

Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente*

Heublyn Castro V.**

Estudiante de Sexta Cohorte del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

• **Resumen:** *En el presente artículo trato de evidenciar que muchos de los análisis realizados sobre lo que ha significado socialmente ser maestro o maestra y su formación en épocas pasadas, son representaciones que siguen estando presentes y vigentes en el mundo actual, implicando ello que todavía subsista, incluso en las instituciones formadoras de docentes —como son las Escuelas Normales Superiores revisadas en este escrito—, la imagen de un docente carente, desposeído de conocimientos y de un saber propio, que realiza infinidad de actividades en el ámbito escolar. Desde esta perspectiva se construye la imagen de que cualquier persona puede desempeñarse en este “oficio–profesión”, exigiéndosele principalmente como requisito de ingreso una gran vocación; vocación que se asemeja a la de un pastor-educador.*

Palabras Clave: maestros y maestras, sujetos carentes, desposeídos de conocimientos, instituciones de formación de docentes.

Formação de professores: restantes faces do passado e remodelar da profissão docente

• **Resumo:** *Neste artigo, eu tento mostrar que muitos dos estudos realizados sobre o que deveria ser social e de formação de professores no passado, são representações que ainda estão presentes e estão vigentes no*

* El presente artículo surge a raíz del Proyecto “Evaluación de los Programas de Formación Inicial en las Escuelas Normales Superiores”, desarrollado entre Octubre de 2007 a Mayo de 2008, contratado por el Ministerio de Educación Nacional a través de la Red de Universidades del Eje Cafetero, Alma Mater, bajo el contrato 072-2007 para evaluar la calidad de los programas mencionados. Este artículo sintetiza en gran medida parte de los resultados hallados dentro del proceso de evaluación en el proyecto y se constituye en *Ponencia Alternativa*, requisito para optar a la candidatura doctoral, en la Línea Alternativa de Investigación “*Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades*”. Esta ponencia fue dirigida por el Doctor Héctor Fabio Ospina, líder del grupo de investigación, *Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades* del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Cinde-Universidad de Manizales.

** Licenciada en Historia de la Universidad del Valle; Especialista en Educación Sexual de la Universidad San Buenaventura de Cali; Magister en Intervención Educativa y Currículo de la Universidad Complutense de Madrid; Magister en Educación y Desarrollo Humano de la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Estudiante de Sexta Cohorte, del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Correo electrónico: Heublyn@gmail.com

mundo de hoje, o que implica que ainda existe, mesmo nas instituições de formação de professores, tais como as Escuelas Normales Superiores revistos neste artigo, a imagem de um professor falta, desprovido de conhecimento e do próprio conhecimento, que realiza diversas atividades na escola. A partir desta perspectiva é construída uma imagem de que qualquer pessoa pode servir neste “trabalho-profissão”, exigindo-lhes uma vocação essencialmente como requisito de receita, a vocação que é semelhante à de um pastor-mestre.

Palavras-chave: professores, individuos sem, desprovidos de conhecimento, instituições de formação de profesores.

Training of teachers: faces of the past that remain and reshape the teaching profession.

• **Abstract:** *In this article I try to show that many of the studies that have been made about the social significance of being a teacher and their training in the past are representations still present in the current world. This implies that still exist, even in teacher training institutes – such as the Escuelas Normales Superiores reviewed in this paper - the image of a teacher who lacks of information, is deprived of own knowledge and performs a variety of activities in the school. From this perspective, the result image is that anyone can play a role in this “job-profession”, having as a primary requirement for admission an enormous vocation, which is similar to that of a pastor-teacher.*

Keywords: teachers, subjects lacking, destitute of knowledge, teacher training institutions.

–1. Introducción. –2. Los maestros y maestras, y sus representaciones. 3. El maestro o maestra: un sujeto que debe tener vocación de “pastor”. 4. Planes de estudio cargados de didácticas. 5. Consecuencias. –Lista de referencias.

Primera versión recibida agosto 25 de 2010; versión final aceptada enero 26 de 2010 (Eds.)

1. Introducción¹

*“Una tradición anclada en el aprendizaje del oficio de enseñar... []
Creo que por muchos siglos aún, la escuela con los alumnos y los maestros
seguirán estando allí donde se genera el espacio institucional para
la apropiación de la cultura, las prácticas sociales y el conocimiento
acumulado” (Tezanos, 2006)*

Resulta interesante descubrir que muchos de los análisis realizados sobre la educación, los maestros o maestras y su formación para los siglos XIX e inicios del XX, continúan todavía estando vigentes en los albores del siglo XXI. Indicando esto que muchas estructuras del pasado se imbrican con las nuevas formas que emergen en el presente, recreándose entonces un hoy donde el pasado aún permanece —de múltiples formas o rostros— y se resiste de manera feroz a extinguirse; implicando ello al mismo tiempo, que es un pasado-presente que marca su huella indeleble en la contemporaneidad, que transforma y reconfigura el futuro próximo de ese sujeto que denominamos *maestro* o *maestra*, de su oficio y profesionalización.

Los resultados que sintetizo en el presente artículo son el producto de contrastar o comparar diversos estudios realizados sobre la formación del maestro o maestra y la educación, como son los de Tezanos (2006), Helg (1987), Martínez (en Vasco et al., 2007), Quiceno (2004), Saldarriaga (2003), entre otros, con los resultados empíricos obtenidos en el Proyecto *Evaluación de los Programas de Formación Inicial en las Escuelas Normales Superiores*, dentro del cual se evaluaron 48 programas de formación inicial, de los 137 que existen hoy en el país. El número de programas evaluados, que corresponde al 35% de la totalidad de la población, permite tener una visión bastante cercana o aproximada de las características que revisaremos en el presente artículo, lo que posibilita hablar de tendencias concretas y sistemáticas en los programas de formación de maestros y maestras que existen en estos establecimientos educativos.

¹ En el presente artículo, por razones de lectura y eliminación de repeticiones he utilizado de manera sinónima las palabras maestro y maestra, profesor y profesora, docente, o educador y educadora, referidas todas a un sujeto dedicado al oficio de enseñar. No obstante, debo mencionar que históricamente cada uno de estos términos pretende demarcar diferencias entre sujetos de una misma especie o género, asociadas a la jerarquía social, a la complejización académica, o a la división social del trabajo intelectual que ellos y ellas desempeñan, donde la escala más baja corresponde a la de maestro o maestra, vistos como individuos que carecen de grandes conocimientos, de ciencia, que se apoyan férreamente en un método que les permite desempeñar el oficio y siempre enseñan en los primeros años escolares (Ver los trabajos de Olga Lucía Zuluaga y Oscar Saldarriaga). Por el contrario, el término profesor o profesora es asociado más a quienes tienen un conocimiento disciplinar específico y que se desempeñan laboralmente enseñándolo en la educación secundaria o media. El término docente tiene una mayor jerarquía, siendo asociado con frecuencia al ámbito universitario, dándose hoy la diferencia entre docente y docente investigador o investigadora, para señalar que estos últimos son sujetos que no sólo tienen labores de docencia, sino también de investigación. Igualmente, hay que mencionar que, en el campo legislativo y jurídico colombiano, el término genérico para denominar a cualquier persona que se dedique a la enseñanza es el de docente.

