suceden durante los siglos XVII, XVIII y parte de la segunda década del siglo XIX, cuando tiene ocurrencia un quiebre con la promulgación de la Constitución de Cundinamarca (30 de marzo de 1811, y promulgada el 4 de abril de 1811), preámbulo al proceso de emancipación de la nación. En los dos siglos mencionados, se expide una cantidad enorme de actos en beneficio de la instrucción religiosa, de colegios, de compañías, de fundaciones y de universidades. Un caso que concita la atención es que en “[1750] la donación de las Cajas Reales para que se donen 500 ducados al Colegio Real Mayor del Rosario” (De Alba, 1976, pp. 202-204) como auxilio en la manutención y educación de los niños pobres de las primeras familias de los conquistadores del Reino.

Por tanto, veintisiete décadas después del besalamano del rey, de la iniciativa laica y del reglamento de uso y gobierno de las escuelas, huelga registrar abreviadamente aspectos significativos sobre la instrucción y el maestro “extraídos” de las normas promulgadas.

Constitución de Cundinamarca (30 de marzo de 1811, y promulgada el 4 de abril de 1811)

No precisa qué es la instrucción pública, aunque el exordio indica su función originaria, los efectos en la vida del hombre y la sociedad misma. En lo funcional, hace de “garante del

destino” del hombre, de modo que son imprescindibles las primeras ideas que se le impriman en su niñez y la educación que reciba en su juventud. Este apartado retrotrae la vigencia de elementos éticos y morales en crisis permanente a través del devenir político y moral del país, puesto que

no es solo la buena o mala suerte que el hombre ha de correr en todo el discurso de su vida, sino las que aseguran las ventajas a favor ó en perjuicio de la sociedad, las que dan a esta Ciudadanos robustos e ilustrados o la plaga de miembros corrompidos, y perjudiciales. (Constitución de Cundinamarca (30 de marzo de 1811, y promulgada el 4 de abril de 1811))

La Gran Colombia: Constitución de 1821 (30 de agosto de 1821)

Permite consolidar una forma de Gobierno que afianza en la República los bienes de la libertad, seguridad, propiedad e igualdad, ingentes en una nación que comenzaba su carrera política y aún combatía por su independencia. La forma elegida fue el Poder Ejecutivo encarnado en una sola persona.

Decreto de 20 de mayo de 1821: Reglamento de instrucción pública

De acuerdo con González (2009), las ideas sobre educación de Simón Bolívar tenían su sustento en Maximilien Robespierre (político y revolucionario francés), quien pensaba que la educación debía ser igual para todos, impartirse en escuelas sufragadas por el Estado y garantizar la instrucción a todos los niños entre 6 y 12 años. Considera que estas disposiciones y las proferidas por el vicepresidente Francisco de Paula Santander en 1820 resaltan la concepción de la educación como un elemento esencial en el desarrollo integral de los ciudadanos.

Las decisiones de Santander pueden apreciarse en varios de los acápites del reglamento del referido doctor Enrique Umaña (gobernador político de la provincia de Cundinamarca), así:

- **El maestro.** Sujeto ejemplar e imitable; primer documento de educación; de buena educación, respetuoso y de temperamento dócil; practicante de conductas y costumbres de elevada pureza; provocador portentoso de las más fuertes impresiones en las almas infantiles; por la función asignada, *un clasificador social que ha sido “instrumento” acentuador de privilegios de élite y discriminación* [las cursivas son mías].
- **Los niños.** Almas tiernas de decoro y franqueza; procedentes de familias distinguidas y rústicas y, éstas, destructoras de todo lo vicioso, indecente e inútil; educado y respetuoso; de lenguaje puro, claro y castellano, designando las cosas de forma verdadera y sin alterarlas; “ce-ladores”, “adelantaos” y “juiciosos” de sus compañeros.
- **Los objetos de enseñanza.** El maestro es el primer documento de educación; el aseo como cualidad procurable y apreciable. Las materias dispuestas en cuadernos. El lenguaje es el cuidado central del maestro: el castellano de uso puro y claro, su propósito es dar a las cosas el verdadero nombre, evitando alteración alguna.
- **Lectura y escritura.** Leer, escribir y ser “diestros” en el conocimiento de las letras. Escribir: el método Carvers (Zipaquirá); enseñar los rudimentos más elementales de la Gramática Castellana y la Ortografía. Religión en Historia Sagrada y servirse de los catecismos del Abad Fleuri (Barcelona, 1859) y del Padre Gaspar Astete (Bogotá, 1858). En Aritmética los principios del método de Cristiano Wolfio (1742), Benito Bails (España, 1772). Geografía: para la comprensión de las “noticias” más generales de la Geografía universal y particular de nuestro país.
- **La escuela.** Limpia e inspiradora de limpieza entre los niños, las “piezas” y “muelles” que la integran. El local y la disposición de espacios, los usos y actividades de enseñanza son pensados para dos piezas; usadas según la *proporción de estudiantes*. Su condición y disponibilidad:

una para los hijos de *familias distinguidas* [las cursivas son mías] por sus principios, educación y servicios a la Patria; y la otra, destinada para la gente “rústica”.

- **Actividades de enseñanza.** Una sesión organizada en 4 clases: 1ª y 2ª de Lectura, y 3ª y 4ª de Escritura. “Certamen Público Escolar”: “examen” cada cuatro meses durante enero, mayo y septiembre. *Premian* [las cursivas son mías] a los niños “distinguidos” por su aplicación al estudio; los elegidos portan un distintivo, excita la “ambición” de los demás: una cinta o distinción en el sombrero o algún galón e insignia. (Umaña, 1821, numerales 1-16, f. 25r)

Constitución Política de 1886

De los derechos civiles y garantías sociales: “Artículo 41. La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos, será gratuita y no obligatoria”. La Carta no contiene otras alusiones específicas en materia educativa.

Constitución Política de 1991

Es un quiebre abismal en relación con los “marcos constitucionales” precedentes y concibe el país como un

“Estado social de derecho, plural y centrado en el respeto de la dignidad humana”, donde la concepción de educación y el perfil del sujeto fueron blindados y prohibidos por visiones garantistas en cuanto a la prestación y “calidad” del servicio como el derecho al libre desarrollo de la personalidad. Por consiguiente, de forma inmanente establece la “participación de todos” para la toma de decisiones en la solución de problemas que afectan la vida económica y cultural de la nación (art. 2).

La Carta contempla la diversidad étnica y cultural, previsiones que adquieren la connotación de esenciales en sus prin-

cipios fundamentales, y que se entrelazan con coherencia en la definición de educación: “Es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Definición perfeccionada por el artículo 68 de la Constitución Política de 1991, la Ley 115/1994, de 8 de febrero, el Decreto 1860/1994, de 3 de agosto 3, y otras concomitantes como el Decreto 1278/2003, de 19 de junio en la irrupción y habilitación de los PNL y su incidencia en la política de “calidad”.

El precitado artículo habilita a los particulares para fundar establecimientos educativos, democratiza la educación y permite a las comunidades ejercer el derecho “a participar” en la dirección y formulación de la política institucional de educación. Particulariza el encargo de la educación en personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica donde los PNL se convierten en el bastión para asegurar un servicio de calidad, al “garantizar” la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

Emergencia del concepto de *calidad*

Este apartado tiene como propósito puntualizar “ciertos términos o expresiones” hallados, listados y priorizados de acuerdo con su recurrencia (tabla 1.1). Asume los términos “indiciales” desde los que se puede inferir la “condición” de valor (cualidad o calidad) con la que se justipreciaba la instrucción o la prestación de su servicio.

Constitución de Cundinamarca (30 de marzo de 1811, y promulgada el 4 de abril de 1811)

Casi tres siglos después la Corona española —sin perjuicio de sus prerrogativas imperiales— acepta una concesión más amplia de los derechos, de la transformación de las condiciones de vida y de una mayor autonomía del ciudadano en la manera de regir sus destinos. Se mejoran los alcances en materia de instrucción pública, aunque en sus numerales no hay

una definición específica sobre ella, que se colige a partir de las funciones que le asigna, de sus objetos de enseñanza y en elementos como:

- **El perfil del estudiante.** Un “hombre” en quien las primeras ideas que se “imprimen” desde su niñez y la educación que recibe en su juventud, son determinantes no solo para la buena o mala suerte en el decurso de su vida, sino que aseguran las ventajas o desventajas a favor o en perjuicio de la sociedad. (art. 1)
- **Los objetos de enseñanza.** Aparecen primero cuando se decreta de manera precisa el establecimiento de escuelas de primeras letras y dibujo, dotadas “*competentemente*” [las cursivas son mías] de los fondos a que corresponda; con separación de los sexos; y segundo, al especificarlos: leer, escribir, dibujar, los primeros elementos de Geometría, mención preponderante a la Doctrina cristiana, a las obligaciones y derechos del ciudadano, conforme a la Constitución. (arts. 2 y 3)

Constitución de 1886

Irrumpe en el epílogo del siglo XIX, concibe la instrucción pública, su organización y dirección sujetas al concordato con la Iglesia y oficializa la educación religiosa obligatoria en todo el país (Ley 33/1888, de 27 de febrero). La instrucción primaria es costeadada con fondos públicos, gratuita y no obligatoria; preserva el derecho de los colegios existentes y futuros a conferir grados, y los que reciben subvención igual. Más adelante, hace alusión breve al desarrollo físico y moral de los alumnos (Ley 89/1892, de 13 de diciembre).

El vacío sobre el objeto de las escuelas, desde el punto de vista de la educación y “calidad” existentes en la Ley 89/1892, de 13 de diciembre, se redujo un poco con la expedición del Decreto 0429/1893, de 20 de enero, organizador de la instrucción pública primaria. Es el que le asigna un “objeto” a las escuelas e indica que la enseñanza no debe limitarse a la

instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de las fuerzas del cuerpo, de los sentidos y de todas las facultades del alma (arts. 3 y 4).

Vale resaltar las concepciones sobre los niños, el maestro, la escuela y la enseñanza, así:

- **Los niños.** De mente y cuerpo sanos; ciudadanos útiles a su país y amorosos por su patria; dignos: en cuya mente y corazón deben habitar la piedad, la justicia respecto a la verdad; todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana y base sobre la que reposa una sociedad civilizada y libre. Su número por escuela: 60. ¿El castigo? Reducirlo a la menor expresión; no están eximidos de penas, no puede prescindirse el deber de castigar: proporcionales, no arbitrarios o impuestos por la cólera.
- **Los institutores.** Deben ser diplomados de las Escuelas Normales y nombrados por el Gobernador. Tienen plena autoridad sobre los niños en lo referente a su educación; vigilantes incesantes de sus conductas (dentro y fuera de la escuela). “Competencias” de un docente de la época: Buena conducta, profesar la fe católica; *Instrucción* suficiente en las materias; conocer la *teoría de los métodos pedagógicos* [las cursivas son mías] de enseñanza primaria y su aplicación práctica. Ante la imposibilidad de “atestación” de establecimiento idóneo, que impiden comprobar que posee las condiciones prescritas, se someterá a un examen ante un maestro graduado de la Escuela Normal inmediata, designado por el Gobernador.
- **Escuela de La patria.** Divididas en rurales y urbanas de los distritos, de varones y niñas, alternadas. Su objeto es la “formación de hombres instruidos ‘suficientemente’ en los conocimientos elementales, sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos útiles al país”; además debe promover la recreación a través de la Calisténica y la Gimnasia con reglas sencillas y favorables al

desarrollo de la salud y la fuerza de los niños. Agregando los ejercicios militares (método del ejército).

- **La enseñanza, materias, exámenes y aprobación.** El programa: Las materias se dividen en cursos progresivos, con recorrido gradual por los niños en sus tiempos de aprendizaje y sin alteraciones, sin prelación de materias. Finalmente, exigir operaciones forzadas para desarrollo natural de la razón.
- **Materias.** Ejercicios de composición, planas y muestras de dibujo. Enviar al Secretario de instrucción pública aquéllos que sus conceptos sean “notables”.
- **Exámenes. “Aprobación” del aprovechamiento y examen anual.** Ceñidos al reglamento; presenciados por la junta de calificación y sesión solemne para repartición de premios (consagración y aprovechamiento. La concesión de diplomas o títulos [sic], era necesario un detenido examen teórico práctico, firmados por el Secretario de Instrucción).

Tabla 1.1. Términos y acepciones halladas en el recorrido histórico en relación con la calidad

Año	Disposición	Nociones explícitas
1540	Carta del rey de España (Colonia).	Adoctrinamiento, instrucción religiosa, gratuidad.
1545	Carta de súbdito al rey (Colonia), iniciativa seglar.	Enseñar a leer e instruir, extender doctrina cristiana, gratuidad. Leer como “esperanza de algo”.
1811	Constitución de Cundinamarca (Colonia).	Enseñar a leer, escribir, contar, latinidad, lengua de indios; Buena o mala suerte; asegurar Robustez e ilustración, perjuicio, corromper.

Continúa

Año	Disposición	Nociones explícitas
1820	Constitución de Cúcuta.	Educación: semilla de felicidad y prosperidad. Libertad, igualdad, autoridad, beneficios: felicidad y prosperidad.
	Reglamento Uso y Gobierno de las Escuelas (Decreto 20 de mayo 1821)	Bien estar, saber (sepan); destreza letrada y pronunciación; celo, adelanto y juicio, “distinción”, mérito, sufragio, “ambición”, distinción, insignia, juicio (copia y repetición); ejercicio ciudadanía; “Buena” educación, <u>ritualista</u> , Desarrollo integral, cultivar cualidades, ocultar defectos, Ejercitar derechos civiles; provocadora; clasificadora social (acentuación privilegios de élite y discriminación); dominio claro y limpio lengua (castellana); docilidad del temperamento y pureza alma; asepsia de sujetos e instructores; “Examen cuatrimestral, público, certificación idoneidad docente y estudiante”.
1886	Constitución Política de Colombia	Educación pública organizada y dirigida concordancia iglesia; instrucción pública primaria gratuita, no obligatoria, fondos públicos.
1991	Constitución Política de Colombia	Estado social derecho, plural (étnica-cultural): respeto dignidad humana (libre desarrollo personalidad). Educación: Derecho y servicio público de calidad; idoneidad, competencias; democratización escuela, entorno participativo, inclusivo y horizontal.

Fuente: Elaboración propia.

La noción de calidad “implícita” en los procesos de instrucción y educación se orientan, entre otros, a:

- Buen servir: al servicio de Dios y del rey, adorar al primero, y respetar al segundo.
- Mejor: excelente, superior a otra cosa, excede en cualidad material y moral.
- Excelencia: superioridad, paradigma, celsitud.
- Esperanza (de algo): ilusión y perspectiva frente a una promesa.
- Buena: excelente o favorecedora, ideal y liberal.
- Mala: deficiente, inservible y defectuosa.⁷
- Suerte: ausencia de voluntad, dejar todo al azar, casualidad o sino.
- Cultivar: instruirse, ejercer, educarse, adiestrarse.
- Calidad: hacer, competente, mejora, continuidad, cualidad, valor, pertinencia, función.
- Ilustración: dar luz al entendimiento, privilegiar la razón; ir más allá de la instrucción, de los rudimentos.

Educación, calidad y cultura implícita

Este apartado comprende tres aspectos: primero, asume las políticas públicas como boga entre dirigentes y medios de comunicación; segundo, se recurre a ciertos autores para ilustrar el etiquetamiento de “muletilla” asignado al concepto de *calidad* en el mundillo de la educación; y tercero, se relacionan unos conceptos de educación y cultura devenidos desde los objetos de las normas abordadas.

Las políticas públicas

Las políticas públicas poseen implicaciones conceptuales y una vasta teoría desde la década 1990, delineadas por el Es-

⁷ Contempla regulaciones para la sana interrelación de los sujetos, en este caso, tener en cuenta las dinámicas sociales, culturales, físicas, biológicas y sociales: mejorar esos espacios viene siendo un anhelo desde 1972 por el Antiguo Instituto de Construcciones Escolares (ICCE).

tado y demás estamentos de poder, dinamizadas a través de la normativa, afectan de manera diversa a los sujetos y sectores de la sociedad, su “motor” es la “gestión” que demanda acciones de corte “administrativo” y concluyen cuando los programas universales o focales han alcanzado su concreción. De acuerdo con Figueredo, González y Cortázar (2016), vale resaltar que en Colombia la década de 1950 irrumpe con los trabajos de Harold Lasswell, quien las define como disciplinas que explican los procesos de elaboración y ejecución, con base científica e interdisciplinaria y al servicio de gobiernos democráticos.

Las políticas públicas “se refieren a todos los proyectos sociales o urbanos que el gobierno desarrolla. Por lo general, estas políticas tienen un fuerte contenido administrativo” (“Glosario de conceptos y términos en Ciencia Política”, s. f.). Ahora, distinto es el concepto que Barraza y Barraza (2016) emplean cuando recurren a la precisión utilizada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), entidad que se apoya en Vargas y Rivera (2015) para diseminar hemisféricamente su noción como

el conjunto de acciones y decisiones encaminadas a solucionar problemas propios de las comunidades, de las sociedades, los cuales pueden ser de tipo económico, social, de infraestructura, educación [...]; instrumento idóneo para vincular los esfuerzos privados y gubernamentales a favor de las metas colectivas al precisar ellas. (pp. 3-4)

Decreto 1278/2003, de 19 de junio

En las políticas públicas colombianas promovidas desde la década de 1980, subyacen unas intencionalidades, muchas de ellas altamente agresivas en lo atinente a las reformas laborales. Para la “calidad educativa”, el Gobierno de la primera década del siglo XXI (Estado comunitario) expide el decreto de marras, cuyo artículo 1 determina su objeto (Estatuto de Profesionalización Docente) y cómo se selecciona (merito-

cracia) a los maestros, los pone a prueba, los inscribe, evalúa, vincula a su servicio.

Desde la promulgación del Decreto 1278/2003, de 19 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, el ámbito educativo manifiesta una serie de tensiones, de cuestionamientos y de preguntas inevitables, entre ellas: ¿cuál ha sido la incidencia de los PNL en la calidad de la educación? y ¿educación de calidad o calidad perdida? Esta última pretexto de este trabajo.

Es un quiebre total con el estatuto precedente que aglutina al grueso de maestros de la nación (2277 de 1979); comporta en su articulado elementos y aspectos desventajosos para los licenciados, normalistas y profesionales de otras disciplinas. Huelga referir que su espíritu entraña una acción administrativa plusvalética e instrumental de tipo fiscal (retén salarial y sobrecarga laboral), quita de un plumazo la prerrogativa de inscripción y escalafón automáticos de normalistas y licenciados al presentar el título académico (grados 4 y 7) por lo que desincentiva la profesión, elimina el “régimen especial” que desde comienzos del siglo XIX se le ha conferido al ejercicio docente, suprime incentivos y disminuye derechos laborales y sindicales.

Tenorio (2013) hace precisiones pertinentes sobre el Estatuto de Profesionalización Docente, pretextado en garantizar la profesionalización y dignificación docente. Menciona la hegemonía e instrumentalización del maestro por parte del Estado, reconstruye varios aspectos históricos de las reformas sufridas en el sistema educativo supeditadas al diseño y ejecución de las políticas públicas, plantea acciones de resistencia y advierte sobre la masificación sin control en las aulas en función de la cobertura y en detrimento de la calidad del servicio, y del acceso de profesionales de otras disciplinas (mercado laboral) con perfiles diferentes del de educación.

El Decreto 1278/2003, de 19 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente enarbola

tres aspectos sustanciales: primero, lograr la calidad de la educación garantizando el ejercicio de la docencia por educadores idóneos (certificados); segundo, reconocer en el maestro su formación, experiencia, desempeño y competencias para ingresar, transitar y permanecer en servicio (desarrollo y crecimiento profesional); y tercero, la “caca-reada” idoneidad que viene aparejada con modificaciones en su perfil y funciones: realizar directamente los procesos “sistemáticos” de enseñanza-aprendizaje que incluye elaboración de “diagnósticos”, cambios y aplicación de nuevos procesos de evaluación, lectura de contextos y, finalmente, procesos de actualización y perfeccionamiento pedagógico subvencionados o no por el Estado.

¿Calidad? ¡Calidad total! Desplazamientos teóricos

La preocupación por una educación “mejor” o de “excelencia” y denominada de calidad no es algo “nada nuevo”; proviene de una presión de los organismos multilaterales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], Organización de las Naciones Unidas [ONU], entre otros), de las cumbres económicas e iberoamericanas, de las percepciones por parte de expertos y teóricos en educación y, en especial, de las apropiaciones por parte del Estado colombiano desde su estamento rector, el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación).

Una educación desde estas perspectivas remite al desempeño de una actividad cuya equivalencia actual sería re-conocer que —quien se instruía— lo hacía como sujeto con una “aspiración” de saber “algo” que pudo hallarse en la normativa proveída desde el siglo XVIII cuya finalidad era aprender los “rudimentos”;⁸ en términos actuales, “lo básico” del currículo o cultura concebida por el Estado en tiempos pretéritos. Esta fue también “preocupación” de la sociedad y de los sujetos por “dominar” esos saberes en el grado de “cualificación”

⁸ Lo básico, un estándar, patrón o noción inicial de algo.

precedente, sin importar las denominaciones conferidas en la actualidad; se reconfirma que esta “preocupación” no es nueva ni extraña en el devenir de la educación colombiana y de las demás naciones del continente.

