



Cómo citar el artículo

Morales Osorio, C. A. (2016). Paradojas y tensiones en una facultad de educación desde la voz de sus maestros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 164-182. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/803/1323>

Paradojas y tensiones en una facultad de educación desde la voz de sus maestros

Carlos Alveiro Morales Osorio*

Licenciado en Pedagogía Reeducativa
Magíster en educación y desarrollo comunitario
Candidato a doctor en ciencias sociales, niñez y juventud
Profesor, Programa de Pedagogía Infantil Universidad del Quindío
carlosalveiro@uniquindio.edu.co

Recibido: 30 de octubre de 2015.

Evaluado: 24 de julio de 2016.

Aceptado: 15 de noviembre de 2016.

Tipo de artículo: artículo científico resultado de investigación.

* Áreas de desempeño: educación, cultura y sociedad; historia y epistemología de la Pedagogía; investigación educativa y biográfico-narrativa. Investigador del Grupo de Estudios Pedagógicos.



Resumen

El presente escrito nace de un estudio más amplio sobre identidad narrativa del docente, donde además del relato biográfico se realizaron siete preguntas sobre el desempeño docente. De ellas se seleccionaron dos con sus respectivas respuestas para continuar el análisis y la reflexión sobre el ser y el quehacer del maestro: ¿usted considera que la facultad de educación está cumpliendo con su misión? Y ¿dónde cree usted que está el problema central de la formación de los maestros? En el estudio se evidenció una concurrencia muy marcada en el imaginario social, en donde el mejoramiento y la transformación educativa que exige la sociedad dependen en gran medida de sus docentes, situación que además de paradójica resulta contradictoria, al ser la misma sociedad en general y el Estado quienes, en ocasiones, subvaloran y

Contradictions and Tensions in an Education Faculty from the Voice of its Teachers

Abstract

This article results from a wider study about narrative identity of the teachers, in which besides the biographical relate were posed seven questions about teacher's performance. From these questions were selected two with their answers in order to continue with the analysis and reflections on the work of the teachers: Do you consider that the faculty education is accomplishing its mission? And what do you think is the main problem related to the education of the teachers? In this study was found a marked coincidence in social imaginary, where the improvement and educational transformation which demands the society depends at a great extent of the teachers, this is a situation that is contradictory because society itself and in general the government which, sometimes, underestimate and criticize the education processes and performance of this professional group. In this context we caught the attention about some existent contradictions and tensions in a faculty of education which resulted from this analysis such as: recognizing the identity of the teacher from perspective external to individuals, the depersonalization of pedagogical discourse, the objectivation of the rules and standards about education as perverse issues, but also as some that is necessary; the confrontation in the curricular field between the disciplinary and pedagogical knowledge and the social scorn of the teacher figure.

Keywords

Faculty of Education, Education and performance of the teachers, Narrative-biographical research.

critican los procesos de formación y desempeño de este colectivo profesional. En este contexto se llama la atención sobre algunas paradojas o tensiones presentes al interior de una facultad de educación, que surgieron como resultado de este análisis. Ellas son: reconocer la identidad del docente desde una perspectiva externa al propio sujeto; la depersonalización del discurso pedagógico; la objetivación de las leyes y normas sobre la educación como algo perverso, pero también como algo necesario; la confrontación en el área curricular entre los saberes disciplinares y los pedagógicos; y el menosprecio social de la figura del maestro.

Palabras clave

Facultad de educación, Formación y desempeño del maestro, Investigación biográfico-narrativa.

Paradoxes et tensions dans une faculté d'éducation d'après la voix de ses professeurs Résumé

Cet article est dérivé d'une étude plus large au sujet d'identité narrative des professeurs, où en plus du récit biographique on a réalisé sept questions liées à l'exercice professoral. Entre ces questions on a sélectionné deux avec leurs respectives réponses pour continuer l'analyse et la réflexion par rapport à l'exercice professoral : ¿vous considérez que la faculté d'éducation fait son devoir ? et ¿selon vous quel est le problème principal de l'éducation des professeurs ? Dans cet étude on a vérifié une coïncidence très accentuée dans l'imaginaire social, où l'améliorèrent et la transformation éducative qui exige la société dépends en grande partie de ses professeurs, une situation qui est paradoxal et contradictoire, parce que la société en général et l'état sont qui dans quelques situations sous-évaluent et critiquent les processus d'éducation et de performance de ce collectif professionnel. Dans ce contexte on souligne quelques paradoxes ou tensions présents a l'intérieur d'une faculté d'éducation qui ont résulté de cet analyse comme : reconnaître l'identité du professeurs d'après une perspective externe au propre sujet ; la dépersonnalisation de discours pédagogique ; l'objectivation des lois et normes au sujet de l'éducation comme une chose pervers, mais aussi comme une chose nécessaire ; la confrontation dans le champ du curriculum entre les savoirs disciplinares et les savoirs pédagogiques ; et le mépris social de la figure des professeurs.

Mots-clés

Faculté d'éducation, Éducation et performance des professeurs, Recherche biographique-narrative.

Introducción

Una publicidad radial de un banco, con la cual se busca incentivar el acceso al crédito de los profesores, dice: “Un profesor cambia la mentalidad de un salón, dos profesores cambian la de una comunidad, varios profesores la de una ciudad y miles cambian la de un país, como no prestarles plata a los maestros cuando la necesitan”. En el comercial, los publicistas aciertan por lo menos en dos aspectos: uno, dejan entrever las necesidades y afugias de nosotros los maestros como colectivo y su reconocimiento desde la carencia; y dos, refuerzan en el imaginario social la importancia y centralidad del maestro en el proceso de cambio de mentalidad de los sujetos y de las acciones educativas. Catadura coincidente con el papel protagónico que le asigna el Estado a la figura del maestro en la calidad de la educación, así como muchos del sector privado¹.