Igualmente, debo mencionar que adelanté la evaluación entre los meses de octubre de 2007 y mayo de 2008, la que cubrió todas las Escuelas Normales Superiores a las cuales se les había vencido o estaba próxima a vencerse la acreditación del programa de formación que ofrecen, localizadas en toda la geografía nacional de manera indiscriminada o al azar. Sin embargo, explícitamente debo registrar que los programas evaluados no cumplen con todas las características técnicas o estadísticas de una “muestra”; por tanto no se puede hablar en orden estricto de una muestra absoluta al azar, escalonada o sistemática, debido a que el criterio de selección fundamental era el ya enunciado: vencimiento de la acreditación del programa.

En cuanto a la parte técnica, debo referir que las conclusiones aquí registradas son el fruto de analizar las regularidades, tendencias y afirmaciones que consignaron los pares evaluadores y evaluadoras de los programas (procedimiento similar al que se hace para Educación Superior en las salas Conaces) en el instrumento de recolección de información, denominado también con el nombre “ficha de evaluación”.

Finalmente, antes de comenzar el cotejo de información, es conveniente comentar que a medida que iba avanzando en el proceso de evaluación y conocimiento de los programas de formación inicial que imparten las Escuelas Normales Superiores, fui descubriendo —y comprobando a la vez— que muchos de los roles y situaciones que han tenido y padecido los maestros y maestras en el ejercicio de su profesión u oficio, descritos por los estudiosos y estudiosas de las prácticas pedagógicas, no han sido superados, y se siguen replicando hoy en las instituciones que los forman. Es decir, que después de más de un centenar de años, desde cuando el maestro o maestra surgió como figura pública en nuestro territorio y con todos los avances y desarrollos logrados desde la pedagogía como disciplina fundante, aún encontramos características, rostros y percepciones sociales del pasado, que permean, se replican y definen el quehacer de los sujetos docentes del siglo XXI.

En este orden de ideas, después de encontrar varias coincidencias y regularidades en las evaluaciones realizadas a los programas de formación inicial que imparten las Escuelas Normales Superiores, y analizadas algunas normas vigentes que conducen a la permanencia de ciertas estructuras y figuras del pasado, decidí que los puntos de análisis sobre las que versará este artículo son:

- a. La constante histórica de pensar o creer que ***un sujeto cualquiera puede ser maestro o maestra y al tiempo ser “todero” o “todera”***; es decir, que para ser maestro o maestra, no es imperioso tener unas condiciones académicas necesarias o específicas. Así mismo, la función de la escuela, concretamente en la básica primaria, es tan amplia que el maestro o maestra termina sabiendo de “todo”, porque se desempeña en una variedad de campos disciplinares y conceptuales tan grandes que por lo mismo sabe de “todo” y al mismo tiempo de nada.

- b. ***El maestro o maestra: un sujeto que debe tener vocación de “pastor”***. Parece ser común el asociar la profesión y el ejercicio docente, con la de un pastor-educador, representación social cargada de “religiosidad”, que permite rastrear las concepciones sobre lo que ha sido y hoy se mira como adecuado para ser o desempeñarse como maestro o maestra, influyendo esto de una manera significativa en el momento en que se realiza la selección del personal que ingresa en los programas de formación inicial.
- c. ***Planes de estudio cargados de didácticas***, centrados en el activismo, la didactización del conocimiento y la religiosidad (hecho que con frecuencia se observa en las Escuelas Normales Superiores —ENS— que son dirigidas por comunidades religiosas), donde se observa poca o una mínima conceptualización pedagógica.
- d. ***Consecuencias*** que han traído o pueden traer las acciones anteriores, sobre la “representación social” e “identidad social y colectiva”, de esos sujetos que se dedican al arte de la enseñanza.

2. Los maestros y maestras y sus representaciones: *Un sujeto cualquiera puede ser maestro o maestra y al tiempo ser “todero” o “todera”*

Cuando revisamos la literatura de los expertos y expertas que se han dedicado a estudiar la educación en el país, explícitamente la figura del maestro o maestra, encontramos que sus investigaciones nos revelan que desde que este personaje emergió como sujeto público en Colombia —una persona con ninguna o muy pocas fortalezas académicas, intelectuales, pedagógicas o didácticas— ha podido desempeñarse como educador o educadora de la sociedad. Igualmente, sucede y ha sucedido que a los maestros y maestras se les ha asignado infinidad de roles, de acuerdo con las necesidades y prioridades que en dicho momento tiene el Estado o la sociedad, lo que contribuye a debilitar o diluir la identidad y el estatus social de estos sujetos como profesionales.

Así, los historiadores e historiadoras de las prácticas pedagógicas nos muestran una vasta gama de funciones que ha tenido y por las cuales ha caminado este “artífice de hombres” (Vives, 1995). Por ejemplo, en el aparte escrito por Alberto Martínez Boom en el documento “*Base para una política, para la formación de educadores*”, se nos menciona que el maestro o maestra ha sido

(...) poeta, sofista, filósofo, retórico, anciano, cura, instructor, político, institución, didacta, ciudadano, higienizador, artista, psicólogo, pedagogo, Estado, científico, policía, sabio, aplicador del currículo, animador, acompañante, investigador, etc. [...], siendo todo esto una carga histórica que pesa de manera muy fuerte en la actualidad, para la construcción e identidad de un “sujeto potente” (Vasco, Martínez, Vasco & Castro, 2007, p. 11).

En el mismo sentido, pero con una mirada más cercana a los cambios educativos recientes, Saldarriaga (2003) comenta sobre estos *artesanos del saber* que son mujeres y hombres a quienes, por añadidura, “se les ha exigido ser carceleros, paternales guías, minuciosos psicólogos u orientadores profesionales, agentes de bienestar social, sanadores de vicios físicos y heridas morales, desarmadores de pandillas juveniles y de bombas sociales” (p. 16). [...] “al maestro, la escuela y al saber pedagógico se les ha ido cargando, una tras otra, la responsabilidad de sanar las desgarraduras que otras instituciones y otros sujetos sociales no han querido, podido o sabido colmar, y ni siquiera apaciguar” (p. 20).

Tal situación nos ubica y remite a preguntarnos por el carácter ontológico del maestro o de la maestra, el cual podemos sintetizar en dos preguntas: ¿quién ha sido el maestro o maestra? y ¿quién podría ser hoy el maestro o maestra?, ubicándonos ello en dos momentos temporales distintos: la primera pregunta en el pasado, y la segunda, que nos sitúa en el presente y futuro, como bien lo señala Alberto Martínez Boom en el documento “*Base para una política, para la formación de educadores*”, donde escribió un aparte en este sentido (Vasco et al., 2007, p.11).