Orozco, Olaya y Villate (2009) coinciden en que sí ha existido preocupación por una educación de calidad, aprensión que califican de una “constante” y la ubican a partir de los procesos de institucionalización de la educación pública y de masas desde finales del siglo XVIII. Por tanto, la preocupación de los gobiernos actuales no es extraña ni es una novedad sin precedentes. Además, refieren a Delgado (2007), quien considera que en los últimos años se relaciona la evaluación con determinados estándares, requisito para un trabajo educativo que asegure calidad.

El término en nuestro país posee tres acepciones: estándares curriculares, los contenidos: aquello que los profesores debieran enseñar y lo que se espera aprendan los estudiantes; estándares de desempeño que se refieren a los grados de dominio o logro: qué clase de desempeño puede revelar un logro inadecuado, aceptable o destacado; y estándares de oportunidad para aprender.

Organismos multilaterales

Según Pritchett (2016), citado por Acevedo (2017), cuando los gobiernos adoptan una política de educación, frecuentemente, toman como base una serie de “buenas prácticas” a nivel internacional, de las que hay poca evidencia de que logren los objetivos propuestos; cita ejemplos, muchos de ellos vividos en el país, pero sin éxito. Sobre referentes de política pública impulsada por los organismos multilaterales sobre calidad de la educación, se listan los siguientes:

1. Orozco, Olaya y Villate (2009) proveen valiosas consideraciones teóricas que son referentes para asumir una reflexión sobre el concepto en relación con la educación. Se destaca el carácter polisémico, casi inabarcable por la abun-

dante literatura y, especialmente, los retos cotidianos que le plantea a la escuela y sus agentes.

2. Rodríguez (2010) aduce que el término *calidad* ha sido reducido a “muletilla” que todo mundo emplea sin determinamiento y de manera indistinta. Se apoya en la postura histórico-cultural para hacer un examen crítico del concepto de *calidad educativa* desde la óptica histórico-cultural, acepción técnica del concepto (dominante del discurso actual), que proviene de parámetros específicos de la lógica empresarial, por lo que devela su origen en el modelo neoliberal impulsado por procesos que caracterizan la globalización.
3. En la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el exministro francés Edgar Faure, elaboró un informe donde identificó como meta fundamental del cambio social la erradicación de la inequidad y el establecimiento de una democracia igualitaria.
4. Delors (1996) entiende que la educación a lo largo de toda la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Esta es una mirada integrada y comprensiva del aprendizaje y de aquello que constituye una educación de calidad.
5. La Novena Reunión Interamericana de Ministros de Educación 9 y 10 de febrero, 2017 Nassau, Bahamas abordó la educación de calidad, inclusiva y equidad, el fortalecimiento de la profesión docente y la atención integral a la primera infancia. Define calidad, inclusión y equidad, así:

La calidad es un marco multidimensional de referencia para establecer metas educativas que promuevan la formación humana.

La inclusión procura eliminar o minimizar las barreras que resultan de la discriminación y exclusión que pue-

den afectar a la población estudiantil desde la primera infancia y en todos los niveles educativos.

La equidad es contribuir a garantizar el acceso equitativo a la educación de todos los niños, jóvenes y las personas adultas.

Subordinación o apropiación del concepto de calidad

Según la Real Academia Española (RAE, 2014), *calidad* (del latín *qualitas*) significa “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una persona o cosa que permiten apreciarla con respecto a las restantes de su especie”. Etimológicamente, el concepto no denota atributos positivos ni negativos del objeto al que se refiere; sin embargo, el uso común ha hecho entender el concepto de *calidad* como “superioridad” o “excelencia”. Otra perspectiva nos plantea Benavides (1998), citado por Amador (2004), al considerar la calidad en el marco elemental de los derechos humanos y agregarle la característica de relevancia. Concluye que es un “atributo” que se define siempre en comparación “con otro”; elemento que no sirve de parámetro para darle un significado.

La contraposición o alejamiento sobre la definición de calidad debe apreciarse desde las tres perspectivas asumidas por Acevedo (2017), quien primero la concibe como un concepto difuso (por su plétora literaria generada en la década de 1990); segundo, desde los organismos multilaterales, se desprende una sinonimia con otros términos dispensados desde políticas públicas; y tercero, la ausencia de cuestionamientos acerca de la formación de los estudiantes y del conocimiento que adquieren, razones por las que el concepto de *calidad* se asocia con el de *pertinencia*.

¿Cuál es la concepción de calidad “adoptado” para la educación en Colombia? El concepto de *calidad* no ha sido definido de manera técnica por parte de la academia, puesto que se emplea como sinónimo de cuatro características presen-

tes en las políticas educativas: “eficacia y eficiencia, equidad y pertinencia” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2000). En Colombia, se halla en el Plan Decenal de Educación 2006-2016: Un pacto social por el derecho a la educación” y el Plan Decenal de Educación 2016-2026: “El camino hacia la calidad y la equidad”, los que refieren:

Es aquella que logra que todos los estudiantes independientemente de su procedencia, situación social, económica o cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. (MinEducación, 2007, p. 38)

Avanzar hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico social y del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias. (MinEducación, 2017, p. 10)

El país se subordina a las políticas multilaterales mundiales y regionales, y acoge los planteamientos no solo de la Novena Reunión Interamericana de Ministros de Educación 9 y 10 de febrero, 2017 Nassau, Bahamas, sino en lo concerniente a la Agenda Educativa Interamericana (AEI) y al Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI), bajo los tres ejes transversales: educación de calidad, inclusiva y equidad, a los que agrega desde la Unesco (2015) las variables de pertinencia y relevancia, apreciables en los planes sectoriales prescritos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Instrucción, educación y cultura implícitas

Según la RAE (2014):

Instrucción: “caudal de conocimientos adquirido”, “conjunto de reglas o advertencias para algún fin”.

Educación: “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”, “instrucción por medio de la acción docente”.

Cultura: “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico”, “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”.

Ahora, no es extraño que Brunner (1997) haga referencia a las contradicciones precedentes y las de nuestro tiempo (que denomina antinomia), que resultan ser pares de grandes verdades que, si bien parecen ambas verdaderas, se contradicen. De las contradicciones acaecidas no solo en la mayoría de los tiempos revolucionarios sino del tiempo actual, Brunner ilustra la primera antinomia cuyo espectro aparece en la dualidad educación y cultura:

Por una parte, es una función incuestionable de la educación permitir que la gente, los individuos, operen al máximo de sus capacidades, equiparlos con las herramientas y el sentido de la oportunidad para usar sus ingenios, habilidades y pasiones al máximo. La contraparte antinómica de esto es que la función de la educación es reproducir la cultura que la apoya; no solo reproducirla a ella, sino además sus fines económicos, políticos y culturales [...]. ¿Se puede entender la escolarización como el instrumento para la realización individual y a la vez como una técnica de reproducción para mantener y desarrollar una cultura? La respuesta es un inevitablemente imperfecto “no exactamente”; el ideal libre de la realización individual a través de la educación, indiscutiblemente, se expone a la impredecibilidad cultural y social y, más aún, a la ruptura del orden legítimo. Y el segundo aspecto, la educación como reproducción cultural, se expone al empantanamiento, la hegemonía y el convencionalismo, incluso, aunque ofrezca la promesa de reducir la inseguridad. (pp. 1-2)

En cuanto a si la educación fuere mejor, buena, de excelencia o de calidad en el contexto histórico, se infieren los aspectos que se describen a continuación.

En las misivas del rey de España y del laico Miguel Díez hay varios elementos trascendentes: el monarca manifiesta su preocupación cuando “sugiere” a la “persona indicada” que ha de encargarse de la “instrucción” de los niños indígenas; aunque bien sabemos desde la biopolítica cuál era el poder omnímodo que poseían sobre la vida de los hombres y los bienes, su actitud le imprime presión a un asunto vital para la extensión y consolidación no solo de su reino sino de la preservación de su poder en otras latitudes. El sujeto “conveniente” recae en una persona “entendida”, es decir, “hábil o diestro”, sinónimo de “garantía o éxito”, que son las prevalencias del paradigma educativo actual.

¿Un “entendido”? Sí, poseedor de destrezas. ¿Quién más en el siglo XVI podría poseerlas que no fuera un hábito, un sujeto adscrito a una orden religiosa? La cultura letrada de la época destellaba desde el seno de la Orden de Santo Domingo y fluía en la mente e inteligencia de sus monjes, ella demandaba del rey su visión para que la empresa no fracasara; y qué mejor que enviar a sujetos (idóneos y competentes)⁹ para comenzar el proceso de inculturación de los hombres de las incipientes colonias de Centroamérica y Suramérica.

Inculturar comprende de manera simultánea un “bien” exógeno, así sea forzado, con el propósito de mejorar los niveles culturales y de cohesión de las comunidades. Este proceso doloroso (punitivo, a veces, y de aprendizaje de nuevos códigos de expresión) comportaba —en apariencia— unos

⁹ Términos que solo fueron empleados a partir de 1820 en nuestro país, en el Decreto de 20 de mayo de 1821, reglamento de instrucción pública.

beneficios y valores agregados que no pueden menospreciarse por sus costos y conflictos precedentes.

Ahora bien, el propósito del licenciado Miguel Díez, de “enseñar” a leer e instruir, lo que hace es aparejar tres instancias con un orden diferente; el primero, por costos, don Miguel no paga un “entendido”, sino al sacristán de la iglesia y extiende el alcance de su propósito no solo hacia los niños de los naturales sino a los negros esclavos, y a sus padres; segundo, advierte desde un comienzo de las condiciones de los vasallos (gente muy inhábil y para poco), pero con la “esperanza” de que alguno saldrá con “algo”, que es equivalente a “tener”, y este nos lleva a “poseer” la habilidad; y tercera, la inculturación no depende ya de la Corona y se le yuxtapone una iniciativa laica un poco más generosa y solidaria (cobertura) con los negros y sus proles.

El primer intento de ruptura de la inculturación prescrita por la monarquía ocurre en 1811; es la primera “antinomía” de nuestra educación. Ocurre la revolución criolla y se reclaman derechos como la instrucción, la enseñanza para “imprimir” las primeras ideas en el hombre durante su niñez, puesto que de ellas depende la educación que “reciba” en la juventud; luego, el nuevo cuerpo legislativo se preocupará por brindarla y promoverla, permite la apertura de establecimientos (escuelas) gratuitos en todo el territorio. Se espera con ella —para bien o mal de la sociedad— que egresen ciudadanos “robustos” e “ilustrados”, o la “plaga” de miembros corrompidos o perjudiciales.

Doscientos ochenta años después, con la Constitución de Cundinamarca y la Constitución de Cúcuta, comienza realmente la segunda ruptura y el pliegue de un proceso de culturización serio, que tendría retrocesos-avances-retrocesos durante las casi diez décadas de vigencia de la Constitución Política de 1886. En la disposición, se hallan dos términos primigenios relacionados con las nociones de *excelencia* y de *calidad* (exi-

gibles al instructor y los niños):¹⁰ son la locución adverbial y adjetiva “competentemente” e “idóneos”. En la Constitución de Cúcuta o en la Constitución de la Gran Colombia, se da prelación al saber y a las destrezas; asignan a la educación la función de “producir” la “formación integral” de los estudiantes (potenciar cualidades y difuminar defectos).

Medina (2014) plantea que durante la vigencia de la Constitución Política de 1886 la educación estuvo centrada y codirigida por la Iglesia y ella tenía como función, a través de la religión, de

intentar conciliar los problemas de la economía y el mercado, morigerar las pugnas políticas y de violencia, y especialmente lograr alcanzar una estratosférica paz en medio de un desarticulado “sistema educativo” que —con precarios recursos y ciertos adelantos— terminó convertido en “instrumento” de obediencia demandada por el Estado en todos sus niveles, los presidentes, los políticos y las élites. (pp. 143-145)

Conclusiones

Recaen en el constitucionalismo la educación, el maestro (seglar) y la cultura misma. En los albores del constitucionalismo, fue necesario esperar dos centurias para que reverberaran en la mente de los vasallos las ansias por leer, pero, ya no con esa esperanza de algo sino como una “realidad concreta”: la enseñanza traspasa la lectura y la escritura para trasegar por el camino de las ciencias (contar), el bilingüismo (castellano-latinidad-lengua de indios).

¹⁰ Cuyas equivalencias actuales serían “docente, profesor” y “discente, alumno, estudiante”.

La Constitución de 1886 se caracterizó por las pugnas desatadas entre los tradicionalistas (conservadurismo) y el radicalismo (progresismo); la educación pública se debate en instancias difíciles, actores diversos de la sociedad la cuestionan por su falta de utilidad, su desconexión con las condiciones sociales, económicas y culturales del país, como por la profusión de métodos nada sensatos. Del mismo modo, se cuestiona la retoma del rol protagónico de la Iglesia en la organización y codirección de la educación.

Con la Constitución Política de 1991 adviene un renacer fervoroso del pensamiento liberal y las libertades eclosionadas desde 1863 (Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia de 1863). Bien lo precisa Roldán (2017) cuando afirma que se reasume el optimismo de la sexta década del siglo XIX: libertades individuales y colectivas, reconocimiento de la multiculturalidad, pluralidad y diversidad de religiones. Prima así una educación pertinente, cualidad sobre la que se cuestiona e indica que ella debe ir más allá, apreciar si alcanza la concreción de sus objetivos y fines, y si está en concordancia con los contextos.

La “educación” fue concebida como la “semilla” desde donde germinará no solo la felicidad sino la prosperidad. Así, adquiere el estatus de pública, gratuita y no obligatoria. Este despuntar de cultura se enriquece con nuevas disciplinas del conocimiento y se abre espacio a materias como la agricultura, el comercio, las artes, las ciencias, y todos los ramos de la industria nacional. Estas disciplinas se integran en los rituales de la cultura como procesos de “culturización” y no basta poseer el dominio de los saberes del momento: la “idoneidad” de los instructores y de los estudiantes debe ser certificada, puesto que los ciudadanos percibieron que demandar y buscar una “buena” educación posibilita la conservación de privilegios (élites) y la discriminación marginadora de las mayorías (pueblo).

La cultura —luego de dos centurias— ya no es impuesta desde ultramar, se “re-negocia” por la insatisfecha y naciente so-

iedad del momento, que intenta que la instrucción pública re-cree una cultura que prohíje la realización individual de hombres “robustos e ilustrados”. Todo ello desde y en ambientes de posguerra plétóricos, donde ha sido apostada sobre la base de la libertad y de las condiciones de igualdad que ella prodigaría, desde el ejercicio de una autoridad no foránea ni envilecedora. Por tanto, los primeros esbozos de cultura tienen su simiente en el proceso denominado “inculturación” (en su etapa primera de tres: la traducción).¹¹

Referencias

- Acevedo, M. A. (2017). ¿Por qué calidad y no excelencia educativa? Una breve reflexión sobre la calidad educativa en Colombia. Ponencia presentada en Conferencia Escuela Internacional de Verano, Bogotá, Colombia.
- Amador, S. E. (2004). *La representación social de la tecnología en mujeres rurales: los procesos sociocognitivos como fundamento de la relevancia social* (Universidad de las Américas, Puebla, México). Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/amador_p_se/
- Archivo Histórico de Antioquia. *Reglamento para el Uso y Gobierno de las escuelas de la provincia de Antioquia*. Tomo 651, Documento: 10361. f. 61 verso.
- Archivo Histórico de Antioquia. Tomo 651, Documento: 10361. f. 61 verso y recto. Numerales 1-17.
- Babaie-Zadeh, M., Solé-Casals, J. y Jutten, C. (2003). A Gradient Based Algorithm for Blind Inversion of Wiener System Using Multi-variate Score Functions. Ponencia presentada en el International Symposium on Telecommunications, Isfahan, Irán.
- Barraza, I. y Barraza, L. (Coords.) (2016). *Políticas públicas en educación: su implementación*. Ciudad de México, México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C. Recuperado de

¹¹ Indica el esfuerzo por comunicar el Evangelio en un lenguaje comprensible a la otra cultura. Lenguaje de origen y lenguaje de destino. Esa transferencia busca la mayor fidelidad y sentido posible en las palabras y frases, comprensibles para cada cultura.

- <http://iunaes.mx/inicio/wp-content/uploads/2017/02/Libro-6.pdf>
- Brunner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Buonocuore, D. (1980). *Diccionario de bibliotecología* (2.ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Marymar.
- Constitución de Cundinamarca (30 de marzo de 1811, y promulgada el 4 de abril de 1811) Cundinamarca (Colombia). Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-de-cundinamarca-30-de-marzo-de-1811-y-promulgada-el-4-de-abril-de-1811--0/html/008e4dae-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Constitución de 1821 (30 de agosto de 1821). Recuperado de <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/constituciondecolombia1821.pdf>
- Constitución Política de 1886. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1826862>
- Constitución Política de 1991. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>
- Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- Decreto de 20 de mayo de 1821, reglamento de instrucción pública.
- Decreto 0349/1892, de 31 de diciembre, orgánico de la instrucción pública.
- Decreto 0429/1893, de 20 de enero, por el cual se organiza la instrucción pública primaria.
- Decreto 2277/1979, de 14 de septiembre, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.
- Decreto 1860/1994, de 3 de agosto 3, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- Decreto 1278/2002, de 19 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.
- Delgado, M. (2007). Modelos de Gestión por competencias. Tomado de <http://www.gestiondelconocimiento.com>.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París, Francia: Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. París, Francia: Unesco.
- Figueredo Ramírez, C. A., González Santana, J. E. y Cortázar Lemos, H. J. (2016). *Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004-2019* (Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia). Recuperado de <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5528/3/PoliticasyeducativasColombiaFigueredo2016.pdf>
- Friede, J. (1955-). *Documentos inéditos para la historia de Colombia; coleccionados en el Archivo General de Indias de Sevilla por Juan Friede, de orden de la Academia Colombiana de Historia*. Bogotá, Colombia: Academia de Historia. Recuperado de <https://catalog.hathitrust.org/Record/006685546>
- Gil, O. L. (2017). *Concepciones de profesionales no licenciados (PNL), directivos docentes y licenciados en torno a la incorporación de los PNL como docentes en la Institución Educativa San Andrés del municipio de Girardota* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín, Colombia). Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3395>
- Glosario de conceptos y términos en Ciencia Política. (s. f.). Recuperado de http://enciclopedia.banrepultural.org/index.php/Glosario_de_conceptos_y_t%C3%A9rminos_en_Ciencia_Pol%C3%ADtica
- González, A. (2009). La evolución del derecho a la educación en Colombia entre 1820 a 1876 como un derecho económico, social y cultural. *Prolegómenos*, 12(24), 155-168. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3696556.pdf>
- Ibarra, D. (2017, junio 23). Roldán, John Jairo Roldán, semblanza de la provincia en el tormentoso congreso. *Las2Orillas*. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/john-jairo-roldan-semblanza-la-provincia-tormentoso-congreso/>
- Hernández De Alba, G. (1976). Documentos (inéditos) para la historia de la Educación en Colombia (*Coleccionados por Juan*

- Friede, Tomo I: 1540-1653, (1960). Bogotá, auspicio Banco de la República. Editorial Andes.*
- Ley 33/1888, de 27 de febrero, por la cual se autoriza al Gobierno para que compre varios objetos de arte.
- Ley 89/1892, de 13 de diciembre, sobre instrucción pública.
- Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación.
- Ley 715/2001, de 21 de diciembre, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.
- Medina, C. A. (2014). Aproximaciones a una interpretación de la historia de la educación en Colombia. *Praxis Pedagógica*, 14 (15), 141-155.
- <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/998>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Plan Decenal de Educación 2006-2016: Un pacto social por el derecho a la educación*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-Decenal-de-Educaci%C3%B3n-2006-2016.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Decenal de Educación 2016-2026: "El camino hacia la calidad y la equidad"*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf
- Novena Reunión Interamericana de Ministros de Educación 9 y 10 de febrero, 2017 Nassau, Bahamas. Recuperado de http://www.oas.org/es/sedi/dhdee/novena_ministerial_educacion.asp
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015*. París, Francia: Autor. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- Orozco, J. C., Olaya Toro, A. y Villate Duarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 161-

181. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a08.pdf>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid, España: Espasa.
- Restrepo, J. M. (1820). Reglamento para la organización y economía de las escuelas de primeras letras de esta Provincia de Antioquia. Tomo 651, Documento: 10361. f. 61 r. Medellín, Colombia: Archivo Histórico de Antioquia.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28. DOI 10.15517/aie.v10i1.10088
- Roldán, R. (2004). La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16 (38), 91-100. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1411440>
- Santander, F. de P. (1820). Reglamento para el uso y gobierno de las escuelas de la Provincia de Antioquia. Tomo 651, Documento: 10361. f. 61r. Medellín, Colombia: Archivo Histórico de Antioquia.
- Tenorio, C. (2013). *Un caso de análisis de política pública. Descripción analítica de la política laboral en la política pública educativa para los docentes pertenecientes al Decreto-Ley 1278 de 2002: una aproximación* (Tesis de grado, Universidad del Valle, Cali, Colombia). Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7205/1/3489-0430867.pdf>
- Umaña, E. (1821). Reglamento y economía sobre Escuelas, Bogotá (Colombia). Tomo 918, Documento: 14035. f. 25r. Medellín, Colombia: Archivo Histórico de Antioquia.
- Vargas, Arlete (2015). *Gobernanza y Gestión Pública. Diseño e implementación de políticas públicas*. Diplomado en Gobernanza. SNTE. 2015. Red de Investigadores Educativos A.C. México. Recuperado de <https://docplayer.es/38405774-Politicapublicas-en-educacion-su-implementacion-coordinadores-isidro-barraza-so-to-laurencia-barraza-barraza.html>

De la calidad docente y la búsqueda de la pasión perdida: entre licenciados y profesionales no licenciados

Olga Lucía Gil Taborda



Introducción

Este capítulo ahonda en los hallazgos respecto de los efectos en la calidad educativa de las instituciones educativas oficiales a partir del ingreso de los profesionales no licenciados (PNL) al sistema educativo colombiano considerando que es un proceso que lleva aproximadamente dieciséis años y que poco se ha escrito sobre este.