Dicho de otra manera, parece haber una concurrencia muy marcada en el imaginario social, reforzada desde el Estado y otras entidades privadas, en dejar claro que el mejoramiento y la transformación educativa que exige la sociedad dependen en gran medida de sus docentes, situación que además de paradójica resulta contradictoria, al ser la misma sociedad en general y el Estado quienes en ocasiones subvaloran y critican los procesos de formación y desempeño de este colectivo profesional. En este contexto, se pretende llamar la atención sobre algunas paradojas o tensiones presentes al interior de una facultad de educación. Se precisa que paradoja se refiere al dicho o hecho que parece contrario a la lógica, o a la figura de pensamiento que consiste en emplear expresiones que aparentemente envuelven contradicción. Bajo este enfoque se intentará problematizar y cuestionar sus grados de certeza, en la línea foucaultiana de visualizarlas como luchas de poder y formas de gobernabilidad de un colectivo profesional en una estructura institucional y social.

Acercarse al tema de los maestros no es sencillo; es una tarea compleja y utópica porque además de la pretendida centralidad del maestro en la calidad de los procesos educativos, se despliegan estudios en múltiples dimensiones que dan cuenta de las carencias en el rol del maestro, o de ideales sobre su verdadera labor. En esta perspectiva encontramos estudios sobre su genealogía, análisis con traza de género, su devenir histórico, procesos de formación y cualificación profesional; y otros relacionados con sus funciones, dimensión política, cultural y académica, sin dejar de nombrar las investigaciones sobre identidad profesional y reivindicación profesional, entre otros.

En este contexto plural y diverso, el presente escrito nace de un estudio más amplio sobre identidad narrativa del docente, donde además del relato biográfico se realizaron siete preguntas sobre el desempeño docente. De ellas se seleccionaron dos con sus respectivas respuestas para continuar en este escrito el análisis y la

¹ Véanse los números 34 (abril - mayo de 2005) y 50 (mayo - junio de 2009) del periódico *Altablero*; y el informe *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*, de la Fundación Compartir (2014).

reflexión sobre el ser y el quehacer del maestro. Esas preguntas resultan pertinentes, coherentes y reveladoras a la hora de establecer algunas paradojas o tensiones en una facultad de educación, cuya misión central es precisamente la formación y cualificación de los maestros. Estas son:

- Pregunta 1: ¿usted considera que la facultad de educación está cumpliendo con su misión?
- Pregunta 2: ¿dónde cree usted que está el problema central de la formación de los maestros?

Es importante advertir al lector que se asume lo dicho por el entrevistado no en su dimensión personal o particular, sino en su dimensión colectiva, en tanto su discurso, representado en la respuesta, es asumido como el producto de una construcción social que el sujeto elabora, teje, enuncia, en un espacio y tiempo particular. Es decir, aludimos a la connotación situacional y temporal del discurso que, intencionalmente o no, construye y elabora una identidad narrativa que, en otras circunstancias de tiempo, modo y lugar, de hecho modifica, para construirse o reconstruirse en el momento de "narrar-se", según lo plantea Ricœur (1996).

Con el presente esfuerzo se pretende aportar un grano de arena a la ardua tarea de formación y actualización docente en el sendero de recuperar y señalar algunas tensiones o contradicciones, partiendo del discurso de cinco profesores de planta con más de quince (15) años de experiencia docente universitaria en una facultad de educación. Ellos, de manera generosa y voluntaria, aceptaron participar en el presente trabajo; se les reserva su identidad para evitar estigmatizaciones.

167

Metodología

El objeto de estudio del presente trabajo busca dar cuenta de ciertas tendencias que subyacen en los discursos y prácticas de una facultad de educación. El abordaje se hace desde el enfoque cualitativo, lo que a la luz de los planteamientos de Vasilachis (1992) intenta asumir una realidad subjetivamente construida, desde las experiencias, emociones, valores, miedos y significados. Desde esta plataforma es posible reconocer la importancia del contexto empírico; cuidarse de los presupuestos metafísicos de los diferentes marcos teóricos que generalmente diferencian y discriminan; explorar al otro como copartícipe del proceso investigativo; y resaltar la necesidad de comprensión de la acción social. Entonces, desde estas líneas de emancipación se logrará la confiabilidad, viabilidad y credibilidad a un trabajo cuya centralidad es la vivencia de lo humano.

De otra parte, la metodología de investigación cualitativa, en la mirada de Creswell (1998), abre múltiples caminos y permite asumir miradas caleidoscópicas de acceso, aprendizaje, estudio y comprensión de diversas realidades, grupos humanos y fenómenos sociales. Así pues, el presente caso remite a un trabajo hermenéutico, no como un enfoque científico y menos como un método de comprender lo otro, al otro o “la tradición”, sino como una condición propia de nuestra existencia (Gadamer, 1977).

Acercarnos mediante la entrevista semiestructurada a la forma como los sujetos asumen su rol profesional y las maneras como se relacionan con el otro y sus contextos, resulta sumamente significativo en la comprensión y, por consiguiente, la transformación de los procesos educativos. Desde este tópico no solo se busca dar cuenta de lo singular de la experiencia vivida del personaje mediante el lenguaje, sino que además se puede dar cuenta de lo social, en tanto el individuo pertenece a un grupo o comunidad que se estudia; en este sentido, según Ferrarotti (1991), es posible conocer estructuras y normas de comportamiento social a partir de contextos individuales.