En esta perspectiva, la afirmación “*un sujeto cualquiera puede ser maestro o maestra*” quiere demostrar que esta es una constante histórica que encontramos desde épocas antiguas hasta hoy en Colombia; situación que ha conllevado a que con frecuencia en el sector educativo se realicen reformas que tienen como propósito fundamental lograr que los docentes y las docentes tengan mejor formación o preparación para desempeñar su oficio, elemento que no ha sido exclusivo sólo en nuestro territorio, al menos en períodos remotos².

Algunos estudios pueden dar cuenta de las anteriores afirmaciones en diferentes épocas del país. Por ejemplo, los manuales pestalozzianos publicados hacia la década de 1870, y que fueron muy utilizados en nuestro país para el mismo período, tenían muchos seguidores y seguidoras “porque con un manual de estos y unos pocos años de formación normalista, y muchas veces sin ella, un joven bachiller podía montar y dirigir una escuela en cualquier rincón del país” (Saldarriaga, 2003, p. 76).

Aline Helg, en su libro “La educación en Colombia: 1918-1957”, refiere el retrato de maestras rurales típicas en el año 1938 —realizado por el Director de Instrucción Pública de Antioquia—, las cuales venían de las clases medias

² Por ejemplo, Popkewitz (1994), menciona [en relación con la calidad académica de los profesores y profesoras en Estados Unidos] que los primeros reformadores (1830-1860), como Frederick Barnard —el primer Comisario de Educación Nacional—, y Horace Mann —inspector del sistema escolar de Massachusetts—, planteaban que el problema era el de unos individuos profesionales con una preparación inadecuada. Trataron de desarrollar un sistema amplio de asociaciones de adscripción voluntaria, como institutos, liceos y sociedades literarias; de igual modo, a los aspirantes a profesores o a profesoras se les ofrecieron clases, posibilidades de observación de docentes con experiencia y habilidades prácticas. Sin embargo, este mismo autor comenta que durante el siglo XIX y principios del siglo XX se dio la profesionalización de los docentes y las docentes en Estados Unidos, siendo aquélla cada vez más exigente, procurando que ellos y ellas alcanzaran no sólo un mayor perfil, sino uno bueno (pp. 83 - 91).

de los pueblos y de las ciudades pequeñas:

Hija de campesinos, o de una familia de pueblo. Hizo uno o dos años en el colegio, donde aprendió a bordar, a hacer dibujos de colores vivos, a recitar el Astete (catecismo), a contar anécdotas de la historia patria, algo de geografía y un poco de aritmética. Como el padre ayudó en unas elecciones al jefe político del pueblo, o desde una familia de persona influyente, obtiene algunas tarjetas de recomendación que se multiplican, memoriales en papel sellado y hasta intervenciones personales y obstinadamente constantes en las oficinas del gobierno. Salen a los parentescos, servicios prestados, compromisos, una gran necesidad y qué sé yo más. Al final obtienen por sorpresa y en gracia a la asiduidad una licencia y después una escuelita muy lejos que con el tiempo y la constancia en la solicitud habrá de acercarse al centro (p. 52).

Más adelante, Helg señala que el oficio de maestra de escuela representaba, para las jóvenes de su clase, la única posibilidad de no ser costurera o entrar a un convento (p. 53). Así mismo, menciona que aunque existía el Decreto 491 de 1904, que exigía en un principio que sólo las personas con un diploma de escuela normal podían ser nombradas como profesores o profesoras, el magisterio estaba al abrigo de la política por intermedio del clientelismo, y como todos los cargos públicos, los empleos docentes se consideraban una parcela del botín del partido vencedor (p. 53).

Pero la falta de conocimientos y las prácticas clientelistas unidas al ejercicio docente no sólo las encontramos hacia 1870, 1904 o 1938, como ya lo señalé, sino que nuevamente aparecen referenciadas por Carlos Eduardo Vasco, a mediados de la década de los 70, cuando afirma que:

El 7 de agosto de 1974 se inauguró el gobierno de Alfonso López Michelsen con vagas promesas electorales de extender la educación pública en todos los niveles, desde la primaria hasta la universidad. Su ministro de Educación, Hernando Durán Dussán, toma la decisión de ampliar a todo el país las tres jornadas escolares que se habían experimentado en algunas capitales. Así se duplica en pocos años la capacidad de recibir más estudiantes sin necesidad de construir nuevos planteles, con sólo el nombramiento de nuevos docentes sin mayores exigencias de formación ni titulación; es decir, con el nombramiento de docentes de dudosa preparación (Vasco et al., 2007, p. 58).

Una revisión de un período de 100 años, con cuatro cortes temporales diferentes, nos muestra la constancia de este suceso: “*un sujeto cualquiera ha podido desempeñarse como un maestro o como una maestra*”; sin embargo es interesante avanzar en el tiempo.

En la actualidad es factible decir que las prácticas clientelistas han disminuido o desaparecido casi de manera absoluta después de la promulgación del nuevo estatuto docente (Decreto 1278 de 2002), que define la evaluación —léase meritocracia— como el único mecanismo para el ingreso a la carrera

docente. Aunque esta decisión me parece categóricamente acertada, ella no resuelve el problema de la calidad en cuanto a la formación de docentes y mucho menos contribuye a la generación de una identidad o respeto por la profesión docente. Pues es justamente este decreto el que fortaleció la decisión expresada en la Ley General, que establece que cualquier profesional que pase los exámenes de ingreso y realice un postgrado en educación —que no significa pedagogía y didáctica— o un programa de pedagogía de un año, puede desempeñarse como docente (Decreto 1278, Artículo 12, parágrafo 1). En últimas, cualquiera puede aspirar a ser docente.

Hoy, en pleno siglo XXI, con los desarrollos alcanzados en la pedagogía y la didáctica, el mensaje que se refleja en el contexto social es que la fuerza de la pedagogía y la didáctica es tan mínima, que en un año se puede suplir, y cualquier profesional puede ser docente. Es así como encontramos ingenieros, abogados, arquitectos, entre otros, impartiendo a niños y niñas de la educación básica en todas las áreas fundamentales establecidas en la Ley General de Educación.

Pero adicionalmente a las realidades que configura la normatividad vigente, debe unírsele que las prácticas educativas que se realizan al interior de las ENS, y entre éstas con algunas universidades o programas en Educación que ellas imparten, decididamente contribuyen a que se perpetúen realidades de la antigüedad: seguir contando con docentes que no tienen las mejores calidades académicas, deficiente formación, ausencia de criterios para la selección de los futuros docentes en los programas de formación inicial, y prácticas poco ortodoxas en cuanto a calidad de los programas. En otras palabras, los formadores de maestros o profesores, que deberían ser los más interesados en procurar un mejor estatuto o condición social para el colectivo docente y su profesionalismo —basados en términos estrictos de calidad—, tampoco hacen mucho para dirigirse hacia este norte.