En un principio, se lleva a cabo una reflexión dialógica respecto de los criterios que han dado sustento al concepto de *calidad* en la educación y la brecha que cada vez parece abrirse más entre lo imaginario y lo real en un concepto que se desdibuja en la cultura escolar y en el sistema en sí mismo.

A continuación, se hace un cuestionamiento frente a la exclusividad del licenciado como pedagogo y dueño histórico de la labor docente en concordancia con el PNL, y su autopercepción como profesional producto de normales, pregrado, especializaciones, entre otras. Se trata la formación inicial del maestro nutrida por disciplinas de saber en las ciencias de la educación, quien finalmente se convierte en una especie de artesanía intelectual donde se combina el conocimiento y las formas de hacer las cosas, una profesión que a quien la estudia su historia le impide sentirse como un profesional, pero que la ética y la dignidad le exigen actuar como tal, reafirma a su vez su vocación, misión y elección.

Finalmente, el capítulo sustenta que la inserción del PNL trajo exigencias tales como una invitación al colegaje, al trabajo en equipo, a la reflexión pedagógica en medio de la cultura escolar propia de cada institución oficial y al mismo tiempo una insistencia y permanencia que, en que lo que para muchos

incómoda, es una nueva dinámica en la educación que ha permanecido en el tiempo en búsqueda de una pasión al parecer perdida que redundará no solo en la calidad sino también en la dignificación y profesionalización de la labor docente.

La calidad: entre el imaginario y la realidad

La vida *in situ*, inconsciente y a veces tan naturalizada de las instituciones educativas se añora como un templo del conocimiento/aprendizaje donde se forme a los estudiantes bajo estándares regulados por un sistema educativo actualmente interesado en el mejoramiento de la calidad, dirigido por el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación).

El Estado colombiano ha trasegado de forma pausada por los caminos de la educación, tema que hizo parte del discurso político a partir de la Constitución Política de 1991, en la que se legisló respecto de asuntos como el derecho a la educación, sus fines, responsabilidades del Estado, la sociedad y la familia, la autonomía escolar, la comunidad educativa y su participación en la dirección de las instituciones, el gobierno escolar y democrático, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su desarrollo curricular en cada institución, la evaluación en la educación y la participación de las entidades territoriales en la dirección, administración y financiación de los servicios educativos estatales.

A partir de este momento, la educación se convirtió en un recurso para hacer política y movilizar masas; sin embargo, algunas de las políticas educativas que se promueven en las distintas campañas, al llegar a gobernar, pasan a un segundo plano, desarrollándose proyectos que medianamente cubren las necesidades o más aún cuando no es menos de lo promovido en campaña.

Sin embargo, así es como a partir de 1991 el Estado concluyó que a la educación le hacían falta recursos para ser mejor, y hace una inversión más que todo en material didáctico con

el fin de cubrir los vacíos educativos de aquel entonces en el sector público. Luego, se pensó que se debía capacitar a los docentes en el manejo de ese material didáctico y en metodologías pedagógicas que fueron llegando.

De esta forma, se desarrolla una preocupación gubernamental en Colombia por buscar el mejoramiento continuo de la educación, se plantean distintas estrategias año tras año al ver los sistemas educativos como un factor importante para la transformación de la economía mundial y por ende para la prosperidad económica de la nación.

Las estrategias guían la praxis educativa y pedagógica de docentes y directivos docentes, y la participación del resto de la comunidad educativa, lo que devela también una realidad que continuamente debate entre lo ideal y lo real.

El Estado, para cumplir su objetivo, se vale, entonces, de distintas herramientas como lineamientos, estándares y ahora llamados derechos básicos de aprendizaje (DBA), junto con toda la normativa que libremente regula cada institución educativa de forma particular, en cuanto a derechos y deberes de los distintos miembros de cada comunidad educativa, mediante manuales de convivencia, y a los docentes mediante los dos estatutos docentes vigentes: el Decreto 2277/1979, de 14 de septiembre y el Decreto 1278/2002, de 19 de junio, los PEI, y otras herramientas de autoevaluación, planeación y seguimiento del mejoramiento institucional como *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento* (MinEducación, 2008) y el Día de la Excelencia Educativa (Día E); estos últimos con la intención de ser mecanismos de control, pero también de medición de un tema tan efímero, utópico y discordante como la calidad educativa.

Todas estas herramientas buscan sostener el control con la misión de intervenir sobre las conductas y las prácticas de los distintos miembros de las comunidades educativas con sus particularidades, a fin de asegurar tal vez el éxito del siste-

ma educativo, pero muy seguramente con la idea de lograr moldear el tipo de persona, profesional o ciudadano que se pretende para el futuro de la sociedad colombiana.

A pesar de ello, sostener dicho control no garantiza la calidad educativa, porque para ello se requiere continuidad y solidez en las distintas estrategias, pero también adaptabilidad a los cánones internacionales que miden fuerzas en la economía mundial y que continuamente se están movilizándolo.

La calidad educativa se constituye en un objetivo que se ha venido persiguiendo con mayor insistencia desde el momento en que mediante los resultados de 2016 del Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (Programme for International Student Assessment [PISA]) se descubrió (se diría más bien, se puso en evidencia internacionalmente) que el nivel académico de los estudiantes de Colombia se encontraba en un nivel por debajo del promedio, “puesto 59 entre 70 países”, según resultados de las pruebas PISA coordinadas por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Que la OCDE evidenciara tal hecho no es novedad, pues en otro tipo de pruebas como las Saber y las Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]), que miden las tendencias internacionales en los conocimientos de matemáticas y ciencias en los grados cuarto y octavo, y en otro tipo de realidades, las comunidades educativas ya han apreciado lo que obstaculiza la tan anhelada “calidad educativa”: falta de buenas infraestructuras, poca dotación escolar y de mala calidad, la corrupción en empresas prescriptoras del servicio de alimentación, la inequidad entre la educación privada y la pública, la provisión de nuevas tecnologías a medias o de mala calidad, la formación superflua de los docentes, su desactualización y su resistencia a los cambios del mercado, la sobrecarga laboral del docente y hasta las malas administraciones de las instituciones que malgastan los dineros públicos.

Aunque se han hecho esfuerzos en varios aspectos en cuanto a la calidad educativa, los procesos son interrumpidos por los cambios de Gobierno y los cambios de prioridad que desorientan los esfuerzos y la inversión económica, a sabiendas de que la necesidad mundial de avanzar en la economía globalizada radica en el desarrollo del capital humano. Desafortunadamente, este desarrollo, que se fundamentaría en la calidad educativa, se ve intrincado por los tentáculos de la corrupción que acechan inclusive en el sector.

En concordancia con lo anterior, surge un interrogante: ¿en manos de quiénes está la educación? Por un lado, están quienes elaboran las leyes desde el MinEducación, y por otro, están quienes como docentes y directivos docentes deben cumplirlas y hacerlas cumplir. ¿Cuál es el concepto que tiene cada contraparte del término *calidad educativa*? Porque, al parecer, varios autores que conceptualizan en el contexto educativo navegan en distintos mares con diversas profundidades y en diferentes direcciones.

Una de esas direcciones es la que se refiere a la profesionalización de la labor docente mediante estrategias de transformación en busca de dignificar la labor, dándole un estatus distinto al que se le ha dado históricamente. Tal como ejemplifica el texto “Revolución Educativa” (s. f.): “Que Colombia quiera a los profesores. Los ingleses recuperaron la dignidad de los maestros con un programa sintetizado en una bella frase: Nadie olvida un buen profesor”.

La profesión del maestro: maestro profesional

¿Pero por qué se busca la profesionalización docente? Tal parece que para que una persona colombiana entre a ser competente a nivel mundial requiere tener fundamentos y competencias académicos más profundos en sus inicios escolares, por tanto, ya no es suficiente un docente solo normalista, o solo con un pregrado en una licenciatura en alguna área del conocimiento, o un licenciado con especializaciones, quizás, obsoletas.

Se plantea la necesidad de una nueva fuerza docente: un maestro con un alto sentido de la adaptabilidad, preparado para formar ciudadanos no solo con conocimiento y tecnología, sino también jóvenes críticos, creativos y recursivos, en capacidad de tener acciones y propuestas pluralistas, multi-culturales y de respeto por la diferencia, con propuestas dialécticas, con actitud innovadora, científica, preocupados por el medio ambiente y la dignidad del ser.

De ahí que se haya optado en un principio por políticas nacionales, regionales y municipales como becas en maestría, inmersiones en otros países, participación en congresos y foros educativos y diplomados dedicados a la investigación educativa y pedagógica, que permiten a este nuevo sujeto maestro una actualización, un encuentro con sus pares de otros lugares del país y del mundo y una reflexión de sus prácticas pedagógicas y educativas a través de distintas narrativas.

García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra (2014) enfocan la atención en la razón de éxito de los países que ocupan los primeros puestos en las pruebas PISA, y encuentran que radica en la prioridad que dan al manejo docente en su sistema educativo, en aspectos como sus sistemas de formación universitaria para docentes de alta calidad, que hacen énfasis en la investigación y en la práctica pedagógica, así como en dos aspectos también importantes: la remuneración atractiva para quienes optan por la docencia y el elevado prestigio social del que goza la carrera docente.

El presente capítulo ha sido escrito al hilo de la tesis de maestría *Concepciones de profesionales no licenciados (PNL), directivos docentes y licenciados en torno a la incorporación de los PNL como docentes en la Institución Educativa San Andrés del municipio de Girardota* (Gil, 2017). Además, es uno de los productos del proyecto “Los efectos del desempeño de profesionales no licenciados en instituciones educativas oficiales y colegios de la ciudad de Medellín”, desarrollado por el Grupo de Investigación de Pedagogía y Didáctica de los Saberes de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Según esa investigación, la calidad es una decisión personal y profesional, es la determinación con libertad para hacer las cosas bien todos los días y es la decisión que algunos profesionales que no son licenciados han tomado al permanecer y sostenerse en el sistema educativo nacional; algún atractivo ha de tener el sistema educativo para que otro tipo de profesionales permanezca en él con sus saberes específicos.

De acuerdo con lo anterior, se plantea el hecho de que el MinEducación permita el ingreso de profesionales al sistema educativo a partir de 2002 como estrategia para sustentar una formación de alta calidad en docentes con saberes específicos de otras profesiones, que se constituyen en una nueva fuerza docente que oxigena el perfil preconcebido históricamente, lo que denominaría al profesional que no es licenciado una nueva fuerza docente.

En tal caso, el profesional no licenciado trasciende el asunto de la dignificación docente, atravesando las barreras históricas, filosóficas, éticas, políticas y estéticas que le han permitido hacer parte de este sistema, incluso llevándolo a otro plano; sobrepasando la emocionalidad y las pulsiones de quienes han pertenecido al sistema primeramente por elección y sustentados en una formación exclusivamente del licenciado y que celosamente han defendido como territorio propio.

Vocación, profesión, misión, elección o trabajo: ¿encomendado o elegido?

Considerando como un factor determinante el altruismo histórico en el que fue enmarcada la labor docente, que define la profesión del licenciado como una especie de acto de generosidad delineado por el término *vocación* que define la Real Academia Española (RAE, 2014) como “inclinación a un estado, una profesión o una carrera”, pero también con un cierto misticismo como “inspiración con que Dios llama a un estado, especialmente al de religión”.

En otras palabras, pareciese que la historia compromete al maestro en ser un sujeto extremadamente ético y con convencimiento absoluto de que lo que hace es una misión prácticamente encomendada divinamente para la que fue elegido por su vocación altruista.

Incluso, algunos licenciados en conversaciones en salas de profesores dicen ser herederos desde muy pequeños de dicha vocación, a través de abuelos, madres, tías, entre otros, lo que con el tiempo corre el riesgo de ser una profesión impuesta por el compromiso moral y familiar.

Ya Durkeim escribiría en *La división del trabajo social* en 1893 acerca de la herencia como causa para que la herencia de las profesiones fuera regla social, ya que con esto se garantizaba éxito: “La herencia ofrécesenos aquí con sus caracteres habituales: conservación, estabilidad”. Históricamente, por ejemplo, en Grecia, la medicina era cultivada por grupos de familias, al igual que el arte adivinatorio que pasaba de padre a hijo, considerando que la herencia de este tipo era asignada por ley a algunos de los estados griegos; sobre todo, funciones de tipo religioso. En Esparta, también se daba por herencia para oficios como cocineros, tocadores de flauta y artesanos. Inclusive se dice que las profesiones que requieren aptitudes muy específicas también fueron hereditarias, como verdaderas dinastías de sabios, poetas y músicos.

En contraste con esto, para el PNL desde 2002, que fue cuando se legalizó su incorporación al sector público mediante el Decreto 1278/2002, de 19 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, se ha cuestionado fuertemente el hecho de la vocación, por lo que han surgido explicaciones que han sonado accidentales en el momento de ingresar, pero que se convierten en vocacionales cuando se da la permanencia en la labor docente.

Extrañamente un PNL, con la alternativa de renunciar al ejercicio docente y dedicarse a su profesión, son muy pocos los

que lo hacen. Por otro lado, el licenciado no conoce de otros campos de acción para su profesión, y aunque algunos manifiestan que desearían quizás haber estudiado otra profesión, consideran no tener más alternativas por el tiempo que llevan de permanencia en esta labor y por ende por la edad.

Al parecer, el sistema educativo colombiano ha logrado la permanencia de sus docentes, licenciados o PNL; sin embargo, debería examinarse qué le seduce al profesional que se queda por elección y qué somete al profesional licenciado que desearía desempeñarse en otra profesión.

Sobre la hipótesis de que el sistema educativo oficial ofrece para los docentes estabilidad laboral, de modo que este es uno de los efectos del tipo de contrato que ofrece, mientras que los docentes de instituciones privadas son regidos por el Código Sustantivo del Trabajo, circunstancia definida en la Ley 115/1994, de 8 de febrero, artículo 96: “El régimen laboral legal aplicable a las relaciones laborales y a las prestaciones sociales de los educadores de establecimientos educativos privados será el del Código Sustantivo del Trabajo”.

Para los educadores del sector privado, en este código se define un tipo de contrato a término definido por diez meses, situación que les da incertidumbre e inestabilidad, razones por las que quienes están en esta situación emigran para el sistema educativo oficial en busca de mayor estabilidad económica.

Según lo anterior, puede afirmarse que la estabilidad laboral también sedujo al profesional egresado de otro tipo de pregrado y que su ingreso al sistema educativo oficial es una consecuencia de la incertidumbre que vive el sistema laboral de Colombia en un mercado continuamente cambiante. Sin embargo, si el PNL entra por este fin económico, muchas veces no logra adaptarse, ya que se desempeñará sin la pasión que requiere enfrentarse diariamente a la complejidad de un colectivo de niños o de jóvenes con sus distintas necesidades y particularidades.

Motivador de la calidad institucional, infractor de paradigmas

A pesar de lo anterior, por lo general, el PNL al ingresar al sistema educativo rompe con el molde del tipo de maestro que este ha construido durante años, entra a transformar comprometiéndose en muchas de las actividades institucionales, quizá por la misma forma de entrar, al desconocer la historia, sin paradigmas por romper o construir, tan solo con sus saberes y con la disciplina laboral desarrollada en otro tipo de empresas ajenas a las de tipo educativo.

En tal caso, es determinante para las instituciones el liderazgo pedagógico que las directivas toman frente a la participación, la innovación y las propuestas del PNL. En concordancia, el resto de la comunidad educativa asumirá una posición positiva o negativa al respecto, para dejarse motivar y adaptarse a la novedad o por el contrario para volverse opositor y no romper con el molde que el mismo sistema históricamente le ha propuesto y que se ha venido quedando anquilosado debido a la poca adaptación a las necesidades de la sociedad tecnológica, científica e investigativa actual, donde el docente más que dueño del conocimiento es un facilitador y motivador que se adapta a las circunstancias.

De esta manera, de forma muy sutil y soterrada, el Estado, con ciertos esbozos de cambio, ha explorado nuevas estrategias en la consecución de la calidad educativa del sistema educativo nacional, por lo que ha legislado a favor de una formación inicial docente diferente, priorizado a partir de 1991 otros factores aparte de la cobertura otorgado valor al papel que desempeña un docente en el desarrollo de las competencias que el estudiante debe desarrollar para ser competitivo acorde con las necesidades del mercado laboral.

En ese orden de ideas, se percibe que el mismo Estado ha venido trascendiendo el rol histórico del docente puesto en manifiesto en la denominación Estatuto de la Profesionalización Docente. Sería entonces oportuno preguntarse si antes de dicho estatuto el docente no era considerado como “pro-

fesional”, y que solo a partir del ingreso de los PNL se habla sobre ello.

El sistema de forma tímida y temerosa ha ido trascendiendo implícitamente la dignificación docente, al pretender otorgar un significado distinto a nivel social al maestro histórico, inclusive brindándole mayores facilidades para que el docente se actualice y se prepare mediante becas de estudio de maestrías y viajes de inmersión en otros países.

Pareciese, incluso, que el antiguo estatuto docente perfiló al docente para que se anquilosara como el dueño del conocimiento, con variados títulos de especializaciones que tarde que temprano los mismos docentes evidenciaron que solo les permitieron ascender económicamente, pero que en sus prácticas pedagógicas fueron poco útiles para el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Así es como a partir de 2010 se pone en evidencia mediante la participación en pruebas internacionales las fallas del sistema educativo colombiano, que fue represando vacíos a nivel cognitivo y de competencias en las generaciones de estudiantes que fueron perfilándose para el mercado laboral.

De esta forma, el Estado ha enfocado lentamente sus esfuerzos en priorizar la formación del docente, no solo la inicial sino también la continua, para facilitar oportunidades y el tiempo necesario a fin de que el docente realice su formación. Estas formaciones adquieren un valor adicional, ya que, mediante planes de condonación, los conocimientos adquiridos por los maestros en las distintas instituciones universitarias son multiplicados en las aulas de clase.

Se debe considerar que a dicha formación tienen acceso docentes de ambos estatutos, pero que en su mayoría son aprovechados por quienes pertenecen al Estatuto de Profesionalización Docente. Además, es evidente, según Gil (2017), el hecho de que todos los PNL de la Institución Educativa San Andrés realizaron sus estudios en maestría mediante las con-

vocatorias de las becas de la Gobernación de Antioquia, opción que no todos los licenciados deciden aprovechar.

Sin embargo, el hecho de pretender continuar estudios pos-graduales ha movilizadado en el cuerpo docente una tendencia más académica, investigativa, propositiva. En el contexto de la vereda San Andrés del municipio de Girardota, ubicado en el norte del Valle de Aburrá del departamento de Antioquia, en Colombia, más exactamente en la Institución Educativa San Andrés, de carácter oficial, del sector rural (institución donde laboro actualmente), en un promedio de quince docentes de secundaria, ocho son magísteres, dos están realizando sus estudios en maestría y uno en doctorado.

Ahora bien, es muy posible que la propuesta que el PNL trae consigo oxigena, motiva y plantea un maestro integral, un nuevo perfil de maestro para las necesidades actuales: domina un saber, conoce estrategias pedagógicas, siente pasión por lo que hace (sin hablar de vocación), es propositivo, adaptativo, se actualiza, investiga, se autogestiona, trabaja en equipo, es consciente del contexto, se vincula a procesos institucionales y no hace resistencia al sistema, lo confronta, se liga a este y aporta al cambio.