De igual manera, esta tendencia nos permite entender los fenómenos sociales como textos cuyo sentido y significado viene dado por los sujetos que se narran. Ello implica subrayar la relación individuo y sociedad, así como reconocer la influencia del lenguaje como medio y fin de lo humano. Desde allí se podrá llegar a acuerdos sobre los asuntos del mundo, estableciendo una perspectiva comprensivo-interpretativa como medio para la búsqueda de consensos, acuerdos y formas de construir relatos verosímiles en el corazón de esta metodología.

Para adelantar este trabajo se apeló a la entrevista semiestructurada, debidamente grabada, con el consiguiente análisis del discurso y la revisión documental de teorías sobre el desempeño del maestro. A continuación, en la tabla 1 se describen algunas características de los docentes entrevistados; igualmente, por la brevedad del presente texto, para facilitar la lectura se anexan extractos de las respuestas dadas por los profesores (ver anexo 1).

Tabla 1. Características de los docentes entrevistados

Característica	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4	Profesor 5
Edad (años)	60	47	63	65	
Experiencia docente universitaria en años	19	21	27	39	22
Nivel educativo	Magíster	Magíster	Magíster	Doctorado	Doctorado

Para el análisis del discurso se tomó en cuenta lo señalado por Foucault (1988) en su análisis sobre el poder y el sujeto y en *Nacimiento de la biopolítica* (2004), y por Calsamiglia y Tusón (1999), quienes refieren que adentrarse en el análisis del

discurso es ingresar al mundo de configuraciones de las relaciones sociales, de las identidades y conflictos humanos, en visiones de mundo y en aproximaciones ideológicas. Para estos autores, los procesos de análisis lingüísticos son “procesos de inferencia situada” sobre las intencionalidades o finalidades de los hablantes, “siendo complejos y heterogéneos, más no caóticos”; por el contrario, están regulados por marcas, principios y normas textuales y socioculturales. Además, no se desconocen los aportes de Teun van Dijk (1999) y Wodak y Michael (2003), sobre análisis crítico del discurso.

Resultados

No existe una única manera de ser docente: inclusive en un mismo docente habitan múltiples y diversas formas de serlo. Dicho de otra manera, en la realidad docente es muy difícil encontrar blancura u oscuridad absoluta; ella está constituida por un sinnúmero de matices grisáceos, por una pléyade de colores. Así, desde una lectura de ida y vuelta, en forma de espiral y un análisis múltiple se presentan los resultados que conforman tensiones y paradojas halladas en las respuestas de los entrevistados.

En términos generales es innegable que en los procesos de formación, actualización y desempeño de los maestros se presentan varias predisposiciones y resistencias. Desde luego, son factores necesarios de asumir por parte del Estado, la sociedad y de quienes nos desempeñamos profesionalmente en una facultad de educación. Si nos remitimos a lo expresado por nuestros docentes en el cumplimiento de la misión institucional de dichas unidades académicas, existen varias dificultades, luchas y desafíos complejos, no todos señalados aquí. Esto último por el carácter histórico-cultural y político, de una parte, y por los altos niveles de institucionalización de los discursos y las prácticas educativas registradas, de otra. No se debe perder de vista que en la actual “sociedad en transición paradigmática” (Santos, 2003), la escuela es una de las instituciones modernas menos permeable a los cambios.

Un primer elemento que llama la atención es la tendencia que tiene la mayoría de nosotros, los profesores, a percibir tanto las dificultades como sus respectivas soluciones desde una perspectiva externa al propio sujeto. Ello se puede constatar en el caso de la primera entrevista, donde es emblemática la forma impersonal de la enunciación y la forma como se conjuga el verbo “hacer” y “trabajar”: “Pienso que es porque se ha olvidado eso, trabajar como esos valores, en la escuela no se hace (...) “Entonces, pienso que aquí faltaría trabajar más en valores” (respuesta 1, entrevista 1). Aspecto que se reitera en la tercera entrevista: “Ahí se tejen muchas variables pero hay una que a mí me parece definitiva y es la parte económica, eso pienso por un lado y por el otro lado es la dignificación de la carrera, pero por parte de afuera no es del maestro” (respuesta 1, entrevista 3).

Lo anterior marca una tendencia cuando en las entrevistas 2, 3 y 5 se alude a expresiones como la baja procedencia socioeconómica, los bajos puntajes obtenidos en los exámenes del Icfes, el poco interés de los estudiantes, los bajos niveles de lectura y hasta el hecho de no haber otra opción por parte de quienes ingresamos a formarnos como maestros. Esta percepción y la razón instrumental que reina en los procesos educativos se observa claramente en la forma como el profesor cierra la respuesta a la pregunta 2 en la entrevista 5: “Pero ¿qué materia prima nos entra? ¿Qué producto final estamos entregando? El que podemos”. Se evidencia entonces que desde posiciones diferentes se perciben las dificultades, explicaciones o soluciones a las mismas, desde visualizaciones externas al yo².

Otro aspecto a subrayar es la tensión incrustada en la despersonalización del discurso, es decir, la idea de “no hacer parte de...”, “no comprometerme con...” en oposición al maestro que hace parte de... y se compromete con... Así se evidencia en la respuesta a la pregunta 1 de la entrevista 4, que enuncia: “(...) nosotros hemos ido quitando un poco de materias, Julián nos ha parado, nos ha convencido de no quitar, pero pienso que el núcleo pedagógico no se debe eliminar, simplemente hay que repensar eso”.

Igualmente hay maestros con tendencias a sustentar sus argumentos en el “yo pienso”; otros lo hacen más desde lo dicho por la norma o los encuentros, seminarios o cumbres educativas; y hay quienes adhieren a lo sostenido por sus colegas, como en el caso de la respuesta a la pregunta 2 en la entrevista 5:

Un compañero profesor, dice bueno eso es lo que tenemos, esa es nuestra labor y yo estoy de acuerdo con él, nuestra labor no es formar altos ejecutivos, es formar estudiantes con buenas cualidades en la docencia, coger estudiantes con deficiencias y entregar profesores competentes al mercado (...).