La evaluación que se realizó a los programas de formación de las ENS por parte de los pares académicos, arrojó que todas las instituciones cuentan con mecanismos para la selección de estudiantes en el ciclo complementario, los cuales son conocidos casi siempre por la comunidad educativa. Sin embargo, éstos eran disímiles y con frecuencia no asociados a la calidad académica de los aspirantes. Fue reiterativo encontrar que los criterios de selección eran *“haber tenido buena conducta durante el colegio, tener vocación y presentar entrevista”* (este último punto se encontró en instituciones donde existía tal requisito: 8 de 48)³. El puntaje en los exámenes de Estado muy pocas veces es contemplado, y donde existía *“no era un factor determinante o tenido en cuenta entre los criterios básicos de selección”*. Incluso, algunas de las instituciones evaluadas explicitaron que *“admiten a todos los estudiantes que*

³ Para que se tenga una idea más precisa de los criterios tan disímiles y tan poco relacionados con el campo académico, se encontró que en una ENS, es requisito para ingresar al programa de formación ser soltero o casado; no puede ingresar nadie que tenga unión libre. Afortunadamente este es sólo un caso.

hayan cursado la media y deseen entrar al ciclo” (Castro & Aguirre, 2008).

La inexistencia —prácticamente— de criterios de selección académica para ingresar al programa, conlleva a que los estudiantes y las estudiantes que no tienen buenos resultados en las pruebas del Examen de Estado (o Icfes) o que no pueden ingresar a la universidad a carreras diferentes de las relacionadas con la docencia, son quienes optan por ingresar al programa de formación inicial⁴. En otras palabras, la adopción de la profesión de docente es, en muchos casos y con frecuencia, la última opción que toman los bachilleres y las bachilleras para acceder a un oficio profesionalizante⁵.

Al respecto cito los siguientes ejemplos, extraídos de las fichas de evaluación y consignados por los pares evaluadores y evaluadoras, donde se reseña y demuestra que al parecer un porcentaje no muy alto de estudiantes hace su tránsito de la educación media hacia el ciclo complementario en las ENS:

Se puede detectar que el 35% de los estudiantes que culminan undécimo grado continúan el ciclo complementario.

ENS, Barrancabermeja

Tengo entendido que algunos egresados siendo de la Normal se han orientado al tema agropecuario en universidades capitales: ingeniería forestal, veterinaria. (Padre de familia)

ENS, Málaga

En el análisis de permanencia, promoción y seguimiento a egresados, (de información recolectada en los diálogos con los diferentes estamentos) se detectó que de 125 estudiantes promedio que egresan del grado 11 cada año, 35 en promedio continúan en el ciclo y el resto (entre 80 - 85 estudiantes) ingresan a educación superior para continuar sus estudios en carreras administrativas, derecho, comunicación.

ENS, Cúcuta

Después de haber tenido un receso en el año 2004 con solo 6 estudiantes graduados del Ciclo Complementario, se tuvo un aumento considerable en la demanda de cupos y es así como en el año 2005 se graduaron 16 y en 2007 se graduaron 10 estudiantes.

ENS, Zarzal

Todos los estudiantes del grado once ingresan al Ciclo Complementario. Por ello el semestre I cuenta con 77 estudiantes, pero para los semestres siguientes, se va presentando una alta deserción. En muchos casos porque no tienen con qué pagar el semestre. Además de las razones económicas, el contexto es habitado por todas las expresiones del conflicto armado.

ENS, Barbaças

⁴ Cuatro proyectos de investigación financiados por el MEN entre el 2007 y 2008 y adelantados en ENS documentan esta situación: Alta deserción del programa en grado décimo. Asimismo, los pares académicos registraron situaciones: donde en el C. C. se reciben a todos los estudiantes que deseen ingresar al ciclo complementario; y programas con 6 y 10 estudiantes.

⁵ En una entrevista realizada durante el proceso de validación y pilotaje del instrumento o ficha de evaluación, una estudiante del ciclo afirmaba: “uno estudia el ciclo complementario, porque aquí no hay nada más que hacer; además porque con ese trabajo uno luego puede estudiar la carrera que a uno no le guste” (MEN, 2008, Evaluación ENS de Nocaima).

Pero esta situación no sólo se focaliza en el ámbito de las ENS o en las instituciones evaluadas, toda vez que es bastante conocido en el medio que a las carreras de licenciaturas en las universidades ingresan los estudiantes o las estudiantes de más bajos promedios académicos y donde se entra por segunda opción. Así, quien quería ser médico o médica, termina siendo biólogo o bióloga; la ingeniera, matemática; el psicólogo, educador especial, por nombrar algunos casos.

Otra situación que se detectó a través de la evaluación, relacionada con la calidad y formación de los maestros y maestras que salen anualmente en el país, corresponde a los convenios que se firman entre ENS e Instituciones de Educación Superior (IES) para continuar con los estudios superiores. Situación que se refiere a todas las ENS existentes en el país, porque suscriben por ley convenios con una institución de educación superior —frecuentemente las ENS suscriben varios convenios con diferentes IES— donde establecen que los estudiantes y las estudiantes que se gradúan del ciclo complementario, pueden ingresar de manera directa a una licenciatura (u otra carrera en algunos casos), como mínimo en quinto semestre, y en otras universidades hasta séptimo semestre⁶. Esto quiere decir que al cursar el ciclo complementario, aquellos o aquellas estudiantes que no habían podido ingresar a la universidad de manera directa, logran hacerlo sin ningún control y además son recibidos en algunos casos hasta en séptimo semestre, convirtiéndose en licenciados en un tiempo promedio de un año y medio máximo, cuando la licenciatura dura ocho semestres.

Adicionalmente, debo añadir que la alerta no corresponde sólo a que se ingrese a un determinado semestre u otro, sino que se están haciendo validaciones en una amplia gama de carreras, que no necesariamente deben tener mallas curriculares iguales o muy semejantes a las de los Ciclos Complementarios, que se supone tienen un énfasis específico en determinada área del conocimiento en el que forman a sus estudiantes; además de tener el programa una función exclusiva: *formar docentes*.

Sin embargo, varias de estas instituciones hacen convenios para que a sus egresados y egresadas se les acepte en carreras como psicología, sistemas y contabilidad, educación especial, sicología y pedagogía o diversas carreras técnicas con el SENA. Algunos ejemplos de ello, son los siguientes casos relatados por los pares en las fichas de evaluación:

⁶ Esta es una interpretación bastante laxa del Decreto 3012 de 1997, el cual dice que se **podrá** dar entre la IES y la ENS un reconocimiento de *saberes, pero nunca se habla de una homologación o convalidación*, que es lo que en la realidad sucede. Situación bastante irresponsable, pues se da homologación sobre el plan de estudios que se imparte en los grados 10 y 11 de las ENS, pues sólo así es posible ingresar a VII semestre, después de haber cursado sólo cuatro semestres en el ciclo complementario.