Ahondar en la vinculación del profesional que hace sus estudios en otros pregrados distintos de las licenciaturas y se dedica a la docencia implica entrar en su subjetividad, no solo en el compromiso ético con el que asume el nuevo rol como docente, hacerse varios cuestionamientos acerca de hasta dónde va la pasión por lo que ejerce indiferente a la situación particular por la que haya ingresado al sistema educativo, qué autoconcepto tiene de sí mismo y de su profesión, qué percepción tiene de la educación y del ser maestro, qué piensa del sistema educativo colombiano y qué concepto tiene de calidad, de mejoramiento continuo y de calidad educativa.

Quizá todos estos cuestionamientos nos llevarían a hacer una investigación del ámbito de la sociología de la educación: “El objeto de la sociología de la educación tal como se entiende

hoy, es decir, como una sociología especial, implica considerarla como una disciplina empírica, cuyo interés primordial es el conocimiento de la realidad educativa desde una perspectiva particular” (Brigido, 2006, p. 11).

Y hasta psicológico, pero es menester profundizar, desde la perspectiva particular del PNL, en el hecho de que desde su subjetividad ha irrumpido en el sistema con aportes a la calidad educativa de las instituciones educativas de carácter oficial, desde el ser y el quehacer, desde el saber y el desconocimiento, desde la vocación por su profesión y la vocación por la docencia.

Así es como, desde su subjetividad, el PNL llega al sistema educativo con un vocabulario restringido, propio y cotidiano de la práctica de su formación en el pregrado. De ahí que debe esforzarse por apropiarse de terminología propia del contexto educativo, investigando, leyendo o en la comunicación colectiva de salas de profesores, reuniones y capacitaciones, entre otras.

Respecto de las prácticas educativas y pedagógicas, el PNL sale de la normalidad, rompe paradigmas respecto de la imagen que se tiene preconcebida del maestro, de ahí que en ocasiones se tengan concepciones frente a prácticas distintas, salidas de lo que se considera normal, lo que el mismo sistema naturalizó al hacer de los licenciados producto de una especie de molde metódico. Por eso, para ellos es más difícil adaptarse, porque esto significaría poner en riesgo lo que históricamente ha funcionado en educación. Mientras que el PNL aprendió a hacer del error una escuela, con ensayos todos los días, porque así se dio su inmersión en la docencia, recurso que le sirvió para comprobar otras formas de hacer las cosas.

Esta situación ha significado para las comunidades educativas un reto que el sistema educativo les ha impuesto en aquellas instituciones públicas donde las directivas asumen un rol con poca reflexión crítica y más *dogmático*, término definido

como sustantivo femenino por la RAE (2014) como “conjunto de dogmas o principios de una doctrina”.

Nueva fuerza docente que desacomoda lo que se creía permanente

La diferencia en cuanto a las prácticas pedagógicas y educativas que el PNL lleva a cabo ha provocado resistencia y críticas negativas entre docentes, padres de familia y estudiantes. Y otras que las directivas han asumido con un rol más administrativo y humanista, por lo que se han percibido de forma distinta y positiva:

El término humanismo se relaciona con las concepciones filosóficas que colocan al ser humano como centro de su interés. El humanismo viene a significar la valoración del ser humano, la propia condición humana. Se refiere a una amplia gama de filosofías y perspectivas éticas que ponen énfasis en el valor y las acciones de los seres humanos, individual y colectivamente, y que prefieren el pensamiento individual y la evidencia. (Los fundamentos del Humanismo, 2014)

El PNL se percibe y se concibe en la comunidad educativa de determinada forma según las particularidades del entorno, pero ¿en qué tipo de maestro se convierte? En un tipo de profesional diferenciado por su subjetividad que encarna la labor docente: ser persona, ser profesional, ser social. Características que puede que lo alejen o lo acerquen al perfil de maestro que demanda la época actual:

Es por ello que la educación a través del docente quien es el ente facilitador, el guía, el mediador, el que a través de varias estrategias metodológicas incita al estudiante a razonar, pensar, criticar y reflexionar sobre teorías, conceptos acordes a la complejidad del conocimiento y a la matriz cognitiva se alinea a nuevas tendencias y propuestas innovadoras en el desarrollo educativo. (Simbaña, Jaramillo y Vinuesa, 2017, p. 94)

Es oportuno aclarar que es también otro factor de rechazo o aceptación en los contextos el tipo de personalidad (valores y creencias), independiente de que sea licenciado o PNL, de quien ingrese a la institución, ya que se parte de percepciones que generalizan las concepciones, como una especie de consciencia colectiva que moviliza el pensamiento y la acción colectiva.

Fue Durkeim (1893) quien acuñó el término *consciencia colectiva* como:

El conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad, forma un sistema determinado que tiene vida propia: podemos llamarlo conciencia colectiva o común... Es, pues, algo completamente distinto a las conciencias particulares, aunque solo se realice en los individuos. (p. 79-80).

Al respecto, sale a colación un término que ha tomado importancia en el contexto nacional e internacional, la denominada dignificación docente, como una estrategia para mejorar el estatus social del maestro y tal vez para que este, al recibir reconocimiento por parte de la sociedad se autorreconozca y se autorrealice (necesidad primaria, según Maslow, 2018), como sujeto maestro, poseedor de una profesión prestigiosa y valorada socialmente.

De la dignidad que hace falta y algo más

Pero ¿qué es la dignidad? El *Diccionario soviético de filosofía* (s. f.) la define como “concepto de la conciencia moral, que expresa la noción del valor de la personalidad; categoría de la ética que refleja la actitud moral del individuo hacia sí mismo, y de la sociedad hacia él”. Por tanto, la dignidad se puede incentivar en el sujeto maestro tanto en el licenciado como en el PNL; sin embargo, parte también del ser persona y del valor que se da a sí mismo a través de las experiencias que continuamente vive como docente. De ahí que por medio de

varias políticas públicas del país y en los distintos departamentos y municipios certificados, también se estén planteando proyectos para lograr este fin.

Por ejemplo, el municipio de Medellín con el Centro de Innovación del Maestro (Mova) de la Secretaría de Educación, establecido mediante Acuerdo 19/2015, de 10 de septiembre, con cuatro líneas específicas: formación situada, desarrollo humano, reflexión metodológica e investigación.

Mova es un escenario para la formación integral de los maestros y maestras para la vida, donde se reconoce a cada uno de ellos desde las dimensiones del ser, el saber y el crear. Mediante el diálogo y el intercambio de ideas y vivencias, Mova posibilita el desarrollo de propuestas personales y profesionales que puedan generar experiencias y prácticas pedagógicas diversas y contextualizadas. Además de promover políticas públicas de formación de maestros, Mova es también una plataforma para la gestión de propuestas y acciones generadas por y para los maestros y otros actores de la comunidad educativa, aplicables y pertinentes en diversos contextos. (Parque Explora, s. f.)

Sin embargo, el reconocimiento y el autorreconocimiento no pueden lograrse si en la conciencia moral del profesional sujeto maestro licenciado no se opta por una disciplina de trabajo acorde con ello. El PNL ingresa al sistema con un autoconcepto como profesional en un pregrado específico y con una disciplina de trabajo a la que ya está habituado, distinta de la del licenciado, de ahí que el estar ambos inmersos conviviendo en el mismo contexto educativo permite permear y aprender del otro en la medida en que haya apertura.

En este sentido, el PNL para poder pertenecer al sistema ingresa con cinco años de estudio en pregrado y dos años de estudios en pedagogía, de ahí que sea un tipo de persona que motiva en la comunidad el interés por estar en continua for-

mación, de hecho, las políticas de becas de maestría han ofrecido igualdad de oportunidad para la postulación de estos y ha recibido acogida en la mayoría.

Por otra parte, al hablar de dignidad docente, es importante resaltar la expresión *dignidad*, que define el *Diccionario soviético de filosofía* (s. f.) como “concepto de la conciencia moral, que expresa la noción del valor de la personalidad; categoría de la ética que refleja la actitud moral del individuo hacia sí mismo, y de la sociedad hacia él”. No es fortuito que últimamente se esté hablando de este tema, en medio de las circunstancias familiares y sociales en las que se desenvuelven los estudiantes; al respecto, es menester cuestionar la labor docente actual ya sea licenciado o PNL, en cuanto a dos temas filosóficos como la ética y la moral.

Considerando la moral como “perteneciente o relativo a las acciones de las personas, desde el punto de vista de su obrar en relación con el bien o el mal y en función de su vida individual y, sobre todo, colectiva” (RAE, 2014), los espacios que sirven de reflexión y cuestionamiento para el sujeto maestro buscan dignificarlo en su quehacer profesional.

Ejemplo de ello es la Secretaría de Educación de Antioquia con espacios como el Centro de Estudios Pedagógicos, en el marco del proyecto de investigación “Cultura profesional pedagógica y trayectos biográficos profesionales: un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia”, mediante el Diplomado en Investigación Educativa: Profesionalidad Docente, dirigido a maestros y directivos docentes, alrededor de la investigación y de la reflexión del maestro a través de narrativas pedagógicas. Espacio en el que se producen publicaciones, evidencia de procesos de lectura y escritura del maestro.

En cuanto a la ética, la RAE (2014) define como “conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida”. El ámbito del sujeto maestro es la educación, la institución educativa, el aula de clase y el con-

texto de esta; las acciones que como docentes tanto licenciados como PNL realizan en su cotidianidad educativa; la coherencia con que forma entre lo que dice y lo que hace.

En este sentido, a nivel nacional existe el Programa Todos a Aprender (PTA):

El PTA buscó mejorar las prácticas de aula de los docentes en las áreas de lenguaje y matemáticas, incidiendo en dos de las variables más asociadas a la calidad de la educación. De un lado, la formación de los docentes y del otro, las competencias comunicativas. Lo hace con tutores que se desplazan a los mismos colegios, en lo que se conoce como formación *in situ*. De esta manera, el programa ayuda a la creación de comunidades de aprendizaje. Así mismo, también hay que destacar que enfatiza una de las competencias esenciales: la comunicativa, apoyando el proceso con tutores, textos y conectividad. (De Zubiría, 2018)

Mediante el PTA se trató de saldar la deuda que ha tenido históricamente el Estado con el territorio rural más alejado, con la intención de reducir un poco la inequidad y garantizar la movilidad social, y al mismo tiempo dignificar al docente que realiza su labor apartado de sus sitios de origen y en situaciones precarias, considerando que en estos sitios por lo general están ubicados maestros licenciados.

Así es como se busca dignificar la labor docente, porque se ha perdido la dignidad o nunca se la ha tenido. Quizá las diferentes posiciones históricas políticas del maestro lo han llevado a tener que replantear la dignidad como sujeto, en una continua resistencia contra el mismo sistema que lo acoge. El PNL poco se vincula a estas causas, mientras que el licenciado aparentemente se apegaba a luchas históricas que reclaman continuamente derechos que sienten vulnerados por ser considerados del sector público.

Al mismo tiempo el licenciado no solo se adhiere a lo anterior, sino también a una especie de molde producto de su formación profesional, a una metodología e ideología, a paradigmas educativos que proponen como ejes principales de la formación la disciplina y la trasmisión del conocimiento, mientras que el nuevo perfil docente requiere un profesional dignificado socialmente por su quehacer y su capacidad de adaptabilidad, que rompa con este molde que solo lo anquilosa en una zona de confort, pero que atrasa los procesos para el joven que desea abrirse paso en una sociedad altamente competitiva, características que parece tener más claras el PNL, al no ser heredero de un perfil del sujeto maestro.

Licenciados y profesionales no licenciados entre el colegaje y la complementariedad

En este orden de ideas, para que puedan constituirse licenciados y PNL en una nueva fuerza docente, deben, no solo convivir en paz y tolerarse en las instituciones educativas, sino también recibir el apoyo del sistema educativo, donde este se convierta cada vez más en facilitador y menos en obstaculizador al concebir al maestro como alguien peligroso en pro de la motivación de mentes libres y rebeldes.

El sistema debería incentivar aún más el liderazgo pedagógico a través de la formación de los maestros en las normales, que son centros educativos dedicados específicamente a la formación inicial de docentes, y en universidades, donde esta sea de forma constante. El encuentro con pares fortalece la subjetividad del maestro y permite a través de la socialización replicar prácticas exitosas, un sistema que facilite consolidar la comunidad educativa a través de un estatuto único docente, donde no haya diferenciación de ninguno de los profesionales que integran el personal docente. En conclusión, un sistema que le permita tanto al licenciado como al PNL empoderarse en su proceso en pro del mejoramiento de la calidad, que, antes que lo controle y lo sancione, lo motive y acompañe.

Posiblemente, el mismo sistema educativo es el que ha provocado que el maestro licenciado se sienta tan cómodo con la estabilidad que le brinda que este se ha olvidado de cultivar el intelecto y ha dejado esto a otras profesiones, porque sus temáticas son año tras año las mismas y en muchas ocasiones lleva a cabo las mismas prácticas pedagógicas.

Mediante las estrategias de profesionalización docente, se debe motivar y concientizar sobre todo al licenciado que la lectura y la escritura no solo es campo específico del docente de Español, sino que debe ser competencia desarrollada por todas las áreas, y que no se puede dar de lo que no se tiene. Por tanto, debe volver a la intelectualidad a través de la lectura con textos y artículos actuales para una generación actual, tal como los PNL lo hacen.

Por su parte, el PNL debe profundizar en sus conocimientos pedagógicos, contextualizar su labor como sujeto maestro, permitirse aprender de las prácticas pedagógicas exitosas y no tan exitosas de sus congéneres licenciados, conocer la historia del maestro para entender las particularidades de los licenciados y mantener su nivel de exigencia y motivar a los estudiantes con sus proyectos de vida a través de sus experiencias personales.

Conclusiones

El sistema educativo ha venido ofreciendo de forma parsimoniosa herramientas legislativas, económicas, sociales y educativas tanto a licenciados como a PNL, con el fin de profesionalizar su labor y dignificar al maestro, con programas y proyectos a los que debe evaluar su eficacia y eficiencia, y dado el caso replantearlos, perfeccionarlos o darles la continuidad necesaria.

A ellos y a nosotros, normales y anormales, ahora como nueva fuerza docente de este siglo y de las generaciones venideras, corresponde hacer equipo para superar y so-

cializar las diferencias, para convertir lo que se ve como desventajas en oportunidades de mejora continua, adaptándolas a las prácticas cotidianas y así fortalecer procesos en pro de la calidad educativa. Ser mejores profesionales. Recuperar la pasión perdida, teniendo presente que el sistema educativo no volverá a ser inmóvil en medio de una sociedad cada vez más líquida.

Referencias

- Acuerdo 19/2015, de 10 de septiembre, por medio del cual se adopta la política pública de formación de maestros y maestras del municipio de Medellín, articulada al Centro de Innovación del Maestro (Mova).
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Constitución Política de 1991. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>
- Decreto 2277/1979, de 14 de septiembre, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.
- Decreto 1278/2002, de 19 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.
- Diccionario soviético de filosofía*. (s. f.). Recuperado de <http://www.filosofia.org/urss/dsf.htm>
- Durkeim, E. (1893). *La división del trabajo social (Vol. 1)*. Recuperado de <https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/05/emile-durkheim-division-trabajo.pdf>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. E. (2014). Resumen y precisiones sobre *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 89-105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413638647009.pdf>
- Gil Taborda, O. L. (2017). *Concepciones de profesionales no licenciados (PNL), directivos docentes y licenciados en torno a la incorporación de los PNL como docentes en la Institución Educativa San Andrés del municipio de Girardota* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín, Colombia). Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3395>

- Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación.
- Los fundamentos del Humanismo. (2014, noviembre 12). La filosofía en el humanismo [Entrada blog]. Recuperado de <https://blogs.ua.es/humanismo/la-filosofia-del-humanismo/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html?noredirect=1>
- Maslow A., (2018) *El hombre Autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Parque Explora (s. f.). Centro de Innovación del Maestro. Recuperado de <http://www.parqueexplora.org/proyectos/innovacion-educativa/mova>
- Por primera vez Colombia participa en el estudio internacional PISA. (s. f.). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-139906.html>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid, España: Espasa.
- Revolución Educativa. (s. f.). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85576_archivao_pdf.pdf
- Simbaña Gallardo, V., Jaramillo Naranjo, L. & Vinueza Vinueza, S. (2017). Aporte de Durkheim para la sociología de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 23, 83-89. <http://dx.doi.org/10.17163/soph.n23.2017.02>
- Zubiría Samper, J. de (2018, marzo 7). La vigencia del programa Todos a Aprender (PTA). *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/que-paso-con-el-programa-todos-a-aprender/573958>

Las concepciones sobre los profesionales no licenciados: ¿verdades mal contadas, mitos bien creídos?

Gloria María López Arboleda
Juan Carlos Echeverri Álvarez



Introducción

Este capítulo se propone desarrollar dos apartados que logran dilucidar las concepciones que sobre los profesionales no licenciados (PNL) tienen directivos, licenciados y los mismos PNL. En el primer apartado, se presentan dos miradas necesarias: la primera se centra en mostrar lo que se ha llamado diferencias que unen, para visibilizar que en las múltiples concepciones alrededor de los PNL se encuentra un basamento de unidad que, lejos de ser entendida como homogeneidad, aboca por la conciencia ante el plus de la diferencia que los PNL pueden aportar al sistema educativo. La segunda mirada da cuenta de las concepciones en torno a “lo que se transforma”, y en este sentido dilucida los cambios, las tensiones y las transiciones presentes en el camino de aquellos que incursionan como “otros” en el sistema educativo.

El segundo apartado plantea lo que podría ser una pregunta por el estatuto del maestro en Colombia, por su profesionalización, y al mismo tiempo, tal vez más importante aún, lo que puede ser nombrado como una guía de perplejos: una mirada a las ilógicas lógicas de un oficio que se convierte en profesional, de profesionales que se desempeñan en un oficio, de una convivencia de la que se espera que surja la calidad y, por el contrario, cada vez son más evidentes las denuncias de la mala calidad del sistema.

Para lograr lo anterior, el apartado “juega” con la expresión PNL, e invita, a partir de una puntuación no tan desprevendida, a reflexionar en torno a una situación vigente: la entrada y permanencia de los PNL al sistema educativo colombiano. Termina el capítulo proponiendo unas breves consideraciones con una reflexión particular, no solo para los PNL, sino

para todos los sujetos maestros que deciden hacer parte del sistema educativo colombiano.

Articulaciones

Diferencias que unen

Se comienza esta primera articulación planteando que las diferencias que se identifican alrededor de la figura, el rol y la condición de los PNL en el sistema educativo colombiano (cfr. Durán, Acosta y Espinel, 2014; Cuervo, 2013) se consideran aquí como potenciadoras y posibilitadoras de transformaciones que son bienvenidas cuando se piensa en lo que significa la educación en general y la formación en particular para los sujetos.

El primer hallazgo significativo se relaciona con que los directivos docentes reconocen que hay una diferencia, pero no ponen en evidencia esto en el cuerpo docente, ni promueven algún tipo de exclusión, por el contrario, se promueve la interacción a pesar de la diferencia, acción que resulta prudente y acertada en tiempos de exclusiones explícitas dentro y fuera de la escuela. Al indagar en el área administrativa de la institución sobre la presencia de tales diferencias, estas se reconocen por el hecho de pertenecer a dos decretos mas no por la diferencia entre ser licenciado y PNL; lo anterior cobra relevancia cuando se recuerda que los docentes que pertenecen al Decreto 1278/2002, de 19 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente no son exclusivamente PNL.¹²

Lo anterior lleva a pensar en el cumplimiento de las condiciones que dicta el Decreto 1278/2002, de 19 de junio, que,

¹² Según el Decreto 1278/2002, de 19 de junio, “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”.

más allá de ser simples condiciones habilitantes, son orientativos que van legitimando la evolución de la ley frente a las necesidades actuales, considerando que esta no se modifica con regularidad, pero va guiando la labor docente mediante un estatuto en temas como requisitos de ingreso, funciones del docente y de los directivos docentes, concurso docente para ingreso, nombramiento, escalafón docente, proceso de evaluación de desempeño, derechos, deberes, permisos y sanciones.

Dicho lo anterior, tal parece que son más perceptibles y significativas las diferencias entre los que pertenecen a un decreto u otro que entre lo que significa ser o no ser. Desempeña aquí un papel fundamental la pertenencia, que, para el caso en cuestión, se vincula con la adscripción: “Podría decirse entonces que toda adscripción, entendida esta como una cosa que pertenece a otra, lleva consigo en su inicio y sostenimiento, el amor como posibilitador de la misma, porque si no, ¿cómo podría adscribirme a aquello que no amo?” (López, 2018, p. 82). Sin embargo, la afirmación anterior desencadena por lo menos dos consecuencias problemáticas:

1. La existencia de adscripciones no conscientes, pero sí voluntarias; se afirma así que hay una posibilidad de que aquello que se eligió como campo¹³ de desarrollo de la profesión no sea necesariamente lo que se desea. Esta afirmación sirve a la reflexión de cualquier profesión y oficio, no solo a la decisión de un PNL o de un licenciado.

¹³ Concepto sociológico de Pierre Bourdieu definido como un espacio social o un sistema de posiciones sociales que se definen unas en relación con otras. “Un espacio específico en donde suceden una serie de interacciones [...] un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de concurrencia o de cooperación entre posiciones diferentes, socialmente definidas e instituidas, independientes de la existencia física de los agentes que la ocupan” (Moreno y Ramírez, 2003, citado por Fortich, Moreno, Agudelo, Barrera y Robayo, 2012, p. 16).