Una paradoja interesante se consolida en la forma como los docentes nos referimos a la ley o la norma, al observar la reiteración de sinónimos del término “decreto”, como “norma” o “reglamento”, en la respuesta 1 de la primera entrevista, al considerar que X³ “debería ser algo más institucional en el sentido que sea por decreto, o como una norma, como un algo reglamentario de un día al mes, que los profesores se dediquen es a trabajar la parte de los valores con los muchachos”. La tendencia a considerar que en el campo escolar los cambios se producen desde otro lugar, que provienen a través de las normativas, resulta contradictorio con otras enunciaciones realizadas en la entrevista 2, pregunta 1, donde en primera instancia se hace explícita la crítica a la norma, así:

² Se aclara que el presente escrito no se refiere en ningún apartado a condiciones de verdad, falsedad o error, de parte de los entrevistados, pero sí, de verosimilitud de las mismas. Se subraya la condición del texto siempre abierta a la interpretación del lector, cuyo propósito, en este caso no va más allá de señalar algunas tendencias y tensiones en una facultad de educación.

³ Léase lo humano, el cambio, la cátedra...

La calidad de la educación hoy está atravesada por unas problemáticas que subyacen en la ley 715 que dijo tres cosas fundamentales: la primera, cuánto me vale educar este niño en el menor tiempo posible, la segunda, cómo es educar a este niño con los mínimos básicos y la tercera, el costo beneficio.

De igual forma, en la respuesta 2 a la pregunta 2 se apela también a la “ley” como la propiciadora o mediadora del cambio:

Conclusión, no podemos seguir haciendo evaluaciones para mirar el ranking de las instituciones, evaluaciones para que nos digan que somos malos o buenos sin que cambie la política educativa, la política educativa es perversa si la miramos a partir de la 715 está respondiendo a unas lógicas del mercado y el mercado es una cosa que no es ética.

Por consiguiente, se evidencia la contradicción al referirnos a la política educativa y su impacto en el espacio escolar cuando en unos enunciados se predica que la política es mala, perversa y no cambia nada; mientras que en otros se afirma que, por lo contrario, el cambio es posible mediante la norma, es decir, la ley es un mecanismo de transformación y cambio.

Otra de las tensiones identificadas resulta de la comprensión del currículo como ese campo de poder en disputa para la formación del ser humano ideal, pero además como un espacio de desempeño laboral del maestro. En las entrevistas, los maestros refieren que “falta más por trabajar” en áreas como desarrollo humano, enseñanza de las matemáticas, entre otros. En tal sentido se enuncia: “Es necesario que haya unas reformas curriculares que respondan a las necesidades y a las realidades concretas de quienes van a aspirar a ser maestro” (respuesta 2, entrevista 2).

Por tanto, y según Foucault, se constituye el tema curricular en un campo de saber – poder, en donde las pugnas y triunfos se dan algunas veces desde este último y viceversa. Queda así referenciado lo curricular como el resultado de unas prácticas socioculturales y políticas permeadas hoy, en buena medida, por lo económico, lo que a su vez requiere de unos sustentos filosóficos sólidos, según se exige en el discurso: “simplemente hay que repensar eso que te digo, ¿bueno, filosóficamente qué es lo que queremos? Entonces, la universidad, la facultad de educación no ha pensado seriamente en eso” (respuesta 1, entrevista 4).

Además, conviene señalar que en diferentes ámbitos académicos, políticos y sociales, toda deficiencia formativa o social, o de habilidades del sujeto, pretende superarse mediante la incorporación al currículo de espacios académicos como “la cátedra de la paz”, “el emprendimiento” y “las maratones de lectura”; así se observa en el cierre de la respuesta 1, entrevista 1: “(...) debería ser como algo más institucional en el sentido que sea por decreto, o como una norma, como un algo

reglamentario de un día al mes, que los profesores se dediquen a trabajar la parte de valores con los muchachos”.

Otro aspecto dentro de esta tendencia está dado por la tensión entre los saberes disciplinares y los pedagógicos o generalistas, hecho evidente en enunciados como estos:

(...) los estudiantes realmente no quieren ser docentes, y los que van llegando a las facultades de educación, algunos llegan por el amor al inglés, entonces vamos a estudiar lenguas, por el amor a las matemáticas, el amor a la biología, entonces, terminan metiéndose, más por amor a una disciplina que por pensar que la docencia (...) (respuesta 1, entrevista 5).

Otra referencia a este aspecto se enuncia así:

A ver yo no creo en didácticas generales, es decir, si vamos a hablar de didácticas, yo hablaría de didácticas específicas porque no puedo enseñar en lo que no me he preparado, yo no puedo dar una didáctica de la Biología (...) (respuesta 2, entrevista 4).

La integración o no de los saberes disciplinares y el saber pedagógico en la estructura curricular, así como su porcentaje y figuras administrativas o burocráticas, se evidencian en expresiones como:

(...) y hablando de los pregrados y el núcleo pedagógico yo pienso que tiene problemas, tienen muchísimos problemas, nosotros hemos ido quitando un poco de materias, nosotros la hemos querido quitar, Julián nos ha parado, nos ha convencido de no quitar, pero yo pienso que el núcleo pedagógico no se debe eliminar, simplemente hay que repensar eso. (respuesta 1, entrevista 4).

También es claro que cuando se alude a lo pedagógico, la referencia se manifiesta así: “pienso que el profesor sí tiene que trabajar currículos, evaluación, ese tipo de cosas... hay que hacer un trabajo muy fuerte, que la gente sepa exactamente qué es eso de los modelos pedagógicos, hay que trabajar mucho” (respuesta 2, entrevista 4). Estos testimonios hacen pensar que lo pedagógico, en buena medida, está dado por lo curricular, la evaluación, los modelos pedagógicos...