ENS. Soacha – énfasis L. Castellana:

La Escuela Normal ha establecido convenio con cuatro universidades y en cada una de ellas se hace el proceso de convalidación y reconocimiento de saberes a través de la figura de transferencia u homologación. Los reconocimientos que se han hecho en el ingreso de las normalistas hasta hoy son:

Universidad Pedagógica

Facultad de educación.

Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Español e inglés-Español y Lenguas Extranjeras. Se homologan 10 créditos.

Programa licenciatura en Ciencias Sociales: Se homologan 24 créditos

Facultad de Humanidades

Programa educación especial Se homologan 20 créditos

Programa Psicología y Pedagogía Se homologan 63 créditos.

Continuación ENS. Soacha:

Universidad Javeriana

Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Se homologan 50 créditos

Universidad Gran Colombia

Transferencia a quinto semestre en el programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en otros programas depende del estudio de homologación de cada uno.

Universidad Monserrate

Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Se homologan 70 créditos”

ENS. Marquetalia – énfasis L. Castellana.

Universidad de Manizales

Homologación de estudios para ingresar a Educación especial, psicología, y preescolar. (Los estudiantes egresados del ciclo complementario ingresan a quinto semestre)

Universidad de Caldas

Homologación de estudios para ingresar al programa de Artes Escénicas.

Universidad fundación Luis Amigó

Homologación de estudios para licenciatura en básica primaria énfasis en matemáticas (los egresados del Ciclo ingresan al sexto semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas).

Cinoc

Homologación de estudios para una carrera técnica en sistemas y contabilidad (bachilleres y ciclo)

Sena: Cursos complementarios en tecnología, competencias laborales, diseño en screem. Al final los pares sostienen: Las interacciones realizadas durante la visita con padres, egresados, estudiantes, directivos y maestros demostraron que hay satisfacción con los convenios existentes y se hace uso adecuado de los mismos.

ENS. Sopetrán – énfasis C. Naturales.

Universidad de San Buenaventura*

Es la encargada del acompañamiento en las actividades académicas y de desempeño en el Ciclo Complementario, por esta razón los estudiantes que quieren continuar la licenciatura en esta misma Universidad, son recibidos en el séptimo semestre, sin embargo, es importante aclarar que en la reunión con estudiantes en la fecha anteriormente citada, se nota la preocupación por cuanto la Universidad está estudiando la posibilidad de recibirlos en adelante en el quinto semestre en programas de diez semestres, lógicamente de licenciatura.

***Sin énfasis en C. Naturales**

Toda esta situación lleva a pensar sobre lo que significa ser docente, incluso en las mismas instituciones formadoras (IES y ENS), y la representación social que al respecto se tiene, pues con estas prácticas, se subvalora la profesión de los maestros y maestras, porque parece que lo que se estudia es tan genérico que sirve para desempeñarse en muchas cosas; la especialidad y la esencia de ser docente se pierde y parece no servir de nada, pues al final vale o da lo mismo ser psicóloga o contador. ¿Cómo es posible que se hagan esfuerzos académicos, que el Estado invierta cuantiosos recursos para formar profesionales en el campo de la pedagogía, pero que a su vez, desde algunas ENS se les impulse a seguir profesionalmente en otros campos?, ¿para qué, entonces, se tiene un programa de formación de maestros y maestras?

Los aspectos antes mencionados, también es posible unirlos con la idea de un maestro “todero” o maestra “todera”⁷. Pedagógica y didácticamente se ha considerado un avance la adopción, tanto para las licenciaturas de Educación Básica como en los ciclos complementarios, una formación que privilegia o hace énfasis en un área o campo del conocimiento. Es decir, superar la imagen e idea antigua de un maestro “todero” o maestra “todera”, que sabía de todas las materias y las impartía; un maestro o maestra que al final sabía de “mucho” y al mismo tiempo de nada, pues sus fortalezas conceptuales y disciplinares resultan bastante generales hoy y fácilmente quedan rezagadas en la llamada era del conocimiento. Así mismo, el avance en el conocimiento actual exige que cada vez las personas tengan mayor suficiencia, experticia y solidez conceptual, especialmente si se es un maestro o una maestra, así sea en los grados inferiores. Por ejemplo, un maestro o maestra de básica primaria debería tener clara la diferencia entre herencia y genética para orientar e informar mejor a sus estudiantes. Adicionalmente, numerosas investigaciones en el campo de la educación, han demostrado que tanto las áreas como los niveles de desarrollo y cognición requieren una experticia para lograr aprendizajes mejores.

Todas estas fueron las ideas que estuvieron detrás de las reformas y exigencias normativas tanto para las licenciaturas en educación básica, como para las Escuelas Normales Superiores. No obstante, con esta visión antiquísima de “todero”, se sigue formando a los futuros y futuras docentes y, además, así sigue mirándose desde el Estado a los maestros y maestras que laboran en los grados inferiores, toda vez que los nombramientos para los docentes y las docentes que se desempeñarán en la básica primaria exigen que se asuma un grado específico en la totalidad de sus áreas curriculares. Tampoco se observa una defensa por la experticia y la solidez conceptual disciplinar en

⁷ La denominación de maestro “todero” o maestra “todera” que se desempeña en Colombia en la básica primaria, ha sido creada en oposición a la noción de docente experto o experta. Llamado experto o experta por poseer un saber disciplinar y una didáctica para el mismo, antagonista de un sujeto que aprende o tiene como formación generalidades disciplinares (“aprende” de todas un poquito) y enseñante de un sinnúmero de áreas o asignaturas en el ámbito escolar, en las cuales por supuesto no ha sido formado y carece de rigor conceptual. Es decir, como se dice coloquialmente, que tiene y enseña un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad.

el movimiento sindical docente, pues las reivindicaciones no pasan del plano salarial u horas de trabajo, y no se lee nunca en dichos pliegos de peticiones una solicitud por guardar y conservar en el plano laboral la especificidad en la que se les formó, cuando se les asigne su desempeño en cualquier nivel de la educación.

Pero el énfasis tanto en las facultades como en las ENS, en muchas ocasiones se había vuelto un comodín, porque en la realidad no se contemplaba para el ingreso o se continuaba con él, cuando los egresados y egresadas del ciclo complementario ingresaban a las licenciaturas de educación superior. Un ejemplo de tal situación se detectó desde el momento del pilotaje a la ficha de evaluación; la institución visitada tenía énfasis en informática y el convenio suscrito lo hacía con una institución que le ofrecía un programa de licenciatura en educación física. Otras situaciones similares fueron citadas en las páginas 12 y 13, donde se encuentran instituciones con énfasis en lengua castellana o ciencias naturales que tienen convenios, y en virtud de ellos, sus estudiantes ingresan a pregrados de naturaleza conceptual diferente, así éstos sean en educación.