2. Incursionar en un campo aparentemente ajeno a lo que el PNL estudió en su profesión de base lleva a preguntar y, más que eso, a dudar sobre la vocación de aquellos que, sin ser maestros de profesión, se ganan por mérito y concurso lo que otros, los licenciados, creen de suyo por antonomasia.

Sea como fuere, por vocación, por profesión, por amor, por arte o por simple utilitarismo práctico, inscribirse al formato escuela implica, en principio, unas adscripciones particulares de los docentes, sean estos PNL o no: adscripciones éticas, políticas y estéticas:

Ética se entiende como “la intencionalidad de una vida realizada” (Ricoeur, 1996, p. 175) [...]; la ética, además, “toma la forma de una narración [...] antes que de la de una búsqueda de principios generales” (Rorty, 1991, p. 13) [...]. *Estética*, por su parte, se entiende, primero, a partir de una concepción axiológica (relacionada, por ejemplo, con lo bello y lo feo) que se interesa por la descripción e interpretación de dichos valores y, segundo, a partir del estudio de los signos (semiótica) que permiten la comunicación entre individuos [...]. *Política*, por su parte, se entiende, como “destino, como horizonte, como posibilidad —no exenta de azares, paradojas e incommensurabilidades— y, fundamentalmente, como praxis transformadora” (Pap, 2011) (López, 2018, p. 83).

El desarrollo de estos tres conceptos por sí mismos vinculados a la profesión docente implicaría una obra y una investigación dedicadas al particular, sin embargo, solo como provocación, se enuncian tres interrogantes dirigidos a los maestros en ejercicio (sean PNL o no) y a aquellos que se están formando para serlo:

- ¿Gobierna la ética la decisión de ser maestro de manera diferente entre PNL y licenciados? Recuérdese aquí la intencionalidad y la forma de narración de la definición que precede.

- ¿Existe una concepción axiológica y semiótica diferente de la función docente entre PNL y licenciados? Recuérdese aquí el sentido de lo bello, lo feo, los valores y el sentido que permite la comunicación.
- ¿El sentido político de la educación como praxis transformadora rige de manera diferencial para PNL y licenciados?

Como puede inferirse, los tres interrogantes apuntan a reflexionar sobre las diferencias, para algunos aún insoslayables, que existen entre PNL y licenciados; en este sentido, cuando la reflexión apunta a lo fundamental, las diferencias que en otrora separaban ahora tendrían que unir. No en vano, el Decreto 1278/2002, de 19 de junio, que es al que pertenece el docente PNL, también perfila un tipo de docente que no se aleja de los ideales del sistema educativo, y que hace reflexionar en torno al vínculo necesario entre los dos decretos:

Función docente. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

La aceptación o no aceptación de la ley parece depender del tipo de persona que se es, de su formación ciudadana y del estudio cuidadoso de dicha normativa.

Se ve esa capacidad de aceptar y de recibir esta ley. Pues lo evidencio en los compañeros que están dentro de la institución, porque hay situaciones externas que uno puede escuchar de profesionales que igual no tienen esta pedagogía docente y a quienes les es muy difícil poder estar en estas situaciones frente a un aula de clase, el manejo de grupo... y referente a la ley de todas maneras hay que reconocer que a veces hasta siendo maestros ignoramos muchos aspectos de la ley y que a veces nos las pasamos por alto, ni siquiera a veces las conocemos. Lo importante es que como que tengan en cuenta que existen la pedagogía y que estén integrados dentro de la misma ley y que la práctica es la que los hace a ellos cada día ser más grandes. (Licenciado 4, comunicación personal, 23 de abril de 2017)

Se infiere, entonces, que no basta el conocimiento de la normativa para desarrollar asertiva y rigurosamente la práctica docente, sino que es necesaria también una formación como ciudadano que luego será formador a su vez de otros ciudadanos; se requiere un docente (sea PNL o no) consciente de su papel en la escuela y, por supuesto, en el contexto socioeducativo particular en el que se desempeña.

A propósito de la pregunta por la práctica docente y su relación con la normativa de los PNL, en general, los licenciados y directivos docentes los denominan personas accesibles. Desde esta óptica, podría pensarse que la práctica docente enmarcada en la ley, pero más allá de esta, es una elección y depende de la condición ética, política y estética que asume la persona en ejercicio de su profesión, tal y como sucede en todas las profesiones; aun así, no se pasa por alto el hecho de que la profesión docente ha requerido históricamente un proceso de dignificación, enmarcado, quizás, en el hecho histórico ya conocido de que “cualquiera puede ser maestro”.

En la actualidad, y gracias a cambios históricos importantes, la profesión del maestro y sus condiciones cambian; sin embargo, otras reflexiones, a veces incómodas, resurgen, por ejemplo: ¿implica el Decreto 1278/2002, de 19 de junio que “cualquiera” puede ser maestro? Y de ser así, ¿bajo qué condiciones éticas, estéticas y políticas ha de desarrollarse tal decisión? ¿Cuál es el nuevo estatuto de la profesión docente con el ingreso de los PNL al sistema educativo?

Lo que se transforma

En la nueva visión administrativa de la educación, en la que la empresa privada se ha ido vinculando a procesos educativos, se cae en una contradicción debido a la formación académica del licenciado:

Los licenciados son pasivos laboralmente, cumplen las órdenes, lo que tienen que hacer, eso sí, quizá son mucho más metódicos en cuanto a llevar el diario de campo, estas cosas. Es extraordinario, tan metódicos como llevan sus cosas, pero, como le digo, es siguiendo una línea, un patrón. (Profesional No Licenciado 1, comunicación personal, 23 de abril de 2017)

Tal vez por esta razón, que invita a pensar en licenciados acostumbrados a su labor y “estancados por el tiempo”,¹⁴ se entiende que la parte de la innovación que se trabaja hace algún tiempo en el ambiente empresarial y que ahora toca el ámbito educativo, parece ser que le es más cercana al PNL que al licenciado, sin olvidar que el aspecto metódico del licenciado le facilita hacer procesos con disciplina. Según los hallazgos de esta investigación, una de las razones por las que pasa lo anterior se debe a la percepción del “peso pedagógico y disciplinar” que el licenciado recibe en su formación.

¹⁴ Con esta expresión se hace alusión de forma metafórica a una sensación compartida por algunos licenciados frente a su oficio como maestros. Se reconoce, en todo caso, que este “paso del tiempo” puede (y de hecho lo hace) marcar positiva o negativamente al sujeto en cualquier profesión.

Podría decirse que al licenciado no se le forma para innovar sino para formar.

La afirmación anterior introduce un interrogante: ¿acaso, además de formar, el maestro está “obligado” a algo diferente? Por ahora se dirá, que en un siglo como el XXI, la exigencia de innovación trae consigo presunciones de transformación. El interrogante entonces cambiaría: ¿no es acaso la transformación uno de los retos de la educación?

Ahora bien, el nombre del presente apartado, “Lo que se transforma”, plantea dos reflexiones: la primera orientada a la pregunta por la transformación posible que puede plantear la inserción de los PNL al sistema educativo; la segunda, orientada al vínculo entre la transformación y la adaptación en un contexto cada vez más expandido.

En cuestión de adaptación al sistema educativo por parte de los PNL, las opiniones están divididas: por un lado, se plantea la dificultad de los PNL para amoldarse al mundo docente; por otro, el tener y el deber del maestro son resaltados: en los licenciados de más tiempo, estos suelen ser enfáticos en la normativa, quizá por el entrenamiento en modelos pedagógicos restrictivos tradicionales o conductistas. Dicho entrenamiento puede hacer presuponer a los licenciados que quienes no son iguales a ellos en formación “carecen” de bases y al mismo tiempo los legitima en el poder-saber para descalificar, en muchas ocasiones, sin argumentos coherentes.

A propósito de lo que se viene afirmando, surge la pregunta: ¿quién dice que los maestros son iguales y deben actuar igual? ¿La normativa del sistema educativo actual aún pretende formar un maestro fabricado a molde que forme estudiantes en serie, pero descontextualizado de las necesidades del mercado laboral de sus regiones y del ámbito nacional e internacional? Al parecer, la formación que reciben los licenciados les da las herramientas para pensar de esta forma. Aún no hay una actualización permanente en pedagogía al

ritmo de las necesidades, de un país que, por ejemplo, está en camino de construcción de paz.

Las preguntas por tanto han de ser orientadas a cuestiones como ¿hasta dónde han de seguirse estrategias iguales en un mundo constantemente cambiante? En un mundo laboral donde cohabitan docentes con rangos de edades disímiles y años de experiencia diversos, ¿cómo llegar a acuerdos de formación y transformación que beneficien a niños, niñas y jóvenes en formación? ¿Cómo acogemos jóvenes de distintas generaciones y de distintos contextos históricos, económicos y políticos en un momento de transformación de país como el actual?

En las concepciones sobre la práctica pedagógica de los PNL, emerge la formación inicial como uno de los aspectos que mencionan en varias ocasiones los licenciados y directivos docentes. Una diferencia relevante se aprecia: los licenciados casi no hablan sobre su formación inicial en cuanto a lugar de estudios, ni título académico, excepto quienes son normalistas (a lo que dan mayor importancia), mientras que los PNL mencionan fácilmente y con orgullo su título en pregrado durante las entrevistas.

Según lo anterior, el maestro debe hacerse desde que está en formación básica en aspectos fundamentales de la educación y la pedagogía; hay que considerar que el tiempo que transcurre desde que el joven maestro aprende hasta la práctica real puede variar en metodologías, pues las necesidades educativas van evolucionando también, lo que aboca a la necesidad de una cualificación permanente y en niveles superiores, que no solo se limite a cursos de corta duración.

La experiencia se constituye, por consiguiente, en un factor importante para hacerse como docente, mientras que para otras profesiones la experiencia va modelando un tipo de profesional especializado en algo. Es decir, en cualquier profesión se tiene la posibilidad de ejercer en cuatro o cinco campos de acción: en creación, en producción, como admi-

nistrativo, en empresas privadas o públicas, en empresas que pertenezcan al canal de distribución afines a la profesión, en organizaciones no gubernamentales (ONG) y en instituciones educativas, mientras que el licenciado ejerce solo como docente y en dos categorías: docente de aula y directivo docente. Pareciera que la profesión docente se circunscribe a ciertas limitaciones, aunque es importante pensar aquí que una nueva incursión de los maestros se está fraguando lentamente: la incursión como par con sus colegas de la universidad.

Lo que se expresó líneas arriba permite pensar en una transformación que permite el ingreso de los PNL al sistema educativo: la expansión de la profesión docente, que, aunque por ahora solo se ve explícita para los PNL, el solo hecho de vincularse con otros profesionales puede permitir a los licenciados comenzar a pensar otras formas de desarrollar su profesión más allá de la escuela: ¿la empresa, la asesoría, la familia? Nuevas posibilidades para pensar el accionar del maestro en la cultura.

Lo anterior quiere decir que hay que preguntar quiénes son idóneos para formar maestros, qué tipo de maestros se necesitan, qué vacíos formativos están teniendo esos planes de estudio de los futuros maestros y cómo puede este leer un contexto e intervenir en él respetando la particularidad de su oficio.

Al hablar de formación, se percibe también un interés por lograr transformación en las instituciones a través de la formación continua y avanzada; hay que recordar que todo ser humano está en constante transformación, pero que el hecho de formarse y hacer estudios de acuerdo con las necesidades personales y con su área de idoneidad proporciona una mayor apertura y habilidad en el quehacer diario.

Otro aspecto que se valora en los PNL es la creatividad, recursividad e innovación con que se desenvuelven en sus clases. Para los licenciados son cualidades que les corresponde cultivar y proyectar a los PNL debido a que los perciben en

un mundo diferente para el que fueron formados y por compensación de que algo les hace falta para ser maestros. Esta creatividad se convierte en un factor motivante para los estudiantes y por ende transformador, ya que el estudiante se proyecta en un futuro como profesional al escuchar al PNL hablar de su vida, su experiencia y sus estudios.

Se valora la iniciativa por aprender, por investigar y por ser cada día mejores maestros, se les ve leyendo (revistas, periódicos, internet) y se les escucha hablando de temas de actualidad e, incluso, comparten con sus estudiantes acerca de eventos a los que asisten de tipo académico, recreativo y social, que también les enseñan.

A pesar de que se valoren muchas características en los PNL, hay un sentir en algunos de estos en el que se refleja que pueden sentirse menospreciados. Sobre este punto sería importante mencionar que se requeriría una investigación dedicada a este tópico, para llegar a dilucidar y comprender el “menosprecio”, ya que queda la duda de si es un sentir compartido por la mayoría o solo unos pocos casos aislados; en uno u otro caso, la comprensión de asuntos psicosociales y educativos presentes en tal posibilidad no podrían descuidarse.

Convergencias y divergencias

Profesionales no, licenciados; profesionales, no licenciados; profesionales no licenciados

El objetivo de este apartado es plantear una pregunta por el estatuto del maestro en Colombia en clave de su profesionalización y, al mismo tiempo, tal vez más importante aún, bosquejar la perplejidad de las políticas públicas educativas que convirtieron un oficio en profesión, que hacen desempeñar a profesionales en un oficio y que fuerzan la convivencia entre ambas como fórmula para que emerja la calidad educativa; por el contrario, cada vez son más evidentes las denuncias por la mala calidad del sistema. En fin, un sistema en cons-

tante movimiento, en transformación, y también en crisis, pero esta palabra, más que la descripción de la realidad, tiene por función la manipulación ideológica para mantener como norte la esperanza de una recuperación ilusoria. Por tanto, el sistema no está en crisis, pero deambula con una perplejidad que exige guías contundentes.

El título, en cadencia de nocturno, describe las errancias en las que las políticas públicas educativas se ven atrapadas con propuestas móviles, más o menos efectivas, pero muy poco evaluadas para darles continuidad. Uno de los autores del apartado, historiador no licenciado y formador de formadores hace más de veinte años, ha visto su propio desempeño en varias facultades de Educación marcado por esa cadencia que sirve de título.

Profesionales no, licenciados era el mensaje de exclusión que estos últimos enrostraban a los profesionales en la microfísica del poder institucionalizado. Luego, en ambientes más amplios de poder en el campo de la educación, la segunda frase se hacía operativa: profesionales, no licenciados: supuestamente, las facultades de educación eran lugares de mala calidad educativa que exudaban licenciados con un déficit académico imposible de llenar en capacitaciones eternas: la salida gubernamental sería frenar estas facultades con la estrategia de desviar los remanentes de profesionales desempleados en el país hacia la educación básica y media, según una retórica de calidad de la educación demostrada, supuestamente, en el hecho de que por fin llegarían a la escuela maestros que efectivamente sabían la ciencia o disciplina que enseñaban; pero existía para esa retórica un trasfondo socioeconómico mucho menos enunciable y una pregunta inquietante: cómo sería posible garantizar calidad de la educación con profesionales que no pudieron desempeñarse en su propio campo científico y llegan como exilados más o menos frustrados a la escuela.

Por último, profesionales no licenciados es la integración que piensa esos mismos profesionales trashumantes pero inves-

tidos del “brochazo pedagógico” que inhibe de batallas posibles en las instituciones porque con este brochazo quedan habilitados legalmente y legitimados académicamente para ser “maestros” en las escuelas colombianas. Veamos esto un poco más de cerca.

Profesionales no, licenciados

Crónicas del desarraigo, urgencias lloradas, profesional subordinado, profesional despojado de su voz. Son las caracterizaciones que los intelectuales de la educación hicieron evidentes para describir un proceso de transformación en la década de 1980 para “empoderar a los maestros” (Martínez, Castro y Noguera, 1995; Saldarriaga, 2006). El empoderamiento final fue la consecuencia de resistirse a reconocer en el oficio un déficit: formados en facultades de Educación, los maestros no se convertían en colegas de otros profesionales, sino que se convertían en el blanco de enjuiciamientos por su incompetencia académica y científica, y por tanto quedaban expuestos a capacitaciones eternas de otros profesionales que hablaban por ellos, pero siempre sin ellos. El empoderamiento consistió en una evidencia que, sin embargo, necesitó de Michel Foucault para ser enunciada y de Olga Lucía Zulua-ga Garcés para ser apropiada en Colombia: toda forma de saber genera poder, todo poder genera saber y ambos generan resistencias y transformaciones.

En efecto, el trabajo sistemático fue convertir a los maestros en un interés para empoderarlo y para gobernarlo. Al fin y al cabo, en las lógicas liberales, gobernar es manipular intereses (Foucault, 2007; Popkewitz, 1997). El interés maestro convocaba a los docentes mismos, a los gremios y a los intelectuales de la educación que convirtiéndolos en objeto construían el campo de la educación en Colombia para posicionarse ellos mismos en él.

El interés era crearles una conciencia gremial, convertirlos en agentes y cancerberos del saber llamado pedagogía y, consecuentemente, hacerlos profesionales. Ese nuevo interés lla-

mado maestros era la expresión del saber-poder: el maestro deja de tener un simple oficio para ser un profesional que enseña con un conocimiento pedagógico que le es propio solo a él. Por eso, obtiene licencia para enseñar: porque no solo transmite una ciencia, sino que reflexiona sobre los sujetos, los contextos y la enseñabilidad de la ciencia misma.

Ese nuevo tipo de maestros no eran simplemente docentes, eran profesionales licenciados. Una rúbrica que les permitía defenderse de los enjuiciamientos, de las ironías emanadas en los diferentes puntos de las dignidades de las ciencias institucionalizadas, y al mismo tiempo, por primera vez, de contraatacar mediante una avanzada que construía fuertes: facultades de Educación, normales y otros espacios donde la pregunta de contratación era por la licenciatura y la acogida solo se brindaba una vez demostrada la posesión del saber pedagógico. La frase de batalla era sencilla: “ese profesor no tiene pedagogía”. Desde esta óptica, la consecuencia era que la formación pedagógica tendría que ser la única licencia para enseñar en el sistema educativo colombiano.

La lucha de empoderamiento tenía varios frentes: en las facultades de educación era entre tribus académicas, y comportaba cierta violencia. El autor de este trabajo fue durante mucho tiempo un “desclasado profesional”: al llegar a trabajar como docente a una facultad de educación se convirtió para los licenciados en un intruso que tenía que ser increpado constantemente por su carencia malsana de pedagogía; y los docentes de otras ciencias y facultades de la universidad cuando no eran lo suficientemente violentos para enrostrarle su desprecio por considerarlo un licenciado, le donaban una risita condescendiente que decía: “nada tengo que hablar con vos, no sos un interlocutor válido para nosotros”.

Entonces apelaba a un arma secreta y no muy efectiva: decir que era historiador de la Universidad Nacional de Colombia caído en la docencia, pero profesional como cualquier egresado de esta (Echeverri, 2006). En fin, de lo que se habla es

de lo mismo que sabía Morin, que “muchos profesores están instalados en sus costumbres y sus soberanías disciplinarias [...] como lobos que orinan para marcar su territorio y muerden a aquellos que penetran en él” (2000, p. 130). También los maestros querían ser lobos con un territorio marcado por la licenciatura.

Desde el punto de vista de la escuela, la configuración del campo también generaba lo que puede ser llamado, para conjugar las dos profesiones y siguiendo a Lucien Febvre, “combates por la pedagogía”: un campo en plena constitución que quería cerrar filas y solo dejar entrar a la fortaleza pedagógica a los que hicieran sagradamente los cinco años de formación iniciática. Los debates fueron entre los intelectuales de la educación, el campo de batalla la legalidad, los escenarios las escuelas: en todos estos espacios, los maestros tendrían que ser licenciados, no profesionales. El saber de la pedagogía era el poder de cerrar filas en los empleos de la educación y el derecho a hablar de la infancia escolarizada.

Profesionales, no licenciados

Hay que decir que el máximo logro de los combates por la pedagogía y el empoderamiento del maestro fue su posicionamiento legal: la Constitución Política de 1991 y la Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la Ley general de educación formulan:

Artículo 116. Para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal se requiere título de licenciado en educación o de posgrado en educación, expedido por una universidad o por una institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior expedido por las normales reestructuradas, expresamente autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, y además estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente, salvo las excepciones contempladas en la presente Ley y en el Estatuto Docente.

Por su parte, el derogado Decreto 272/1998, de 11 febrero convirtió en saber fundante la pedagogía:

Artículo 2. Los programas académicos en educación académicos corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la Pedagogía incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente.

Así pues, el campo educativo no solo era un espacio de luchas en los terrenos de las dignidades de las ciencias, las disciplinas y los saberes, sino que fue legitimado legalmente como una fortaleza en la que no se podía transitar sin licencia. Al mismo tiempo, la pedagogía se convirtió en un referente de calidad, pues todo programa educativo en los diferentes niveles del sistema tenía que demostrar una identidad pedagógica del mismo modo que idoneidad en el saber específico. Tal cosa hizo que, pese a la desconfianza, los demás saberes institucionalizados por lo menos aprendieron a ser políticamente correctos con esa disciplina y tolerantes con sus agentes naturales, los maestros.