También es evidente la tendencia de parte de algunos maestros a concebir el escenario educativo desde una posición nostálgica, en donde todo tiempo pasado fue mejor, también de añoranza, que a veces se confunde con un tipo de queja o reclamo como la expresada así:

Yo le estaba hablando al comienzo de esta charla de mi profesor de primaria, que era un personaje y siempre andaba bien vestido, era el personaje del pueblo, el docente hoy en día ya no tiene un papel tan protagónico en la sociedad, además de eso también viene la remuneración, al docente le pagan mal, pero mal es mal. (respuesta 1, entrevista 5).

Se suma otra tensión relativa al menosprecio social, la procedencia humilde de la mayoría de los maestros, sus bajas condiciones laborales, así como los problemas o dificultades en la integración de sus niveles educativos. Tal escenario constituye un fenómeno histórico sociocultural, con lo cual miramos al otro en condiciones de superioridad histórica y cultural:

en los otros países, maestros con maestría y hasta doctorado trabajan en la básica primaria y hacen su investigación en básica primaria, apoyan la básica, articulan con básica primaria pero aquí en Colombia la misma historia ha sido muy difícil, eso ha arrancado con las personas que no tenían que ver con la educación y así fue como arrancó (...) (respuesta 1, entrevista 3).

Esto conduce a que, ante la poca consideración estatal y la subvaloración de la profesión docente, se pida permanentemente la dignificación del maestro. Ahora, tal como el Estado recurre al ejemplo de otros países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como Finlandia, Japón y Singapur, con condiciones históricas, sociales, económicas y políticas diferentes a las nuestras, para posicionar su discurso de la calidad, los maestros hacemos exactamente lo mismo para exigir mejores condiciones laborales. Se consolida así la paradoja de desconocer las propias fortalezas, en donde se resaltan las deficiencias y se desconocen los procesos histórico-culturales que contribuyan a contrarrestar los discursos cliché.

Otra característica conlleva a percibir lo cotidiano como "más de lo mismo"; en esta apreciación, nada en el campo escolar parece cambiar y en algunos casos es evidente el agotamiento de una trayectoria de más de 20 años de servicio docente. Entonces se dice:

El problema central yo creo que está en los mismos maestros, porque he observado que los docentes no quieren cambiar, están anclados ahí en lo tradicional, y son pocos los que veo que realmente tienen ganas de hacer otras cosas distintas, porque uno pasa los años y siempre está viendo lo mismo, lo mismo, lo mismo, ya uno tampoco jalona cosas nuevas, digo que eso le

corresponde como a los jóvenes, a los nuevos, a los que entran, ya uno que está saliendo, ya no jalona nada. (respuesta 2, entrevista 1).

Esta situación contrasta con otros casos de maestros que, dada su avanzada edad, altos niveles de formación y su amplia trayectoria docente, aún continúan aportando a sus respectivas facultades y grupos de investigación, aspirando además a realizar contribuciones importantes al sistema educativo colombiano. Esta paradoja deja una tensión en punta: ¿es la escuela una institución de cambios y transformaciones, o por el contrario esta irradiada por la obsolescencia y la rutina?

En profesores con una trayectoria tan amplia como la que nos ocupa —más de 15 años— se observa la “memoria episódica” como una manera particular del decir, del evocar el recuerdo en el momento de argumentar:

Pienso que no, es más eso que hace pedagogía, que dan para todo, que dan para los profesores, que llama diplomado en docencia universitaria, sinceramente no es cuestión de criticar, porque a veces uno está criticando por criticar, yo me llevo en mi cabeza eso. (respuesta 1, entrevista 4).

Así, son aquellos sucesos acaecidos en el pasado que en el presente se sienten y se resienten; aspectos muy significativos que dejan su huella en la psique del docente, bien sea la ley, una lucha específica, un hecho, lo dicho o acaecido, con alguien o algo.

Una última tendencia está dada por las condiciones o características que debe tener el maestro, lo cual se expresa en dos de las entrevistas, de la siguiente manera: “Yo particularmente no concibo un maestro que no tenga las herramientas para leer el mundo, para explicarse el mundo, para entender el mundo, entonces como hemos reducido el espacio y el tiempo hemos reducido la comprensión del mundo (respuesta 2, entrevista 2). Así mismo lo expresa otro de los entrevistados:

Yo pienso que es enganchar a las personas para que vean el ser maestro como proyecto, a mí me parece que cuando uno tiene proyecto de ser maestro, allí se salvó al maestro, el maestro que no tiene su profesión como proyecto, que no le guste lo que hace, ahí no hay nada, no se salva nadie (...) (respuesta 2, entrevista 3).

Revisar las formas de ingreso, así como las condiciones requeridas para el desempeño docente, son otros dos aspectos a tener en cuenta en este tipo de trabajo por parte de los entrevistados.

Discusión

Se retoma el escrito del profesor Vásquez (1999) para indicar la importancia de las analogías para la comprensión del ser maestro. En su artículo "Avatares" afirma que lo que se subraya en esta empresa comprensiva es precisamente los múltiples modos, las diversas máscaras, las distintas opciones de pensar, el ser o hacer de un mismo sujeto o colectivo en diversos contextos; son, desde luego, aspectos que nos distancian de posiciones naturalistas o limitantes, y por consiguiente descalificadoras del ser humano.