Debido a esta situación y a la realidad laboral de los docentes y las docentes de básica primaria, muchos abogan por la eliminación de los énfasis en las ENS. Incluso al interior de estas mismas instituciones, algunos piensan que esto es un error conceptual y que no es conveniente para su quehacer, reforzando ello la postura que mantiene vigente la representación social y real de un maestro o maestra “todero”.

Estratégica y pedagógicamente, en aras de la calidad, es más conveniente formar docentes expertos o expertas y profesionales que conozcan y manejen de manera sólida los conceptos disciplinares fundamentales de un campo o área del conocimiento, como sus didácticas, que continuar formando profesores y profesoras con gran activismo y recursividad, pero conceptualmente débiles. Existe menos probabilidad de ser bueno y excelente en todo, que conocer, estudiar y reflexionar sobre un campo específico.

3. El maestro o maestra: un sujeto con vocación de “pastor- educador”

A medida que se lee a los expertos y expertas, queda la sensación de que la figura del maestro o maestra “pastor - educador” hace parte del pasado, que es una imagen que pertenece a la antigüedad remota y que ya no existe, especialmente si se tiene en cuenta la época en la que este “perfil” ha sido localizado por parte de los estudiosos y estudiosas: fines del siglo XIX.

Sustentando su pertenencia a un período anterior al de la Regeneración, Saldarriga (2003) señala que la imagen pastoral educativa comenzaba a convivir con unas nuevas que emergían, cuando sostiene que al interior de la pedagogía católica se daban nuevas dislocaciones entre teoría y práctica donde surgían unas nociones cada vez más psicologizadas y sociologizadas de

la subjetividad, con la permanencia de unos fines pastorales y educativos aún dogmáticos y heterónomos, correspondiendo esto al lento desmoronamiento del catolicismo contrarreformado.

Igualmente, coadyuva a afianzar esta idea de pasado el hecho de que el Estado y las sociedades contemporáneas (modernidad para unos o postmodernidad para otros), exigen y esperan de un maestro o de una maestra acciones muy concretas y específicas en cuanto a formación y ejercicio profesional, entre otras: ser un buen planificador, organizador y aplicador de currículo (Martínez, Noguera & Castro, 2003); ser un sujeto investigador e intelectual que reflexione sobre su práctica pedagógica (Apple, 1983; Liston & Zeichner 1994); ser experto o experta en la pedagogía, la didáctica y la enseñanza, preocupado porque sus alumnos y alumnas desarrollen competencias, habilidades y destrezas (MEN, 2007); asimismo, debe ser un individuo “facilitador de aprendizajes” o “creador de ambientes de aula” (MEN, 2007). Incluso, hay que mencionar que los mismos docentes tienden a identificarse y a reconocerse de ésta manera en la actualidad. En otras palabras, como ya lo había señalado algunas cuartillas antes, la sociedad actual espera todo lo antes descrito de un maestro o de una maestra, y además, que solucione muchos de los problemas sociales y de salud que enfrentamos hoy.

No obstante, al revisar las evaluaciones realizadas por los pares académicos en los programas de formación inicial de las ENS, reaparecen en la mente muchos de los estereotipos descritos para el pasado, diciéndonos que ellos aún están vigentes, emergen y reconfiguran el rostro de los sujetos docentes del presente y por ende del futuro, toda vez que en ellos y con ellos, se están formando estos aprendices del oficio de la enseñanza.

Así entonces, me concentraré exclusivamente en la figura vocacional del “maestro o maestra pastor educador” debido no sólo a que es una de las más antiguas, si no porque posiblemente es la que encuentro con mayor presencia hoy, al menos en las ENS evaluadas. Igualmente, porque es un elemento determinante en las instituciones dirigidas por comunidades religiosas, que son más de la cuarta parte de la totalidad de las ENS, que redefinen en buena medida el “ser maestro o maestra hoy” y la forma como ellos y ellas ejercen su profesión.

Rastreando en la historia esta “figura de maestro”, Martínez Boom menciona que desde las primeras épocas en que se instauró la escuela y surgió el maestro como figura pública, lo fundamental no era su saber o la competencia suya en el campo de la enseñanza, la pedagogía o la educación, si no que su principal característica y valor radicaba en su “virtuosidad” y vocación... [También señala] que al maestro se le sancionaba más su condición de virtuoso que de erudito (Vasco et al. 2007).

Admirablemente, la situación antes descrita continúa en buena medida estando latente en los programas que se imparten en las ENS. Como ya lo mencioné, la erudición y solidez académica no son requisitos importantes o fundamentales para la selección de un futuro profesor o profesora, pero

en cambio sí lo son: tener vocación, haber tenido buena conducta o buen comportamiento en el colegio, ser responsable y haber demostrado compromiso en las actividades concernientes al campo de la educación. En otras palabras, en la actualidad como en otrora, es un cúmulo de virtudes las que definen y constituyen la imagen de lo que es ser un buen maestro o una buena maestra.

La **vocación** en los maestros y maestras es un elemento central que merece ser analizada, debido a que es una representación social que ha sido ejemplificada, asociada y vista durante casi 200 años. La figura del maestro y su actividad, implica servicio a los demás, abnegación, renunciaciones, sacrificio, resistencia y resignación. Imagen que ha sido construida al lado y en unión de lo religioso, de lo católico, pero que hoy no es exclusiva de los colegios con orientación religiosa, porque se encontró como criterio de selección en todas las ENS evaluadas⁸.

La unión, mezcla, fusión o sinonimia entre **vocación, pastor de “rebaño”, religión, maestro o maestra y educador o educadora**, fue registrada de manera magistral por los pares académicos en las fichas de evaluación, cuando mencionaban que varias de las ENS, de carácter público u oficiales, que son dirigidas por comunidades religiosas católicas, tiene como **misión institucional** formar a sujetos que sean buenos cristianos, católicos y educadores pastores⁹. Es decir, que su misión no es procurar buenos profesores y profesoras, sino alcanzar los aspectos ya mencionados, elementos que a mi juicio no necesariamente son las condiciones constitutivas o *per se* de un buen profesor o profesora, especialmente si se promueven desde colegios de orden estatal y en un país que constitucionalmente tiene instituida la libertad religiosa.