Tolerancia que se ha ido convirtiendo en necesidad, porque esa pedagogía transita hacia la universidad hasta convertirse en otro requerimiento de la alfabetidad del docente universitario, es decir, un trabajador que tiene que comprobar uso de lengua extranjera, de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), de pedagogía y de investigación.

Por esta vía se ha comenzado a invertir el significado social de la docencia. Se comienza a preguntar si desde el punto de vista de calidad es mejor tener un pedagogo con débil formación específica o, mejor, un profesional con un conocimiento pedagógico en construcción. Además, con el arribo de las retóricas de la calidad, efecto necesario de las lógicas de un Estado evaluador, la pregunta era por una escuela habitada por maestros licenciados, pero con indicadores cada vez más contundentes de la precariedad de los conocimientos de ellos mismos y del de los alumnos que

formaban. Es decir, la calidad ha sido el instrumento de desempoderamiento del maestro como se conocía desde el siglo XIX (Echeverri, 2016).

En parte, ese desempoderamiento tiene que ver con una tensión que debe ser enunciada: en lógicas de creación de la nación, la meritocracia y el pluralismo, un maestro, definido globalmente como quien enseña lo que no sabe, es decir, el que enseña rudimentos para preparar las mentes para recibir conocimientos que el mismo maestro desconoce, ha entrado en un mundo, el del conocimiento científico técnico, que pareciera rebasar con las lógicas de formación licenciada y, por tanto, hace necesarios a los profesionales. Para que con su arribo por fin alguien enseñe en la escuela lo que efectivamente sabe y sabe decir que lo sabe.

Es un argumento de calidad que tiene efectos positivos y perversos. Por ahora, los perversos, porque precisamente el mayor es el del desempoderamiento del maestro. Con él ingresa otro interrogante ya no solo sobre el oficio sino sobre la profesionalización: ¿si tengo que contratar profesionales para que haya calidad en la escuela qué hace que los licenciados mismos tengan título profesional? Al parecer, los profesionales serán los indicados para ingresar a los niños de manera más expedita al mundo de la ciencia, la tecnología y la innovación. Además, otro argumento perverso de desempoderamiento: no se es docente por el título de licenciado sino por el ingreso al sistema educativo en términos contractuales y de práctica. Es decir, cualquier profesional que ingrese al sistema es necesariamente un docente. Y, tal vez, sus prácticas cotidianas no lo delaten y pueda pasar por tal el resto de su vida laboral.

En otras palabras, el argumento de la calidad, en el luchado campo educativo, es una zona de tiro en la que todos pueden hacer prácticas. Más aún, desde el punto de vista de la calidad, podría llegar a decirse, como se ha insinuado en diferentes espacios, que para la escuela es mejor contar con “profesionales, no licenciados”.

Profesionales no licenciados

En los avatares de la profesión docente, se ha llegado a una fórmula que hace exclusiones abstractas e inclusiones concretas: profesionales no licenciados. Es decir, a los profesionales se les niega por definición la posesión del saber pedagógico, pero los posiciona en la escuela con la fuerza de su propio saber, camuflado con alguna formación simbólica que evite cuestionamientos. Esta fórmula está cargada de preguntas, de potencias y de expectativas.

Dentro de estas expectativas es hora de hablar de los efectos posiblemente benéficos que la fórmula conlleva para el sistema educativo de Colombia. Uno de ellos tiene que ver con la aparente solución de un viejo problema: ¿cómo lograr que la escuela forme en lo que los maestros mismos no portan? Por ejemplo, cómo instalar en ellos el pensamiento científico y tecnológico si los maestros que deberían formarlo solo tienen un saber de intermediación, de vigilancia y, en los mejores casos, de cuidado. Más aún, de qué manera potenciar la innovación, el emprendimiento y la ciudadanía global desde una profesión caracterizada por el método, alejada de las fuentes de conocimiento científico e inhibida para la producción científica (Saldarriaga, 2006).

Al parecer, desde las lógicas de una razón gubernamental, allí radica parte del beneficio de incorporar profesionales a la educación básica y media: en tener maestros que, en vez de entregar rudimentos de lo que no poseen, sean capaces de seguirlos entregando, pero con la potencia mayor de portar el conocimiento que agencian, y su pregunta formativa sea cómo convertir ese saber en objetos de enseñanza fundamentales para la producción de sujetos. Es decir, según esta forma de razonamiento, los profesionales han sido una potencia de calidad del sistema porque interrumpen una mala idea educativa que separa en polos opuestos lo básico y lo superior: básico como mínimo y superior como productor de conocimiento. Aparentemente, los profesionales podrían ser

la bisagra para instalar por fin el hasta ahora mal llamado sistema educativo colombiano.

Desde la óptica de los profesionales en este sistema, los beneficios son muchos mayores para la calidad de la educación, por ejemplo, en el sentido de lo anterior, los profesionales que ingresan al sistema ponen en cuestión el dos veces centenario formato de la escuela: un formato rígido que gasta la energía de los maestros en la intervención cotidiana, la vigilancia, el cuidado y el orden. Los profesionales llegan con pensamiento universitario y, sin darse cuenta incluso, son los que articulan lo básico con lo superior en dinámicas propias que hacen pequeñas pero fundamentales transformaciones en ese formato (Echeverri, 2016).

Desde la perspectiva de los PNL, como se deja ver en Gil (2017), falta por reconocer todavía más los beneficios que esta integración ha traído a las instituciones educativas de manera particular y, en una sumatoria positiva, al sistema en general. Esta inquietud de los PNL en la escuela debe propiciar investigaciones, por ejemplo, sobre el comportamiento y el desempeño de los niños con profesionales y con licenciados; reconocer, también, cuántos de estos profesionales terminan por construir un discurso paliativo para su frustración, pero duran mucho tiempo en la escuela con la esperanza de que sea un mal pasajero. En este caso, las investigaciones no son para hacer divisiones y para reproducir enjuiciamientos, sino para reflexionar y, según ello, asumir actitudes y definir políticas para el bienestar de los licenciados, los profesionales que no lo son, los niños y, en general, para la calidad del sistema.

Esa reflexión, es decir, pensar sobre el sentido de las cosas, tiene que formular preguntas, incluso alguna de ellas incómodas, pero necesarias, por ejemplo, ¿cómo es posible que agentes expulsados de sus propios campos de conocimiento le otorguen calidad a otro diferente?, ¿qué hay del bienestar, el pensar y el sentir de los profesionales que caen por necesi-

dad en la docencia?, ¿no es un derroche formar profesionales con un perfil y ubicarlos por necesidad en la enseñanza?, ¿indica el ingreso de PNL al sistema educativo que las políticas son erráticas y los dirigentes están perplejos ante el panorama y requieren una guía? Las respuestas a preguntas como estas tal vez lleven por un camino de transformación, y esa transformación tenga que ver con borrar inicialmente de la enunciación la negatividad de considerar a los PNL.

Profesionales licenciados

En efecto, sin ánimo de caer en la execrable moda de los eufemismos que excusan de intervenir la realidad mediante el mecanismo de nombrar positivamente las cosas, lo cierto es que, si el sistema educativo necesita profesionales, ¿qué lógica pedestre hace que les enrostremos de entrada el déficit que borra su potencia (profesionales NO licenciados)? Precisamente lo que se hace con estos profesionales es otorgarles licencia para incursionar en un nivel educativo que no era propiamente el suyo y, además, en un quehacer que en muchos casos nunca tuvieron como referente y se les presentaba como la posibilidad de un fracaso personal que esta salida hacia la enseñanza ayudaba a paliar.

Si el sistema llega a reconocer, mediante investigaciones que no se han hecho, que se beneficia del ingreso de profesionales, pues se tiene que fijar la política de un mejor ingreso: no un ingreso traumático, doloroso y resignado, sino un proyecto vital meditado con tiempo, una planificación exhaustiva de la vida y de la profesión. La propuesta es clara: que los profesionales tengan la oportunidad, en sus carreras profesionales, de hacer una vía optativa de pedagógicas, porque reconocen el deseo de estar en la escuela como profesionales que potencien los niños hacia la ciencia.

La pedagogía como ingreso al sistema educativo no puede ser un brochazo posgradual porque le queda postizo a la formación, sino un trabajo inherente al saber que se adquiere e inseparable de él. Profesionales en las distintas ciencias que

son licenciados por el Estado para enseñar porque escogieron la vía profesional de ser docentes. No que fueron impulsados a la docencia y se les pone la batola pedagógica para que no se sientan muy extraños, y el sistema no los rechace por incompatibilidad. Eso quiere decir, en último término, que los profesionales pueden tener licencia para enseñar, pero no al estilo de un tramitador fraudulento de pases para circular por las vías de la nación, sino porque hizo la totalidad del procedimiento y sabe mucho más que no chocarse cuando conduce.

Licenciados profesionales

La otra cara de la moneda o, mejor, la misma cara tiene que ver con la clara intención de que los licenciados sean profesionales, como efectiva y legalmente lo son, pero que la fórmula “profesionales no licenciados” parece negarles. Con ella se separa *de facto* a los supuestamente verdaderos profesionales de los profesionales postizos que serían los licenciados. Licenciados profesionales no significa simplemente que son profesionales en el saber de la pedagogía, lo que es indeclinable, sino que los saberes específicos que portan los portan como profesionales. ¿Qué significa tal cosa? Que la reflexión sobre el saber y la necesidad de la enseñanza lo dinamizan en vez de anquilosarlo. Es decir, que el licenciado adquiera saberes que son reatados en la escuela, no que deben minimizar y hasta infantilizar, porque la escuela es un sitio de vigilancia más que de pensamiento.

Para que los licenciados sean profesionales con *estatus* social y académico, tiene que haber un movimiento general de la política para definir acciones: por ejemplo, preguntar de nuevo ¿para qué sirve la escuela? y, consecuentemente, ¿qué es un maestro? Tal respuesta posibilitará que en un tiempo el sistema educativo esté habitado por las personas correctas en el sentido de sanas, felices y realizadas. Cada vez menos profesionales que, caídos en la docencia cuando ya reconocen que su condena es definitiva, construyen discursos de duelo y acomodamiento para poder seguir la vida satisfechos

consigo mismos; cada vez menos licenciados que siguen la carrera como segunda opción, como la profesión masificada y fácil, porque se refiere a lo mínimo. El norte es que la escuela pueda decir que sus maestros siempre son licenciados profesionales y profesionales licenciados.

Breves consideraciones

Como ya se ha dicho, los nuevos licenciados pertenecientes al Decreto 1278/2002, son abiertos al cambio y ven en la formación continua y avanzada la oportunidad de acercarse al estudiante, generar confianza y darles ejemplo de vida. Quizá es esta la principal transformación a la que está llamado el maestro: la transformación, el giro que puede tener un sujeto en un aula por una palabra, un gesto, una acción, de esa figura que deja impronta: el maestro.

Estar apasionado por enseñar no consiste solo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores. Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos, y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde... Para los maestros que se preocupan, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz (Day, 2006, citado por Martínez, Branda y Porta, 2013, p. 31).

Comprendido así, se esboza una tarea urgente: trascender las etiquetas académicas que aportan diferencias disruptivas en vez de diferencias constructivas. Una práctica pedagógica, cimentada en las diferencias que construyen país, invita a maestros licenciados o PNL a transformar, crear y trascender, tal y como se verá en el capítulo siguiente.

Referencias

- Cuervo, L. C. (2013). *La inserción de profesionales docentes no licenciados al sistema público educativo: ¿qué hay en su quehacer pedagógico*. Ponencia presentada en Congreso de Investigación y Pedagogía, Tunja, Colombia. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/147426824.pdf#page=886>
- Decreto 272/1998, de 11 febrero, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 1278/2002, de 19 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.
- Durán, F. Á., Acosta Zambrano, D. G. y Espinel Montaña, Ó. A. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito. *Actualidades Pedagógicas*, 1(63), 39-60. <https://doi.org/10.19052/ap.2722>
- Echeverri, J. C. (2006). La pedagogía como experiencia personal. *Conversaciones Pedagógicas*, 1, 69-78. Recuperado de <https://issuu.com/universidaduco/docs/conversacionespedagogicas01>
- Echeverri, J. C. (2016). Formato escuela vs. maestro investigador. *Revista Palobra*, 16, 192-2010. Recuperado de <http://190.242.62.234:8080/jspui/handle/11227/7747>
- Fortich, M. P., Moreno Durán, Á., Agudelo, A., Barrera, Y. C. y Robayo, J. (2012). Elementos de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu para una aproximación al derecho en América Latina: consideraciones previas. *Verba Iuris*, 27, 47-62. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/verbaiuris/article/view/2214>
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gil, O. L. (2017). *Concepciones de profesionales no licenciados (PNL), directivos docentes y licenciados en torno a la incorporación de los PNL como docentes en la Institución Educativa San Andrés del municipio de Girardota* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín, Colombia). Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3395>

- Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la Ley general de educación.
- López, G. M. (2018). *La imposibilidad del amor, la posibilidad del amar: historia amorosa de un loco asesino*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana. Disponible en: <http://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4564>
- Martínez, M. C., Branda, S. y Porta, L. (2013). ¿Cómo funcionan los buenos docentes? Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 26-35. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/28132>
- Martínez, A., Castro, J. y Noguera, C. E. (1995). *Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Pap, B. (2011). *Althusser y nosotros: política, ciencia, historia*. Ponencia presentada en VI Jornadas de Jóvenes Investigadores, Buenos Aires, Argentina. Recuperar de <https://www.academica.org/000-093/294.pdf>
- Popkewitz, T. S. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 89-109. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117947>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, España: Paidós.
- Saldarriaga, O. (2006). Del oficio del maestro: ¿de intelectual subordinado a experto subordinador? *Revista Educación y Ciudad*, 11, 54-70.

Hacia la trascendencia de las etiquetas académicas

Kelly Samadi Vásquez Gómez



Educación es viajar desde la corteza al fondo; dicho en otras palabras, es apostar por la profundidad. Cuando educamos a una persona, intentamos que tenga una visión profunda del mundo, de sí misma y de la historia. No nos conformamos con ofrecerle una visión superficial y panorámica. Deseamos que vaya al fondo, que sienta la inquietud de penetrar en la esencia de las cosas y, en particular, en el fondo de sí misma. [...] La palabra trascendencia tiene múltiples significados y, aunque tradicionalmente tiene connotaciones estrictamente religiosas, es también rica en significados en un campo estrictamente no religioso.

Francesc Torralba

Introducción

Este capítulo expone una reflexión sobre la trascendencia de las etiquetas académicas para la profesionalización consciente del docente a propósito de los diversos rótulos vigentes en el actual sistema educativo colombiano: normalista, licenciado, profesional no licenciado (PNL), magíster, y la etiqueta más apetecida —por el momento— doctor. Todos con la misma posibilidad laboral de encontrarse en la escuela, donde el saber pedagógico y el saber propio dialogan con y para los estudiantes, quienes por principio sistemático están obligados a estar allí (Vaello, 2003). Este carácter imperativo determina drásticamente las situaciones, las necesidades y los problemas que se requieren atender en el aula y que, al aparecer, ninguna de las etiquetas mencionadas las suple en su totalidad.

Con este panorama, se hace necesario insistir en la construcción de encuentros para la reflexión y creación consciente del pensamiento educativo entre sujetos que trabajan en la escuela y por la escuela, ecuanímenes frente a la identificación del escalonamiento profesional actual.

A partir de lo anterior, este trabajo desarrolla una mirada reflexiva frente a cuatro ideas fundamentales: trascendencia, entrar en extrañeza, ser y trascender, y coda.¹⁵

Trascendencia

La palabra proviene del latín *transcendentia*, cuyo prefijo *trans-* significa de un lado a otro; *scendere* que significa trepar, escalar. Y el sufijo *-ia* que denota cualidad (*Diccionario etimológico español en línea, s. f.*). Esto implica un movimiento del sujeto a otra parte escalafonada en ascendente, un vuelo hacia donde no está; un movimiento entre contrapuestos que se espera comprender cuando se llegue a ese otro lado: “lo trascendente a diferencia de lo inmanente” (Muñoz, 2015, p. 98).

Esta noción epistemológica apunta a una separación con lo inherente e inseparable, por ejemplo, para Hartmann (1950), el *transcensus* del sujeto le permite acceder al más allá del ámbito de su propia consciencia, lo que para el filósofo sería la entrada al conocimiento entendido como el que hace patentes las cosas y no como el que las constituye (citado por Torralba, 2015, p. 4). Desde esta perspectiva, trascender se vincula con el acceso al conocimiento que devela capas descendentes hacia lo profundo de algo que existe y que el sujeto desconoce; como el pelar de la cebolla freudiana.¹⁶ Nótese que

¹⁵ Parte concluyente de una pieza musical a manera de epílogo. Puede ser corta o tan extensa que se puede convertir en una sección entera de la obra; además expone temas desarrollados con anterioridad o también nuevas ideas.

¹⁶ Para Freud, el inconsciente está amurallado por barreras que lo inmovilizan y no le permiten aflorar a la consciencia. “Pelar la cebolla” es permitir que poco a poco esta barrera se desmonte y que lo cubierto se vuelva patente (Martos, s. f.).

el movimiento trascendental aquí propuesto se diferencia del mencionado: la acción del trascender no se propone como un remontar, sino como ahondar en lo cubierto por los límites de la consciencia. Desde este ángulo se conversa sinérgicamente con la visión de Torralba (2015) sobre educar: “viajar desde la corteza hasta el fondo” (p. 1).

Para Kant (1804), trascender se vincula al traspasar las fronteras de la experiencia sensible, lo correspondiente al entendimiento puro anterior a cualquier vivencia (citado por Moliner, 2016). Una “reflexión trascendental” en contraposición a la reflexión lógica, que se ocupa de la comparación y abstracción entre representaciones, pero que no atiende al origen, pues lo que le interesa es la forma lógica (Navarro, 1970). Frente a estos postulados y al tema de este trabajo, se podría formular la siguiente pregunta: ¿quién soy en el aula sin mi experiencia? (figura 2).



Figura 2. Trascender.¹⁷

¹⁷ Juan José Ospina es diseñador y fotógrafo colombiano. Realizó ilustraciones inéditas inspiradas en la lectura de este capítulo y autorizó su inclusión para la publicación.

En este sentido, Heidegger (1976) propone una visión ontológica de la noción de *trascendencia*, que, como se mencionó, diverge de la inmanencia y lo contingente.¹⁸ Además, Heidegger plantea que la presencia humana significa trascender:

A su juicio, estos sentidos del término “trascendencia” representan dos líneas fundamentales de su interpretación: la epistemológica y la teológica, respectivamente. En el primer caso, la “trascendencia” es comprendida como lo que no permanece al interior del sujeto, sino que está fuera suyo; en el segundo caso, ella es entendida como “lo incondicionado, pero, a la vez, lo propiamente inalcanzable: lo que nos excede”. (citado por Muñoz, 2015, p. 99)

No obstante, con lo anterior, Heidegger considera que ambas posiciones están orientadas equivocadamente. Antes que una aproximación epistemológica o teológica, la “trascendencia” es, primero, “la constitución originaria de la subjetividad de un sujeto. El sujeto trasciende qua sujeto, no sería sujeto si no trascendiese. Ser sujeto quiere decir trascender” (citado por Muñoz, 2015, p. 99).

La subjetividad puede proponerse aquí como *cantus firmus*¹⁹ que se renueva y que hace presencia en un continuo movimiento a lo largo de toda la existencia del sujeto. Una intercomunicación entre conciencia y consciencia: la primera entendida como el registro donde se almacenan los saberes adquiridos a lo largo de la vida; la segunda entendida como lo que le permite al sujeto comprender su propia condición de autor y transformador, frente a las situaciones que se le presentan (Vilaseca, 2014).

¹⁸ Se aplica a las cosas que pueden suceder y no suceder: no seguras o no necesarias (Moliner, 2016, p. 672).

¹⁹ “Melodía firme”. Melodía preexistente que se toma como base para una nueva composición polifónica (Latham, 2008, p. 290).

Esta condición creadora es entendida como libertad y se asocia íntimamente con trascendencia desde la perspectiva heideggeriana: un sujeto libre es un sujeto que trasciende (Muñoz, 2015). Entonces se podrían asociar tres puntos fundamentales del ser: trascendencia, libertad y consciencia.

Es importante anotar que hasta aquí no se ha podido cubrir en su totalidad la noción tan compleja del término *trascender*, sin embargo, el filósofo José Ferrater Mora invita a tener tres criterios básicos para su uso: “especifique qué es lo que se trasciende, qué clase de límites son los que se supone que se traspasan y qué relación tiene lo supuestamente trascendente con lo que es inmanente” (citado por Torralba, 2015, p. 5).

Se finaliza con tres preguntas a partir de las ideas revisadas hasta aquí: ¿son las etiquetas académicas “cadenas” para la profesionalización consciente del docente?, ¿estos rótulos son un simple escalafonamiento de habilidades? y ¿cuanto más distintivos mejor educación?