En ese sentido se indica la tendencia humana a no asumirse como parte de lo contingente, a no tomar parte del fracaso, a no asumir la posibilidad de que lo negativo pueda llegar a la vida. Esta circunstancia es palpable en el caso de la vivencia de la violencia en Colombia, en donde el caso ha sido patético, es decir, quienes viven y sufren los rigores de la guerra son otros; a nosotros no nos toca, ni nos incumbe. Esta forma paradójica de enunciar y asumir la realidad se refleja en el discurso impersonal de la mayoría de nuestros maestros al referirse a las dificultades educativas. Esto no significa que, en buena medida, parte de las soluciones a los problemas educativos del país no sean externas a la condición del maestro, como evidentemente lo son, aunque muchos afirmen lo contrario; o que el hecho de enunciarlo de otra forma cambie sustancialmente lo indicado. Por consiguiente, esta forma de enfrentar los conflictos puede constituir un aspecto interesante en la comprensión del desempeño, no solo de los maestros, sino de otros profesionales o colectivos sociales; quizá el reto está en formar profesionales con mayor claridad en su función social y política, y más ubicados histórica, económica y culturalmente.

Surge con mucha fuerza el proyecto de la modernidad (progreso, ilustración, modernización) y específicamente la razón instrumental como referentes para la explicación de lo social por parte de nuestros profesores. Por tanto, la lógica en donde el proceso en línea asocia insumo, proceso y producto, parece estar instalada en el imaginario docente; desde tal postura se explican, en buena parte, las dificultades en los centros de formación docente por el bajo origen socioeconómico de sus estudiantes, los bajos puntajes obtenidos en las pruebas Icfes o los bajos niveles de lectura de los estudiantes. En muchas ocasiones, las personas que adoptan esta visión desconocen lo que son o fueron sus propias características al ingresar a la misma facultad de educación; este tipo de darwinismo social responsabiliza a los sujetos sobre aquellas condiciones que, por supuesto, fueron generadas por las condiciones sociales o grupos sociales de referencia que muchas veces se encuentran por fuera de la esfera de actuación de los docentes. Es como explicar la pobreza recurriendo al manido argumento de que hay personas perezosas e ignorantes, sin tener en cuenta que nuestras estructuras sociales, económicas y políticas contribuyen a producir y reproducir e incrementar las inequidades y bajas condiciones de vida de muchos de nuestros congéneres.

De otra parte, se torna paradigmática y contradictoria la relación que se establece con la esfera normativa de la vida, que según Kohlberg (1992) nos ubicaría en muy bajos niveles de desarrollo moral. En unos enunciados la ley es “perversa”, no cambia nada; mientras que en otros se requiere de ella para la transformación. Es así que sin la ley no es posible el cambio; es decir, pareciera que mientras la norma me beneficie en lo personal, entonces es buena, de lo contrario no la acepto. Para algunos, la ley instituye comportamientos deseables o contribuye a generarlos, tales como el desarrollo humano, la lectura, la paz y la democracia.

Con respecto al tema del docente frente al cambio social y educativo, es plausible que algunos maestros mencionen que, en los primeros años de su práctica educativa, hacían lo mismo que sus profesores hicieron con ellos para indicar lo tradicional, por falta, quizá, de experiencia y formación. Pero en nuestro caso resulta emblemático que maestros con más de 15 años de trayectoria docente refieran que “ya uno tampoco jalona cosas nuevas, pues eso corresponde (...) a los nuevos”. En tal sentido queda pendiente la o las respuestas a la pregunta ¿la comunidad educativa percibe los cambios en las prácticas educativas, o por el contrario, ellas denotan obsolescencia y rutina? Ello permitiría, entre otros atributos, una ubicación en perspectiva histórica acerca de las grandes transformaciones de la educación.

Al igual que en la vida cotidiana, es evidente la posición nostálgica y a veces quejosa de las viejas generaciones frente a las nuevas y sus vivencias. La añoranza de los tiempos pasados como mejores e inolvidables nos hace ver el futuro como caótico e irremediablemente nefasto y a quienes participan de él como sujetos sin conciencia. Este hecho no escapa a una generación de maestros con más de 15 años de experiencia docente, quienes en su mayoría ya piensan en su jubilación.

Bajo la batuta de Foucault (2000), el currículo como campo de lucha por la formación de los maestros se presenta en la tradicional paradoja o pugna entre los saberes disciplinares y el saber pedagógico. Históricamente, para el caso colombiano, este enfoque se ha inclinado, según Ríos (2011), hacia la formación disciplinar, con dependencia del vaivén de las circunstancias económicas, políticas y de poder, fenómeno en el que se subvalora o no se considera el saber y las reflexiones comprensivas de los procesos educativos y pedagógicos; muestra de ello son los niveles de fragmentación y segregación entre los diferentes niveles educativos, disciplinares y pedagógicos. Al parecer, una tarea pendiente en las facultades de educación tiene que ver con la fundamentación conceptual, filosófica y hermenéutica del “saber pedagógico”⁴, “discurso pedagógico”⁵ o “disciplina reconstructiva”⁶, por citar solo unos casos. En tal sentido, resulta conveniente subrayar que lo pedagógico trasciende lo curricular, no se limita al desarrollo humano, ni se agota en la comprensión de los modelos pedagógicos.

⁴ Expresión asumida por el grupo de historia de la práctica pedagógica en Colombia para referirse a lo pedagógico.

⁵ Expresión asumida por los profesores Basil Bernstein y Mario Díaz para referirse a lo pedagógico.

⁶ Expresión asumida por el grupo Federici, de la Universidad Nacional de Colombia, para referirse a lo pedagógico.

Un aspecto que resulta importante señalar es la recuperación de la memoria histórica del maestro; por decirlo así, la recuperación de múltiples experiencias educativas presentes en trayectorias de más de 15 años, las que seguramente puedan aportar elementos muy valiosos en el marco de una mejor comprensión de las implicaciones del “ser maestro”. Es así que la memoria episódica, por sus profundos nexos con el campo de las emociones —particularmente con la experiencia autobiográfica—, se puede configurar en una interesante línea de trabajo.