Otros hechos que refuerzan la visión de un maestro o maestra pastor educador, es que parte de la proyección social que realiza el colectivo de estudiantes y futuros docentes de las escuelas normales superiores, está encaminada a realizar actividades como catequesis, evangelización, preparación para primeras comuniones, participación en grupos de oración e incluso ayudantías en actos religiosos como misas. Unos ejemplos que ratifican lo expresado son:

⁸ Es probable que esta situación se deba a que muchas de las instituciones que hoy son laicas, anteriormente fueron dirigidas por comunidades religiosas, conservando aún muchas de sus estructuras conceptuales y misionales.

⁹ Es importante mencionar que en la actualidad varios teóricos han comenzado a acuñar el concepto de vocación desde la civilidad, que es otra dimensión no asociada de manera precisa o exacta al contexto religioso como tradicionalmente se ha entendido (un llamado divino, que hace referencia a su raíz latina de *vocare*: que es un “llamado” externo al sujeto). Esta nueva mirada sobre el concepto hace referencia a la vocación humana como decisión y opción de vivir la vida de una determinada manera; como opción y decisión por un campo determinado del conocimiento, la ciencia, las artes o las profesiones, implicando ello un compromiso de vida. En ese sentido decimos que una persona tiene vocación de pintor, de médico o de político, cuando realiza su trabajo con gusto, con creatividad, con competencia y responsabilidad. No obstante, esta no es la dimensión adoptada por las ENS, como se puede sustentar claramente a partir de los registros que realizaron los pares académicos.

El núcleo Pastoral Educativa está integrado por estudiantes. Ayuda a familias necesitadas, a abuelitos, a actividades de formación espiritual en veredas, y a niños pobres. Con este proyecto se adelanta una formación evangelizadora. La evangelización es un pilar de la filosofía Amigoniana. La Catequesis es un proyecto importante que se orienta a niños para primera comunión y es impartido por los alumnos de 11. Contribuyen a la preparación de las misas.

En dicho proyecto también colabora el personal administrativo. La comunidad educativa conoce los núcleos de la Proyección social de la ENSAS. Muchos de sus integrantes pertenecen a los grupos de catequesis y extienden sus actividades en el municipio y en varias veredas. Otros pertenecen al grupo de "laicos amigonianos": allí se adelanta capacitación humana y formación cristiana.

ENS, Puente Nacional

Dentro de los proyectos desarrollados a la fecha, se encuentran: Oratorio Domingo Savio, oratorio del Corazón de María, estos proyectos van dirigidos a: población vulnerable, población con experiencias de calle, adultos y adultos mayores, para un total aproximado de 450 personas beneficiadas. Otro proyecto es la propuesta Pastoral Salesiana. Hay un gran compromiso social desde las prácticas en las que dan testimonio de toda su filosofía cristiana y que proyectan desde los lineamientos pedagógicos de la formación como educadores.

ENS, Soacha

Los Programas y proyectos que contribuyen al desarrollo de un compromiso social en el estudiante se relacionan con: El Desarrollo del liderazgo infantil (infancia misionera), internado para niñas y jóvenes de lugares distantes de Granada, oratorio salesiano (festivo).

La ENS María Auxiliadora de Granada, fundamenta su propuesta pedagógica en los principios del Sistema Preventivo, cuya finalidad es la formación integral del estudiante. Optaron por este modelo que conjuga lo específicamente salesiano y los aportes de la escuela activa. Lo denominan "PREVENTIVO – SOCIAL - COGNITIVO" y tiene como meta la "Formación de buenos cristianos y honestos ciudadanos".

La CAPILLA, puesta en el ambiente salesiano en un lugar central de tal forma que permita a todo estudiante acercarse a la vida sacramental con el objetivo de fortalecer el crecimiento espiritual elemento fundamental en la formación integral de la persona. Los estudiantes tienen disponibilidad para conocer los documentos salesianos atinentes a su misión de educador pastor.

ENS, Granada -Meta

Hay proyección social con la parroquia, por medio de la infancia misionera.

ENS, Marquetalia

Su enfoque pedagógico: Una perspectiva humanista, apoyada en los principios de la pedagogía de Don Bosco, especialmente referido a la prevención, la cual asume tres componentes: razón, religión y amabilidad. En este sentido, logramos identificar en la propuesta la manera cómo estos componentes logran ubicarse en la propuesta curricular desde preescolar hasta el ciclo complementario.

En cuanto a formación espiritual

Sobre la pastoral desde la diócesis de Santa Marta se valora la presencia de esta institución y por su carácter oficial, público, pero con un énfasis muy marcado de la comunidad salesiana. El apoyo de la normal es incondicional, se siente su trabajo en las comunidades parroquiales, cuando las niñas, los padres, las exalumnas juegan un papel importante en cuanto a la misma vida pastoral de muchas comunidades. Son personas que llegan con un alto compromiso de iglesia, alta formación pastoral, se ve entusiasmo y alegría de sus acciones. Señala un representante de la Diócesis que el ciclo complementario fortaleció mucho más ese trabajo.

ENS, Santa Marta.

La formación es exigente no solo por lo pedagógico, pues las alumnas se vinculan a programas de pastoral, de catequesis y de trabajo social.

ENS, Puente Nacional.

Adicionalmente, debo mencionar que sin autorización ministerial, cinco ENS abrieron e imparten programas de formación inicial con énfasis en educación religiosa, dedicando mayor intensidad horaria a las asignaturas relacionadas con la religión y dejando con un buen rezago a las otras áreas en las cuales también deben desempeñarse sus futuros y futuras docentes.

Al finalizar este punto, hay que decir que es claro que las instituciones y comunidades educativas tienen total libertad y autonomía para plantear y desarrollar su proyecto educativo, y que las ENS evaluadas cuentan con la aceptación del mismo por parte de las secretarías de educación; empero, no dejan de llamar la atención los aspectos antes mencionados, especialmente cuando surgen como preguntas de reflexión las siguientes: ¿los objetivos del Estado Colombiano, al invertir y direccionar sus recursos para la formación de docentes, son los mismos o semejantes a los que plantean las comunidades religiosas que están formando los nuevos docentes?; ¿qué tan pertinente es que sigamos formando maestros y maestras dentro de estas concepciones, teniendo en cuenta las necesidades del contexto y del país, especialmente cuando hablamos de recursos públicos?

Hay que aclarar que estas preguntas no deben ser interpretadas como críticas o ataques a las escuelas normales superiores o a las comunidades religiosas; sencillamente deben ser interpretadas como lo que son: reflexiones para un Estado que legisla, que orienta la educación y que debe estar interesado en adelantar políticas públicas que conduzcan a la calidad de la educación.

4. Planes de estudio cargados de didácticas

Otro aspecto que me llamó bastante la atención, y que remite al pasado, fue encontrar en las evaluaciones de los programas de formación inicial, la constante referencia a los métodos de enseñanza en los planes curriculares, es decir, a las didácticas.