Un docente identificado con las categorizaciones encasilla de la misma manera a sus alumnos; por eso, observar más allá de los límites académicos establecidos con libertad, consciencia y trascendencia se convierte en la gran habilidad del educador durante este siglo. Al respecto, Faguagaz (2017) directora de arte afirma: “Un profesor que logra deponer etiquetas de su clase estará participando activamente del proceso de acompañamiento de individuos, y no de grupos categorizados, propiciando así el desarrollo de la individualidad, capacidades y motivaciones propias, el crecimiento personal y grupal” (p. 102).

Si se deponen las etiquetas, se abre un espacio de posibilidad para la construcción de comunidades educativas libres de prejuicios académicos, y así imaginarios como “Mijito, estudie para que en un futuro no le toque de profesor” (Anónimo, 2015) o “Ellos no son maestros. Son fracasados en sus propias carreras, y por eso se dedicaron a la docencia” (Anónimo, 2018) puedan resignificarse desde la consciencia colectiva educada y crítica.

Entrar en extrañeza versus identificarse con las etiquetas

Mientras continúe el problema asociada a los roces entre sujetos identificados con las etiquetas profesionales, en especial las vinculadas con la figura del PNL, por una parte, y licenciados o normalistas, por otra, persistirán las investigaciones para demostrar la poca pertinencia de la inserción de los PNL en la escuela y así mantener la fragmentación.

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

Prevalece un interés técnico, tanto en la enseñanza como en la formación de sujetos, en cuanto a que los PNL apuntan a una labor de enseñanza en la cual impera la reproducción de conocimientos y la consecución de objetivos establecidos desde políticas gubernamentales para que los estudiantes obtengan mejores puntajes en las pruebas de Estado. En cuanto a la problematización constante que se hizo de la formación docente en relación con la incursión de los PNL en la labor de enseñanza ha sido posible concluir que: [...] Los PNL no han establecido un imaginario, ni una concepción de la profesión docente sustentada en bases científicas, pues no cuentan con la formación para hacerlo, sin embargo, acuden a la vocación y mantienen una visión de la docencia como un oficio de corte apostolar y de entrega al servicio. Este motivo se sustenta en el hecho de que los PNL no otorgan importancia a la investigación educativa para promover su labor y su propia formación docente. (Durán, Acosta y Espinel, 2014, pp. 57-58)

Y, por otro lado, y según lo anterior, se espera la continuidad en la construcción de espacios para la sinergia necesaria de todos los actores involucrados de la escuela:

Licenciados y docentes directivos de la Institución Educativa [...] coinciden en decir que dicha institución

cuenta con la fortuna de tener entre sus docentes PNL que son personas con calidad humana, con vocación de servicio, con sentido de pertenencia y que se han apasionado con la docencia. De ahí que muchas de sus prácticas, aunque hayan generado extrañeza, han sido acogidas como ideas novedosas, creativas y contextualizadas, aparte de que han logrado hacer un énfasis en lo humano del saber, teniendo en cuenta que el estudiante se forma para su realización personal, profesional y laboral. (Gil, 2017, p. 172)

La noción de entrar en extrañeza se propone aquí como un punto de encuentro alternativo entre sujetos frente a la diferencia, con las siguientes características: una apertura al ser del maestro y a la creatividad desde la consciencia: compartir la extrañeza, y un espacio de comprensión en movimiento ininterrumpido: respiración compresiva.

Para que el ejercicio se lleve a cabo, es necesario direccionar una intención consciente hacia espacios escolares de recogimiento continuo: “Para abrirnos al ser precisamos de un estado de recogimiento, de un sentido de extrañez frente al mundo, esto es, de una disposición afectiva. En este temple de ánimo nos vemos obligados a la soledad, al recogimiento, a saber, a pensar” (Castro, 2013, p. 83).

Orientar estos rincones personales y colectivos llevan a compartir las posibilidades de lo desconocido, de la rareza, de lo que no aparece en la etiqueta y, por tanto, de lo verdaderamente innovador. Esta práctica puede permitir una conversación fluida con el escenario hiperconectado actual y con la “mudanza” en la que se encuentra la profesión docente (Area, 2016, citado por Viñals y Cuenca, 2016, p. 113) (figura 3).

Y si la docencia está en mudanza del siglo XXI, es curioso observar que para el imaginario de la escuela tradicional —que aún existe y persiste— la creatividad continúa como un reto, un riesgo, o tal vez simplemente requiere tanta preparación, tiempo y trabajo que se mantiene como una alternativa no



Figura 3. *Entrar en extrañeza.*

indispensable. Cuando se construye una dinámica escolar en estas condiciones, al parecer persiste la idea sobre la importancia de memorizar los contenidos “obligatorios”, garantizar altos indicadores en las pruebas estandarizadas y dejar la creatividad como añadidura.

Todavía para el siglo XXI en el sistema educativo colombiano el maestro que se arriesga se convierte en excepcional. Como lo afirma Klimenko (2008), “una persona que sabía leer y escribir se consideraba como alguien excepcional, todavía en nuestra época las personas creativas son consideradas, a menudo, como alguien extraordinario” (p. 196), como alguien que mira con asombro y extrañeza lo que parece establecido. La invitación apunta, entonces, a una pedagogía creativa para el aprendizaje creativo, entendido como:

El aprendizaje creativo, o aprender creativamente, significa una forma de aprender que se diferencia de las formas de aprendizaje comunes en el medio escolar, y se caracteriza por el tipo de producción que el aprendiz hace y por los procesos subjetivos en ella implicados. Este aprendizaje tiene diferentes formas de expresión y en él participan un conjunto de recursos subjetivos. (Mitjás, 2013, p. 317)

Mitjás (2013) agrega que este tipo de aprendizaje se expresa en la configuración de tres procesos: personalización de la información, confrontación con lo dado y producción, generación de ideas nuevas, propias. El primero hace referencia a la información de carácter subjetivado que resulta relevante para las operaciones regulares de la personalidad, asociadas a la motivación del sujeto. Además, no es asimilada únicamente desde la comprensión, sino que se transforma con los conocimientos de quien la recibe (p. 318). El segundo invita al cuestionamiento de la información recibida, lo nombra como “el carácter transgresor” (p. 318) de la pedagogía creativa esencial para la generación de nuevas ideas. Finalmente, del tercer proceso Mitjás apunta:

El aprendizaje creativo se identifica por la generación de ideas propias sobre lo estudiado, ideas que, al trascender lo dado, expresan la novedad como característica esencial de la creatividad. Es un tipo de aprendizaje que, a pesar de contenerla, trasciende la apropiación comprensiva de la información. (p. 318).

Asimismo, Mitjás (2013) resalta dos razones fundamentales para apostarle al aprendizaje creativo. La primera se asocia a que el conocimiento adquiere fuerza y estabilidad por su carácter subjetivo, además queda listo para ser utilizado y actualizado en nuevas situaciones; y la segunda razón es porque le apunta al desarrollo de la subjetividad.

De lo reflexionado hasta aquí, resulta necesario señalar que un maestro que trasciende desde la libertad vincula su práctica pedagógica a la acción creativa del mirar con extrañeza sus propios conocimientos y creencias. Si bien entiende la importancia de la memorización y la comprensión, es hacia la transformación del sujeto a lo que apunta y apuesta. Por ejemplo, Moll (2014) invita a la acción pedagógica renovada y transformadora bajo diez premisas que caracterizan al maestro del siglo XXI. De la lista sobresalen cuatro relevantes por su conexión con la trascendencia de la clasificación estereotipada y simplificadora del maestro, sobre la que se ha estado reflexionando hasta ahora (Moll, 2014):

- No copia, crea su propia metodología.
- Trabaja por igual los contenidos y emociones.
- Convierte las TIC en un aliado, nunca en un sustituto.
- Transforma el conflicto en una oportunidad.
- Desaprende para seguir aprendiendo.
- Sustituye la zona de confort por la zona de los retos.

Asimismo, propone ver la posibilidad de crear su propia metodología en contraposición a los libros de texto estandarizados por editoriales, que no consideran contexto, emociones y cuestionamientos del alumnado que los recibe (figura 4).



Figura 4. Maestro del siglo XXI.

Ser y trascender

Los mejores momentos de la pedagogía fueron siempre aquellos en que los educadores conseguían anticipar el futuro.

Es lo que se espera de un pensamiento crítico sobre la escuela.

António Nóvoa

Se invita a una reflexión sobre lo esencial: ser antes del saber a partir de tres premisas. Primera, el maestro que incentiva valores para la resolución de conflictos vía la comunicación y el respeto por la diferencia. Segunda, asociada a la capacidad del maestro de llevar al estudiante “más allá de la escuela”. Tercera, invita a una reflexión profunda sobre el siguiente juego de palabras: “lo humano del saber y el saber de lo humano” (Gil, 2017, p. 129), asociado a prácticas pedagógicas humanas y contextualizadas.

Sobre la primera premisa, Moll (2014) propone la transformación de los conflictos en oportunidad:

Un docente predispuesto a ver el conflicto como una oportunidad será aquel que vea el conflicto como algo positivo porque tendrá claro que la persona está por encima del conflicto, porque tendrá claro que el diálogo está por encima de la acusación, que alcanzar acuerdos tiene mucho más valor que impartir sanciones.

Es evidente que esta postura está vinculada con los autores vigentes sobre teoría de conflictos, por ejemplo, con Ledrarch (2000), citado por Salas (2017): “un proceso natural a toda sociedad, necesario para la vida humana, y que es productivo o destructivo según la manera de regularlo” (p. 44). El Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF, 2014) reúne varias definiciones de reconocidos investigadores:

1. Stephen Robbins (1996) lo define como “Un proceso que se inicia cuando una parte percibe que la otra la ha afectado de manera negativa o que está a punto de

afectar de manera negativa alguno de sus intereses” 2. Hocker y Wilmot (1995) definen el conflicto como “una lucha expresa entre al menos dos partes interdependientes que perciben que sus objetivos son incompatibles, sus recompensas son reducidas y la otra parte les impide alcanzar sus metas”. 3. Kenneth Boulding dirá que “El conflicto es una forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando dos o más personas compiten sobre objetivos o recursos limitados percibidos como incompatibles”. (p. 15)

El aula es entonces un paraje de conflicto, un lugar de convivencia que se convierte en una oportunidad de construcción y recreación. Para Vaello (2011), ese espacio posee cinco áreas de intervención, que pueden convertirse en obstáculo o posibilidad: interpersonal, intrapersonal, atencional, motivacional y académica. Si dichas áreas siempre están presentes en todo encuentro en el aula, llama la atención que las cuatro primeras se relacionen de forma directa con procesos emocionales de los sujetos educables (tanto estudiantes como maestros).

En este sentido, las dos primeras áreas, inter- e intrapersonal, aluden a un encuentro con el otro y con sí mismo; por su parte, las áreas atencional y motivacional se relacionan con el mundo afectivo en tanto se atiende a lo que significa algo para el sujeto y existe motivación, y en tanto se desarrollen procesos de relación, normalmente consensuada, que impliquen intención y acción.

Ahora bien, la quinta área, la académica, surge como consecuencia de la interrelación que tengan las cuatro anteriores, y así se asume que dicha área está compuesta no solo de elementos cognitivos e indicadores medibles, sino también de procesos emotivos, emocionales y afectivos, que tienen consecuencias de afectación en el proceso de enseñanza (maestro) y, por supuesto, en el proceso de aprendizaje (estudiante).

Si bien es cierto que desde la segunda mitad del siglo XX pedagogos reconocidos han hablado sobre los vínculos exis-

tentes entre la cognición y la emoción, y su influencia en el aprendizaje, es menester afirmar que aún hoy, en pleno siglo XXI, el papel de la educación emocional en los currículos es casi inexistente y que se continúa en un “analfabetismo emocional” (Malaisi, 2017, p. 1).

Agrava el problema el hecho de que fenómenos vinculados a la violencia y a la agresión son cada vez más frecuentes en el contexto escolar y familiar. ¿Por qué entonces no se considera aún la educación emocional y el aprendizaje creativo como eje transversal de la formación de maestros en Colombia? Y, en este sentido, ¿cómo se entiende la aparente renuencia del sistema educativo por tomar decisiones orientadas a incluir la educación emocional en los currículos, no solo de las instituciones educativas y colegios, sino en la formación universitaria de los maestros?

Si bien las preguntas anteriores desbordan los límites de este capítulo, la propuesta metodológica de Galtung (2006) sobre trascendencia y transformación de conflictos Transcend (citado por Calderón, 2009, p. 60) sugiere una herramienta primordial para el docente que permanece atento al *ser* (figura 5).



Figura 5. Ser antes de saber.

Su método mundialmente reconocido gira en torno a tres conceptos: reconstrucción, reconciliación y resolución. Galtung (2006) propone contemplarlo como microrrevolución, aplicable a cualquier situación cotidiana. El último concepto (resolución) se contempla como un espacio donde las partes logren traspasar los límites del conflicto y descubran otras habilidades y capacidades que antes no podían percibir.

Su método se mueve dentro de tres grandes rasgos: “es liberal en el sentido de alentar pequeños pasos; marxista en el sentido de construir la trascendencia sobre la dialéctica de la contradicción; y budista en el sentido de tener como guía fundamental las necesidades básicas humanas” (Galtung, 2006, citado por Calderón, 2009, p. 76).

Más allá de su identidad, el método propone convertir los conflictos en experiencias pedagógicas, a partir de acciones no violentas para suavizar comportamientos, creativas para superar contradicciones y empáticas para suavizar las actitudes (Calderón, 2009).

Trascender las etiquetas académicas se convierte en un acto creativo y empático en que los maestros se encuentran para transformarse, para ir más allá de la escuela, un ir más allá físico y metafórico. Traspasar los límites de la escuela física significa reconocer el potencial de los espacios como un maestro silente que acompaña y que es tarea del docente imaginar nuevas formas y posibilidades para contravenir lo establecido.

Un maestro de concreto, un tercer educador, como lo nombra Malaguzzi (2018), ideólogo de la pedagogía de las escuelas de Reggio Emilia:

El primer educador sería el grupo de compañeros con el que te educas. El segundo lo configuran todos los adultos, incluyendo en ese grupo de docentes, padres, familiares y todos los componentes de la comunidad educativa. El tercer educador es el de los ambientes en el que se desa-

rollan estas vivencias. Del mismo modo que los espacios pueden ser educativos y motivadores, pueden no serlo. (citado por Atrio, Raedó y Navarro, 2016, p. 133)

Ahora bien, ir más allá de la escuela como metáfora invita a resignificar los límites del modelo escolar establecido junto con lo que la práctica y las vicisitudes del sistema educativo han hecho de él. Asimismo, convoca a propiciar metodologías que permitan el desarrollo del aprendizaje autónomo y prevengan la dependencia del alumnado hacia el maestro o hacia la escuela, para así poder salir de ella.

Para finalizar, se invita al lector a reflexionar sobre el juego de palabras planteado al inicio del acápite como tercera premisa: “lo humano del saber y el saber de lo humano” (Gil, 2017, p. 129), expresión sobre la condición y la frontera de los dos conceptos. Asociada a una práctica pedagógica humana y contextualizada, que al liberarse del error puede expandir sus límites; una invitación al maestro para atender lo que sabe de sí mismo y lo humano de su saber pedagógico, sus horizontes y su condición cambiante vinculada a la naturaleza de sus conocimientos.

Coda

Ir más allá del currículo, y la integración de saberes mediante el trabajo por comunidades de aprendizaje, se convierten en las ideas finales de este capítulo. Si bien los PNL han sido cuestionados por sus limitadas bases en pedagogía, y que fundamentan su práctica en el juego de ensayo y error (Durán et al. 2014), tienen en apariencia la ventaja de mirar la escuela desde la óptica de un tercero con voz y voto. Observante y participante activo que necesita encontrarse con los licenciados y con la escuela para construir y reconstruir el currículo; esto es innovación, a favor de un panorama que todavía persiste en una dinámica estática. Al respecto, Paraskewa (2016) afirma:

Las formas educativas y curriculares dominantes actuales han demostrado una enorme irresponsabilidad epis-

temológica y social, sin precedentes, al negarse a pensar sistemáticamente la escolaridad al margen o más allá de ciertos tabús. Cuando se piensa en la escolarización erróneamente se aceptan, como dogma, cuestiones como la evaluación, los sujetos, las horas, los manuales y el conocimiento oficial que tiene que ser transmitido. Las reformas inciden en la forma y no en los contenidos. Tales visiones peregrinas vuelven casi imposible tener una educación y un currículum al margen y más allá de un determinado cuadro, preso de las cuestiones relacionadas con los estándares, clasificaciones, objetivos y la ortodoxia disciplinar. (p. 124)

Asimismo, Paraskewa (2016) propone algunas características de lo que podría ser una nueva teoría curricular en la que se vinculen pensamiento ontológico, pensamiento desarticulado y lenguaje de lo imprevisible, de la imaginación y de las pasiones. Que perciba la posibilidad de planear para la espontaneidad, que cubra otros espacios y tiempos: “Necesitamos para la formación y supervisión docentes otra teoría curricular, que pretenda explorar nuevas formas de pensar y de sentir, y encontrar nuevas maneras de producir efectos epistemológicos nuevos y diferentes” (Paraskewa, 2016, p. 123).

En este orden de ideas, trascender el currículo para un PNL significará entonces seguir aprendiendo; para un licenciado supondrá reaprender; y para los dos implicará revisar el sentido de su práctica pedagógica y lograr el encuentro empático, es decir, descubrirse entre pares.

La última idea seleccionada como cierre de este capítulo está vinculada a la integración de los saberes y con el concepto de *educación holista*. La Fundación Ramón Gallegos (2005) afirma que esta se basa en comunidades de aprendizaje, cuya definición es “una comunidad donde todos los participantes tanto profesores como estudiantes, padres, administradores y empleadores participan en un proceso de aprendizaje permanente y significativo, todos están en situación de aprender” (p. 146).

Se destaca la idea (todos se encuentran en estado de aprendizajes), pues libera y humaniza, ya que les permite a maestros, estudiantes, familias y administradores el derecho a equivocarse; además compromete, pues invita a reconocerse como actores de las dinámicas educativas y del poder²⁰ que se tiene para transformarlas. Este comprometerse se podría vincular a un hacerse cargo heideggeriano:

Hacerse cargo [*sich annehmen*] de una “cosa” o de una “persona” en su esencia significa amarla, quererla. Este querer [*Mögen*] significa, pensado más originariamente, regalar la esencia. Tal querer es la esencia auténtica del poder o ser capaz [*Vermögen*], que no solo puede realizar esto o aquello, sino “hacer presente” [*wesen*] algo en su procedencia [*Her-kunft*], es decir, dejarlo ser [*sein lassen*]. El poder [*Vermögen*] del querer [*Mögens*] es eso “en virtud” de lo cual [lit. por cuya fuerza “*kraft*” *dessen*] algo es propiamente capaz de ser. Este poder es lo propiamente “posible” [*Mögliche*], aquello cuya esencia reside en el querer [*Mögen*]. A partir de este querer, el ser es capaz del pensar. Aquel hace posible este. El ser en cuanto aquello pudiente-queriente [*Vermögend-Mögende*] es lo “pos-ible” [*Mög-liche*]. El ser en cuanto elemento es la “fuerza callada” del poder que quiere, es decir, de lo posible. (Heidegger, 1977, citado por Klocker, 2016, p. 220)²¹

Ejercer el poder en el aula puede convertirse en un acto de amor esencial, si, a partir del ejercicio de consciencia continuo del maestro sobre sí mismo, su propia historia, concepciones, significados y creencias, se permite estar presente en el aula y abrir la oportunidad de un espacio desconocido no planificado, y a la vez incluido en el marco de sus posibilidades académicas. Un permitirles ser a los estudiantes, una

²⁰ El concepto de *poder* para este trabajo se propone como una capacidad del sujeto para la construcción de posibilidades con el otro.

²¹ Para el lector interesado en ampliar conceptos relacionados con el querer y el poder en su vertiente poder amar, se sugiere consultar López (2018).

apertura a su propia fuerza y un camino a la creación colectiva e individual de nuevos paradigmas. Se convierte en una responsabilidad amorosa del docente propiciarles espacios a los alumnos para que se encuentren con su propio poder.

La oportunidad de estos espacios se encuentra clase a clase, y se puede ejemplificar fácilmente con una situación cotidiana en las instituciones: un docente observa que sus jóvenes por motivos desconocidos responden o hacen lo que se les indica cuando se propone una clase con gritos, amenazas, reglas autoritarias o manipulación, y recibe frases de estos como “Gríteles, profe, que así ellos entienden” (Anónimo, 2016). El maestro, entre su abanico de posibilidades, puede emprender el camino del hacerse cargo de manera amorosa y ofrecerles una alternativa de relación distinta con el poder, con el aprendizaje y con la vida misma, al no seguir el camino del maestro agresivo que ellos solicitan y mostrarles distintas posibilidades de liderazgo. Tal vez tome mucho más tiempo en las primeras clases, pero, a la larga, se convierte en un camino significativo para la construcción social pacífica, y se contrapone al reconocido “poder de castigo/poder de obligación” (Stein, 2017, p. 20), que transforma al maestro en amo de un grupo decidido (ejerciendo su poder) a vivir en esclavitud y sufrir el aprendizaje.