Resulta sorprendente que, de un ejercicio tan específico como el que nos ocupa, emerjan una serie de aristas y temas que le apuntan a la complejidad acerca del análisis y la comprensión del ser y el hacer del maestro. Con sobrada razón sería impúdico referir juicios de verdad, justicia o calidad sobre un individuo o colectivo que, en último caso, representa nuestra condición humana; y por ello, cuando nos referimos a él, como bien lo dice Arendt (1993), es pensar en lo que hacemos y somos.

Para no concluir

Uno de los retos de los estudios cualitativos —y quien escribe estas líneas se adhiere a tal propósito— es la resistencia a no concluir, a reconocer siempre abierta la lectura de la realidad. Resulta osado proceder con lógicas analíticas en campos narrativos o intentar hacer una síntesis de lo verosímil. Por lo tanto, la labor que aquí se propone es muy inicial e indicativa; es apenas una de las diversas formas de acercarse a la lectura actual de la situación del maestro, entorno que a su vez proviene de una “crisis paradigmática de sociedad” (Santos, 2003), o crisis de modernidad, si así se prefiere, que no afecta únicamente al maestro, ni a la escuela. Más bien es una circunstancia de hondo calado que debe ser asumida no solo por las facultades de educación sino por las instituciones de educación en su conjunto, la academia y el gremio profesoral, entre otros, porque en medio de las luchas que se seguirán presentando contra la “sujeción de la subjetividad”, parodiando un poco a Foucault (1988), quizá no se trate hoy de saber quiénes somos los maestros, sino de dejar de ser aquello que hemos sido, imaginando y consolidando nuevas formas de ser que permitan liberarnos de los regímenes que nos constituyen desde los discursos del poder político y pastoral.

Referencias

- Arendt, H. [1958] (1993). *La condición Humana*. Barcelona: Paidós
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas de decir*. Barcelona: Ariel.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Ferrarotti, F. (1991). *La historia de lo cotidiano*. Barcelona: Provenza.

- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 14-23.
- Foucault, M. (2000). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2004). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ríos, R. (2011). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 59(23).
- Santos, B. S. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclée de Brouwer. S.A.
- Van Dijk, T. & Mendizábal, R. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Vasylachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América latina.
- Vásquez, F. (1999). Avatares. Analogías en la búsqueda de la comprensión del ser maestro. *Revista Signos y Pensamientos*, 34(XVIII), 117-124.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Madrid: Gedisa.

Anexo 1: transcripción de apartados de las respuestas sometidos a análisis

Pregunta 1: ¿usted considera que la facultad de educación está cumpliendo con su misión?

Entrevista 1

R1/: pienso que cumple con la misión de sacar profesionales en matemáticas, biología, español, profesionales en ingeniería, pero sí creo que le hace falta trabajar más lo que tiene que ver con el ser humano, porque uno escucha en las cumbres de educación que dicen: volver a mirar al ser humano, volver a centrar la mirada en él, porque muchos de los problemas que suceden en las instituciones y que vive nuestra sociedad ahora con los jóvenes, pienso que es porque se ha olvidado eso, trabajar como esos valores, en la escuela no se hace porque los profesionales que salen de las universidades no lo hacen. Entonces, pienso que aquí faltaría trabajar más en valores, debería ser algo más institucional en el sentido que sea por decreto, o como una norma, como un algo reglamentario de un día al mes, que los profesores se dediquen a trabajar la parte de valores con los muchachos...

179

Entrevista 2

R1/: no se puede hacer una discusión sobre la formación del maestro, no se puede hacer un señalamiento de malos o buenos maestros por los resultados en las pruebas, sino se tiene en cuenta quienes son los chicos y las chicas que vienen a ser formados de maestros, entonces en el caso particular de nuestra universidad son los chicos que no tuvieron otra opción, esto fue lo más fácil, son chicos que no pasaron en otros programas académicos donde tenían mayores expectativas, los chicos que vienen a prepararse como maestros son los de más bajos puntajes en la prueba Icfes, si tuviéramos que cuestionar la formación de maestros pues eso tiene que ver con la calidad de la educación y la calidad de la educación hoy está atravesada por unas problemáticas que subyacen en la ley 715 que dijo tres cosas fundamentales: la primera, cuánto me vale educar este niño en el menor tiempo posible, la segunda, cómo es educar a este niño con los mínimos básicos y la tercera, el costo beneficio...

Entrevista 3

R1/: este tema toca aspectos de la dignificación del maestro, de reconocimiento del maestro, pero es un tema que tiene en general la enseñanza, ahí se tejen muchas variables pero hay una que a mí me parece definitiva y es la parte económica, eso pienso por un lado y por el otro lado es la dignificación de la carrera, pero por parte

de afuera no es del maestro, en los otros países maestros con maestría y hasta doctorado trabajan en la básica primaria y hacen su investigación en básica primaria, apoyan la básica, articulan con básica primaria, pero aquí en Colombia la misma historia ha sido muy difícil, la historia de la educación en Colombia ha sido muy difícil, eso ha arrancado con las personas que no tenían que ver con la educación y así fue como arrancó...