Alberto Martínez sostiene que después de constituirse la escuela pública, el maestro o maestra pasó a ser el centro de ella, y por tanto, pasó a ser un sujeto de controles. Un individuo al cual se le preguntaba por cómo lo hace y que tiene que dar cuenta de cómo enseña y si enseña uniformemente; en otras palabras, se le pregunta por su método. (Vasco et al., 2007).

Las Escuelas Normales que “tienen su origen en la norma”, surgieron con la intención de normalizar (igualar, homogeneizar, ordenar, metodizar, reglar, regularizar y pautar) a los maestros y maestras, quienes después iban a formar a otros sujetos. De esta manera, se creía que era posible garantizar una formación igual para todos (Herrera y Low, citado por Martínez, en Vasco et al., 2007). En consecuencia, la preocupación de la Normal era la de dotar al maestro o maestra de un método particular, que fuera útil al Estado para educar a la población.

En ese sentido y casi que de manera invariante —como hace casi 200 años—, las normales están más preocupadas por los métodos que por la reflexión

pedagógica. Los planes de estudio o planes curriculares enviados por las ENS para el proceso de evaluación, claramente muestran la fuerte intensidad horaria dedicada a las didácticas de cada una de las áreas fundamentales definidas por la Ley 115, y en menor medida aparecen dentro del horario asignaturas dedicadas a la reflexión del quehacer docente, es decir, a la pedagogía.

Puede decirse que después de haber revisado las 48 mallas curriculares correspondientes a las escuelas normales superiores evaluadas, se determinó que casi un 70% en promedio lo constituyen las asignaturas y el número de horas dedicadas a las popularmente llamadas “didácticas”. El 30% restante es variable, y está representado de acuerdo con el énfasis y enfoque que la institución educativa tenga.

Del mismo modo, se percibe un gran activismo y una preocupación alta sobre el qué hacer y el cómo hacer las cosas; pero no del por qué hacerlo, el sentido de hacerlo o las razones que conducen a un sujeto que supuestamente está formado en el campo, a optar por una u otra posición. Esta afirmación no solamente sale de analizar los horarios, sino de revisar de manera cuidadosa las valoraciones y conceptualizaciones que los pares académicos hicieron sobre los proyectos educativos institucionales, conocidos popularmente con el nombre de PEI.

Aquí cabe recordar lo que plantea Zuluaga (1999), cuando se refiere a que hay dos sujetos de la enseñanza: uno que no es reconocido por el método, sino por el saber que transmite, por sus conocimientos (el “profesor” o “profesora”, que puede ser de matemáticas, de ciencias etc.). El otro, un sujeto que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método de enseñanza (el maestro o maestra), el cual aborda el ejercicio de su saber desde lo instrumental, y entre más desarraigado esté de su saber en la sociedad y en la cultura, más se enfatizará en su método.

En este sentido, sería recomendable y deseable que las fortalezas para la formación docente estuvieran también centradas en la reflexión teórica y conceptual de las disciplinas, de los conceptos de éstas, del ejercicio de la enseñanza y no sólo en el activismo de cómo hacer más fácil o más lúdico el conocimiento en el aula. Pues pareciera que el maestro o maestra adquiere un papel de facilitador, recreacionista u orientador, como hoy constantemente se le denomina o se autodenomina, y no como lo que debería ser: un provocador de conocimiento, de preguntas, de búsquedas continuas; un sujeto que plantea retos altos y constantes en grado de dificultad a sus estudiantes, para jalonar procesos cognitivos mayores y productivos en el campo del conocimiento.

5. Consecuencias

Antes de finalizar este artículo, es imposible retraerme de analizar las consecuencias de que en la actualidad subsistan rostros del pasado que reconfiguran la “representación social” e “identidad social y colectiva”, de esos sujetos que llamamos maestros o maestras.

El hecho de pensar o creer que *un sujeto cualquiera* puede ser un maestro o una maestra, y que su oficio requiere tan poca experticia que termina realizándolo cualquier sujeto, que además hace infinidad de prácticas y labores que lo convierten en un “todero” o “todera”, siguen reafirmando esa imagen de un profesional subalterno, fracasado, desposeído de conocimiento, con poca solidez conceptual, que es necesario formar o capacitar para que mejore sus prácticas educativas. Razones todas que no sólo conllevan a la degradación de la figura del maestro o maestra, sino por las cuales se justifica que se le pague mal.

Estas actitudes, cuando son aisladas, apenas si tienen significación; pero cuando son sistemáticas, construidas casi a lo largo de 200 años, se acumulan e influyen sobre la imagen que el profesor o profesora tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar incluso a la autodepreciación del yo, que, según parece, es lo que logra este andamiaje discursivo empeñado en reconocerlo sólo como sujeto carente (Tedesco, 1995).

Su origen humilde, unido al de la vocación, la figura de pastor educador replicando un método para enseñar, también contribuyen a mostrar al maestro o maestra como un sujeto intelectual, cultural, social y políticamente impedido, dándole el carácter de funcionario de segundo orden, sin iniciativa, inventiva o voluntad, que adicionalmente, debido a la poca credibilidad y confianza que genera su acción como profesional, termina con poca o ninguna decisión sobre su acción pedagógica tanto en su quehacer diario, como en el aula.

En relación con la misión o apostolado de la profesión docente, Saldarriaga (2003) comenta:

Es cierto que esta exigencia de sacrificio al maestro, ha sido justamente combatido por el magisterio desde el punto de vista gremial y de su estatuto como hombre público, en tanto la concepción de “apostolado” ha servido no sólo a su explotación económica, sino que ha sido —incluso hasta hoy bajo formas laicas y científicas— el instrumento de sujetamiento político, y el sustento del mecanismo que lo convierte en chivo expiatorio de las impotencias sociales (p. 108).

Lista de referencias

- Apple, M. (1983). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Castro, H. & Aguirre, E. (2008). *Evaluación Externa de las Escuelas Normales Superiores. Informe final*. Bogotá, D. C.: Documento de circulación interna.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley General de Educación. Bogotá, D. C.: Diario Oficial.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia: 1918 - 1957*. Bogotá, D. C.: Plaza & Janés.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1994). *Formación del profesorado y condiciones*

- sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez, A., Noguera, C. & Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2a. ed.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 1278: Estatuto de Profesionalización Docente*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Perfil docente*. Documento de circulación interna. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Informe de las Fichas de Evaluación*. Documento de circulación interna. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Popkewitz, Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quiceno, H. (2004). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900 – 1935*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2a. ed.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tedesco, J. C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo: Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid: Anaya.
- Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vasco, C., Martínez, A., Vasco, E. & Castro, H. (2007). *Base para una política, para la formación de educadores*. Documento de circulación interna. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional-Universidad del Valle.
- Vives, J. (1995). *Diálogos Sobre la Educación*. Barcelona: Altaya.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá, D. C.: Editorial Universidad de Antioquia/ Anthropos / Siglo de Hombre Editores.

Referencia:

Heublyn Castro V., "Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 557-576.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