A su vez, el maestro amo —el doma fieras— puede cumplir con metas académicas durante todo el año escolar como recompensa a su sometimiento, y su gestión es reconocida en escenarios institucionales que premian la sumisión académica como el aprendizaje por encima de la libertad o el aprendizaje sufriente; al fin y al cabo, fue el grupo quien buscó a un amo como maestro; este, en últimas, hace lo que sus estudiantes le piden.

Este camino del poder autoritario Freire (1982) lo llamó la educación bancaria, que se basa en una narración ahilada represora de la creatividad: “La práctica bancaria subordina al educando, sofocando el gusto por la rebeldía, reprimiendo la curiosidad, desestimulando la capacidad de desafiarse, de

arriesgarse, tornando al alumno en un sujeto pasivo” (citado por Morán y Méndez, 2012, p. 73). Pero, si es el educando quien pide ser sometido por el maestro, por la escuela, por la sociedad adulta, por el consumismo, si pide a gritos una educación bancaria, y además si el maestro no tiene mucho tiempo para pensar, reflexionar sus clases consigo mismo y con sus pares, llenar formatos²² y le es imperativo abordar un número importante de contenidos por currículo, surge un cuestionamiento en perspectiva: ¿cuál es la postura asertiva del maestro frente a un sistema educativo bancario que separa el aprendizaje de la libertad cuya sociedad lo sustenta de manera consciente o inconsciente? Una pregunta para el maestro —para todos los maestros— sin importar a qué etiqueta pertenezcan.

Referencias

- Atrio, S. Raedó, J. y Navarro, V. (2016). Educación y arquitectura: ayer, hoy, mañana. Crónica del III Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud. *Tarbiya*, 44, 131-148. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/6809>
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233607>
- Castro, Y. A. (2013). Heidegger, una aproximación a la relación: pensar, ser, lenguaje y educación. *Papeles*, 10, 75-91. Recuperado de <http://csifesvr.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/371>
- Trascendencia. (s. f.). En *Diccionario etimológico español en línea*. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?trascendencia>
- Durán, F. Á., Acosta Zambrano, D. G. y Espinel Montaña, Ó. A. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito. *Actualidades Pedagógicas*, 1(63),

²² Otro ejercicio bancario que en educación podría dinamizarse con flexibilidad y creatividad propositiva.

- 39-60. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss63/9/>
- Educación emocional, clave en la creación de vínculos profundos en la escuela. (2017, noviembre 3). Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-363327.html>
- Faguaz, M. (2017). Derrocando etiquetas: la individualidad del alumno como herramienta enriquecedora del aprendizaje. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 30. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=636&id_articulo=13279
- Fundación Ramón Gallegos. (2005). *Educación holista, el paradigma del siglo XXI*. Alayor, España: Autor.
- Gil, O. L. (2017). *Concepciones de profesionales no licenciados (PNL), directivos docentes y licenciados en torno a la incorporación de los PNL como docentes en la Institución Educativa San Andrés del municipio de Girardota* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín, Colombia). Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3395>
- Instituto Electoral del Distrito Federal. (2014). *Trabajo en equipo y manejo de conflictos/comunicación eficaz*. Ciudad de México, México: Autor. Recuperado de http://www.iedf.org.mx/www/images/banners/PELO20172018/eventuales/DEOEyG/DEOEyG/Trabajoenequipoymanejodeconflictos_ComunicacionEficaz.pdf
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411213.pdf>
- Klocker, D. E. (2016). La significación del fenómeno amoroso en el pensamiento de Martin Heidegger. *Ideas y Valores*, 65(161), 217-245. Recuperado de <http://ri.uner.edu.ar/handle/123456789/341>
- Latham, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- López, G. M. (2019). *La imposibilidad del amor, la posibilidad del amar: historia amorosa de un loco asesino*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Malaisi L. (2017). Educación emocional, clave en la creación de vínculos profundos en la escuela. Lugar de publicación: Mine-

- ducación. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-363327.html?noredirect=1>
- Martos, A. (s. f.). Freud tenía Razón. Recuperado de https://www.acta.es/medios/articulos/medicina_y_salud/028009.pdf
- Mitjás, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS*, 11, 311-341. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1574>
- Moliner, M. (2016). *Diccionario del uso del español* (4.ª ed.). Madrid, España: Gredos.
- Moll, S. (2014, Noviembre 9). 10 decisiones que te convertirán en un docente de éxito. Recuperado de <https://justificaturespuesta.com/10-decisiones-que-te-convertiran-en-un-docente-de-exito/>
- Morán, L. y Méndez Reyes, J. (2012). Pablo Freire: educación y emancipación. *Encuentro Educativo*, 19(1), 69-82.
- Muñoz, E. (2015). Trascendencia, mundo y libertad en el entorno de *Ser y tiempo* de Martín Heidegger. *Veritas*, 32, 95-110. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732015000100005>
- Navarro, J. M. (1970). El concepto de Trascendental en Kant. *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 5(5), 7-26.
- Nóvoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 17, 27-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4498706.pdf>
- Paraskeva, J. (2016). Desterritorializar: hacia una teoría curricular itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 121-134. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573951>
- Salas, A. G. (2017). *Cátedra de la Paz: estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de Cali* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia). Recuperado de <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/8234>
- Stein, H. (2017). *Asertividad: defiende su propia postura*. Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Torralla Roselló, F. (2015). *Educación para la trascendencia*. Barcelona, España: Universidad Ramon Llull.
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid, España: Santillana. Recuperado de <http://carei.es/wp-content/uploads/Resoluci%C3%B3n-conflictos-en-el-aula.-Juan-Vaello.pdf>

- Vaello, J. (2011, enero 31). Cómo dar clase a los que no quieren [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6yZlEsxgEhk>
- Vilaseca, B. (2014). *El sinsentido común: una visión alternativa para seguir nuestro propio camino en la vida*. Madrid, España: Planeta.
- Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86, 103-114. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5670199>

Ser maestro o sobre la reinterpretación: breve final

Gloria María Isaza Zapata
Jenny Josefina Vicuña de Rojas

La educación como proceso interactivo entre aprendizaje-enseñanza permite visibilizar las formas de acercarse a ella desde diversos actores, uno de ellos es el maestro, considerado por sus habilidades desde y para el conocimiento, y la interacción con otros; poseedor de erudición en el momento de generar conocimiento y por su modo de ser en sociedad y en la cultura con una mirada de interacción con esta. De ahí su papel fundamental: “Aunque se trate de un proceso que el alumno tiene que llevar a cabo personalmente por sí mismo (y no sería ni justo ni educativo que el profesor se sustituyese al alumno en este trabajo), la mediación del docente es imprescindible” (Codini, 2014, p. 13).

En el devenir del ser maestro, históricamente, se gesta una tensión entre aquel que es formado para ser maestro y el que se hace maestro *in situ*. Entre ellos se combinan historias relacionadas con su praxis, sobre cómo se ven en ella como parte de un sistema de comunidad: “Los maestros eran seres y ciudadanos que tenían altos niveles de credibilidad, se constituían en grandes modelos, desde la autoridad que les daba su figura y los principios que los regían” (Molina, 2013, p. 53).

Es el maestro en su medio un sujeto que desde su naturaleza ha sido concebido con una particularidad que involucra el ser

hacer, y a su vez como reflejo de la realidad social anclada en la díada objetividad-subjetividad de la imbricada relación humana. Así, el maestro desde múltiples ópticas allega a comprender la realidad en la que está inserto con conocimiento del otro y de lo otro, a partir de lo que ha recibido en su formación y del legado de su entorno social. Por ello, se ha de entrever que las formas de ser del maestro no serán similares y, por consiguiente, estarán concentradas en la docencia mediadas por el sentido de acción que cada maestro posee. Formas de ser, en muchos casos, no congraciadas, ni en concordancia con el pensamiento legal respectivo.

Sin embargo, estas formas de ser denotan una historicidad que, por un lado, permite difluir al hoy “el docente al recordar la elección de su profesión, basado en su presente histórico, se llena de nostalgia y lo haga evocar una época donde su labor gozaba de reconocimiento” (Cerquera, Corredor, Cuero y Rivera, 2016, p. 10); y por otro, destaca la anonimidad precedida por su naturaleza conspicua e instaurada desde una época floreciente y con suficientes acervos para denotar su valor como su preminencia con los cambios que conlleva la actualidad.

Así es como las formas de ser del maestro, vistas como proceso integrativo de la realidad del hoy y la vivida en otras épocas, refleja, además, la desinencia mediada por un entorno delineado por disímiles actores y el empleo de anclar un pretérito delimitado por nobles creaciones reformadoras, lo que ha conllevado considerar al maestro solo por su connotación como una figura apelmazada que ha de responder en todo espacio y tiempo a la sociedad actual, acatando leyes y reformas educativas en las que a veces no tiene participación alguna.

El problema educativo es tan serio y tan grave que no podemos darnos el lujo de prescindir de nadie. Todos somos necesarios para resolverlo. Pero deben ser los educadores los protagonistas de los cambios educativos necesarios. Hoy todo el mundo está de acuerdo en que, si queremos una educación

de calidad, necesitamos educadores de calidad, capaces de liderar las transformaciones pedagógicas necesarias y de ser ejemplo de los valores que necesitamos para superar la gravísima crisis moral que nos carcome (Pérez, 2004, p. 86).

La imprescindible y necesaria trascendencia del maestro se construye y deconstruye en espacios de formación, en los que el precepto de la calidad toma protagonismo en las representaciones sociales, entre los individuos y como elemento clave para la comunicación con determinación de la identidad.

Trascendencia que, además, se construye socialmente como cualidad hacia la predisposición de fenómenos reales, habitados por el desarrollo de la vida cotidiana, donde se recrean comprensiones de lo dado, como la formación del maestro, en especial el maestro no licenciado, como núcleo para el desenvolvimiento contemporáneo de actos debatidos por la calidad educativa. Quizás es esta la principal tarea a la que está llamado el maestro: a trascender más allá de la escuela, proceso que se inicia con la transformación que puede llegar a tener un sujeto en un aula, como resultado del contacto directo con su docente, a través de una palabra, un gesto o una acción que deja impronta en él.

De la educación, con sus tensiones y deseos de normalizar la escuela como soporte de políticas públicas, se espera que propicie mejores condiciones que sean traducidas en eficiencia, en búsqueda de aportes a la formación de maestros, en tema entrópico por su constitución del sentido de investigación, en visión del ser humano en contexto y en lecturas articuladas a las necesidades y los intereses de comunidades. La forma de ver al ser humano, su transformación desde las miradas antropocéntricas, holísticas, integradoras, epigeas y arquetípicas del maestro configurarán al ser de hoy, empero con matices diferentes vivir cada experiencia de formación.

El docente actual ha de compartir, entre dualidades, la formación y la experiencia *in situ*, anclado en un desarrollo que se refleja desde las acciones pasadas que han renombrado el ser maestro en diferentes hitos históricos. Lo anterior conlleva

reconocer los procesos de formación dedicados, en algunos primigenios, a la integración de currículos y planes como forma de unificar lo que el maestro desarrolla, pero con particularidades de formación desde el ser del maestro, y así permitir configurar un sentido específico que hoy se comparte con el maestro que ha sido formado en una licenciatura y profesionales no licenciados (PNL).

Esta confluencia de formación avanza en una simbiosis con resultados verificables, generados en el estudiante y en la forma como este trasciende el conocimiento a sus comunidades. Confluencia que se constituye, por un lado, en posibilidad de autorreconocimiento por parte del maestro en momentos en los que las realidades se leen de forma diferente, en aporte a la calidad y el desarrollo del ser humano, empero, por otro lado, puede llegar a generar distanciamientos entre profesionales desde las formas de intercambio del conocimiento, pero aún más de la valoración de estos.

El reto que surge entonces es trascender las diferencias académicas a través de la práctica pedagógica fundamentada en diferencias que construyen, e inviten a maestros licenciados o PNL a transformar, crear y trascender. En todo caso, es mirar como entre otros puede

desarrollar ejercicios de investigación que problematizen aquellas prácticas, modelos y teorías relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, de manera que se vaya tras la huella de nuevas metodologías, técnicas de enseñanza y recursos para el aprendizaje que posibilite la emergencia de procesos de transformación de la práctica del educador y el mejoramiento de la calidad de la educación. (Alzate, 2014, p. 220)

Del maestro se espera que transforme las realidades y los contextos desde sus prácticas y currículos, pero el primero que debe partir por reconocer las acciones que requiere para esta transformación es el maestro mismo (Garritz y Padilla,

2014), quien debe dejar huella en su espacio educativo que trasciende las aulas de clase.

No hay acción del maestro que no esté anclada en una relación intrínseca y extrínseca desde el vivir en la sociedad de hoy y del mañana. Se es maestro en condiciones de reconcomiendo del otro, lo que conlleva realizar en su estancia educativa una apuesta por ser vivencia pragmática, ontológica con trazos significativos, que se implantarán en el estudiante, le debe orientar para el ser en sociedad, cuya situación coyuntural genera demandas de un hombre que lea los retos que emergen de la cotidianidad, pero también de aquellos que trascienden el tiempo y las épocas.

Los maestros están llamados a responder las preguntas que se generan en el medio, pero también a generar otras que le permitan cuestionarse como profesional que se reinventa cada día, cómo lleva consigo la esencia de ser maestro y cómo se reconoce como este. Aquí emerge el sentido por las estrategias sabiendo que,

aunque los desarrollos de esta profesión han sido limitados y en muchos casos menospreciados por estudiosos de otros campos del saber, al considerar de poca aplicabilidad y certeza sus ejercicios y hallazgos investigativos, no se puede desconocer que la práctica en sí misma de los educadores en el país ha forjado la formación de destacados médicos, abogados, ingenieros, políticos, artistas y demás profesionales que a lo largo de los años han impulsado el crecimiento de nuestra nación. (Alzate, 2015, p. 3)

Maestros convocados también a identificar los escenarios donde se desarrollan como docentes y al reconocimiento y logro de sus metas en diferentes temporalidades. Así, tanto el profesional de PNL como el profesional licenciado han de identificarse en las dinámicas institucionales como ser docente y lo que implica serlo, así como las valoraciones que hace del otro y de sí mismo.

Ser maestro es una forma de participar en la configuración del currículo y, para ello, ha de buscar formas de comprenderlo y articularlo, además de buscar acciones para transmitir nuevas miradas a la cultura y a la realidad social, de pensar en cómo promover una formación personal y social acorde con la realidad que se vive, es decir, ha de reconocerse con posturas dialécticas, propositivas, que permitan transformaciones, pero asumiendo el reto de una cualificación personal, como meta constante y no solo como acción complementaria para dar cumplimiento a lineamientos legales.

Finalmente, ser maestro es una forma de reinterpretarse y minimizar brechas de conocimiento, de posición, de interrelación, pero, en especial, de autorreconocimiento. Es generar propósitos para la interculturalidad, es pensar cómo generar un valor agregado. Hoy se requieren ambos profesionales, pero con una consolidación que transforme las miradas del medio; es un trabajo de lectura integrada, de complementariedad, de ver cómo es un agente que evalúa y se evalúa frente al panorama que comparten. Con miradas diferentes y que transmutan desarrollos.

La educación se constituye en una apuesta por maestros para intervenir medios, pero también de direccionamientos en los que pueden verse las oportunidades del entorno; la mirada no es exclusiva de uno o de otro profesional, es una acción conjunta de trabajo de aliados en forma declarativa. Es creer desde cómo se aprende, qué se aprende y para qué se aprende, conjugado desde la comunidad, la comunicación y la trascendencia, tal y como estas páginas lo han querido mostrar.

Referencias

- Alzate, F. A. (2014). La neopedagogía: contextos y emergencias. *Hallazgos*, 11(21), 207-221. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.12>
- Alzate, F. A. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Ac-*

- tualidades Investigativas en Educación*, 15(2). DOI 10.15517/aie.v15i2.18962
- Codini, M. C. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y crecimiento personal del alumno* (Trabajo fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona, España). Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2976>
- Cerquera, A. R., Corredor Medina, F., Cuero Mosquera, C. A. y Rivera, V. A. (2016). Sentido y significado de ser docente: reflexiones para re-pensar la educación. *Plumilla Educativa*, 18(2), 303-317. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1970.2016>
- Garriz, A. y Padilla, K. (2014). Creencias epistemológicas de profesores-investigadores de la educación superior. *Educación Química*, 25(4), 400-406. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-893X2014000400001&script=sci_arttext
- Molina, A. (2013). Maestros e Intelectuales en la sociedad colombiana. Manizales: Universidad de Manizales.
- Pérez, A. (2004). *Educar para humanizar*. Madrid, España: Narcea.

Sobre los autores

Jorge Alirio Duque Hernández es Tecnólogo en Educación Básica Primaria del Tecnológico de Antioquia, Licenciado en Educación Historia y Filosofía de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Especialista en Educación Desarrollo de Habilidades del Pensamiento de la Corporación Universitaria Lasallista y Especialista en Tendencias Contemporáneas por la Pedagogía por la Universidad Pontificia Bolivariana. Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Docente de la Institución Educativa Madre Laura y de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: jorge.duque@upb.edu.co

José Nicolás Atehortúa Atehortúa. Teólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana, Especialista en la Enseñanza del Inglés de la UPB, Magíster en Educación por Universidad Pontificia Bolivariana y estudiante de Doctorado en Filosofía en la misma Universidad. Docente titular Antropología Cultural de la UPB. Actualmente Rector del Colegio de Emaús. Correo electrónico: nikobuay0617@gmail.com

Alejandro Maya Arango es Magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, especialista en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), Licenciado en Educación Universidad de Antioquia. Docente de la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigador de procesos históricos y educativos del norte medio de Antioquia. Exrector y excoordinador de Instituciones Educativas del municipio de Medellín. Correo electrónico: higuemaya@gmail.com

Olga Lucía Gil Taborda es publicista por la Universidad Pontificia Bolivariana, diplomada en Pedagogía Contemporánea por la Universidad Autónoma Latinoamericana, diplomada en Organización de Certámenes por la Universidad Pontificia Bolivariana y magíster en Educación por la misma universi-

dad. Docente en propiedad del Área de Educación Artística y Cultural, vinculada a la Secretaría de Educación de la Gobernación de Antioquia. Correo electrónico: olgaluciagilt@gmail.com

Gloria María López Arboleda es Psicóloga por la Universidad Pontificia Bolivariana, magíster en Psicología por la Universidad de San Buenaventura y doctora en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente-investigadora asociada adscrita al Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), perteneciente a la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: gloriam.lopez@upb.edu.co

Juan Carlos Echeverri Álvarez es Historiador por la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Historia por la misma universidad y doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), perteneciente a la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: juan.echeverri@upb.edu.co

Kelly Samadi Vásquez Gómez es Músico de la Universidad de los Andes, Especialista en Diseño Multimedia de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá y magíster en Música de la Universidad EAFIT. Docente interna de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: kelly.vasquezg@upb.edu.co

Gloria María Isaza Zapata es Licenciada en Educación Especial por el Tecnológico de Antioquia, magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de Manizales. Docente-investigadora adscrita al Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), perteneciente a la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín. Coordinadora de la Maestría en Psicopedagogía de la misma universidad. Correo electrónico: gloria.isaza@upb.edu.co

Jenny Josefina Vicuña de Rojas es Licenciada en Educación, mención Ciencias Pedagógicas, Área Orientación, magíster en Orientación Educativa por la Universidad del Zulia y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Rafael Belloso Chacín. Docente-investigadora adscrita al Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), perteneciente a la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: jenny.vicuna@upb.edu.co

 Universidad Pontificia Bolivariana	SU OPINIÓN	
<p>Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.</p>		

Este libro que se ofrece a la comunidad científica y académica asume y defiende la idea de que en el propósito de educar la responsabilidad es de todos. Aun así, y lejos de querer generalizar un tema de tan alta importancia, se sabe, además, que el oficio de enseñar data de siglos atrás; ha pasado por variadas disputas ideológicas, económicas y religiosas en las que el poder y el saber han desempeñado papeles determinantes en la comprensión del sujeto maestro.

Pensar en el maestro en el presente siglo implica los cinco temas desarrollados en los capítulos que el lector encontrará en este libro, que reflejan al mismo tiempo los principales hallazgos de la investigación. Estos permitirán al lector acercarse con sus propias dilucidaciones al entramado y complejo universo de aquel que ha decidido por siglos aceptar uno de los encargos más difíciles —y de por sí imposibles— de la cultura: educar.

Como libro resultado de investigación, plantea discusiones académicas, pero no se abandonan las reflexiones que invitan a trascender diferencias, unir flancos aparentemente desligados y transitar por la diferencia como protagonista de la creación de mundos posibles entre seres humanos muy distintos.

ISBN: 978-958-764-744-0



ISBN: 978-958-764-745-7
<https://repository.upb.edu.co/>