

Caminos abiertos entre maestros

Diálogos con licenciados y profesionales no licenciados

Gloria María López Arboleda

Gloria María Isaza Zapata

(Compiladoras)



Universidad
Pontificia
Bolivariana

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.

- 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 centenariano 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