Entrevista 4

R1/: yo pienso que no, es más eso que hace pedagogía, que dan para todo, que llama diplomado en docencia universitaria, sinceramente no es cuestión de criticar, porque a veces uno está criticando por criticar, yo me llevo en la cabeza eso, sino que en la formación del profesorado universitaria debe haber una filosofía que dirija todos esos cursos pero no como agregados, pongamos este curso, porque siempre lo ha dado fulano, entonces que él lo siga dando, pero ¿qué se está buscando? A menos que yo no lo sepa, que se está buscando con eso, con ese diplomado, en el fondo, además de la plata que recogen, que si es muy bueno, y que también es válido y que en muchas universidades se ha vuelto más lucrativo que formativo, y hablando de los pregrados y el núcleo pedagógico pienso que tiene problemas, tienen muchísimos problemas, nosotros hemos ido quitando un poco de materias, Julián nos ha parado, nos ha convencido de no quitar, pero yo pienso que el núcleo pedagógico no se debe eliminar, simplemente hay que repensar eso que te digo ¿bueno filosóficamente qué es lo que queremos? Entonces la universidad, la facultad de educación no ha pensado seriamente en eso.

180

Entrevista 5

R1/: el docente ha perdido protagonismo en la sociedad (...) Yo le estaba hablando al comienzo de esta charla de mi profesor de primaria, que era un personaje y siempre andaba bien vestido, era el personaje del pueblo, el docente hoy en día ya no tiene un papel tan protagónico en la sociedad, además viene la remuneración, al docente le pagan mal, pero mal es mal, mis hermanos son maestros y se ganan un millón de pesos, entonces eso hace que los estudiantes realmente no quieren ser docentes, y los que van llegando a las facultades de educación, algunos llegan por el amor al inglés, entonces vamos a estudiar lenguas, por el amor a la matemáticas, el amor a la biología, terminan metiéndose, más por amor a una disciplina que por pensar que la docencia, como dicen los padres estudie para que sea alguien en la vida, eso figura un poco, y muchos estudiantes de las facultades de educación, ¿por qué entran? Porque es en lo único en que pasan, el caso de la licenciatura nuestra en los últimos 6 años, no habido selección, todo el que se presenta pasa, a duras penas se completa el cupo...

Pregunta 2: ¿dónde cree usted que está el problema central de la formación de maestros?

Entrevista 1

R2/: el problema central creo que está en los mismos maestros, porque he observado que los docentes no quieren cambiar, están anclados ahí en lo tradicional y son pocos los que veo que realmente tienen ganas de hacer otras cosas distintas, porque uno pasa los años y siempre está viendo lo mismo, lo mismo, lo mismo, ya uno tampoco jalona cosas nuevas, digo que eso le corresponde como a los jóvenes, a los nuevos, a los que entran, ya uno que está saliendo, ya no jalona nada.

Entrevista 2

R2/: es necesario que haya unas reformas curriculares que respondan a las necesidades y a las realidades concretas de quienes van a aspirar a ser maestro, hay que hacer unas reformas curriculares que respondan a las realidades concretas socio familiar y ambiental de esos chicos, los chicos vienen con serios problemas y a eso hay que responderle...

Yo particularmente no concibo que un maestro no tenga las herramientas para leer el mundo, para explicarse el mundo, para entender el mundo, entonces como hemos reducido el espacio y el tiempo hemos reducido la comprensión del mundo, y el otro elemento es la evaluación, si las evaluaciones se siguen haciendo para llevar estadísticas y no se aplican los correctivos que se requieren vamos a seguir multiplicando cada año o cada semestre lo mismo (...) conclusión, no podemos seguir haciendo evaluaciones para mirar el ranking de las instituciones, evaluaciones para que nos digan que somos malos o buenos sin que cambie la política educativa, la política educativa es perversa si la miramos a partir de la 715, está respondiendo a unas lógicas del mercado y el mercado es una cosa que no es ética

Entrevista 3

R2/: Pienso que es enganchar a las personas para que vean el ser maestro como proyecto, a mí me parece que cuando uno tiene como proyecto de ser maestro allí se salvó el maestro, el maestro que no tiene su profesión como proyecto, que no le guste lo hace, ahí no hay nada, ahí no se salva nadie, al maestro le tiene que gustar mucho de esto de enseñar y eso realmente no es lo que pasa aquí en Colombia, por eso hay que trabajarlo en las facultades de educación, que ellos quieran ser maestros, que disfruten de eso porque la verdad es que quien disfruta cuando hace alguna cosa la sigue haciendo.

Entrevista 4

R2/: a ver, no creo en didácticas generales, si vamos a hablar de didácticas hablaría de didácticas específicas, porque no puedo enseñar en lo que no me he preparado,

yo no puedo dar una didáctica de la Biología, bueno no sé, también habría que mirar ¿cómo se está trabajado la didáctica general? Para no entrar en cierta descalificación pienso que el profesor sí tiene que trabar currículos, evaluación, ese tipo de cosas (...) hay que hacer un trabajo muy fuerte, que la gente sepa exactamente qué es eso de los modelos pedagógicos, hay que trabajar mucho, pero desmenuzado, es decir, que implica este modelo o aquel otro.

Entrevista 5

R2/: un compañero profesor dice bueno eso es lo que tenemos, esa es nuestra labor y yo estoy de acuerdo con él, nuestra labor no es formar altos ejecutivos, es formar estudiantes con buenas cualidades en la docencia, coger estudiantes con deficiencias y entregar profesores competentes al mercado, ahí tiene un valor más interesante, creo que en todos los programas la queja es la misma, llegan estudiantes desmotivados, con dificultades económicas, en condiciones especiales, con muchos problemas, pero bueno vamos a ponerlos al mercado, ahí hay utilidad, como docentes sintámonos orgullosos de que cogemos estudiantes de bajos estratos, por lo menos en Química todos 100 por ciento vienen de colegios públicos y de extractos bajos, entonces vamos a entregarlos al mercado trabajando y ya eso es una utilidad. Muy chévere sería uno formar académicos de alto nivel, profesores de excelencia, sería muy interesante, ¿pero qué materia prima nos entra? ¿Qué producto final estamos entregando? el que podemos.