

IDENTIDAD Y SABERES EN LA FORMACION DE DOCENTES

Mireya González Lara³⁷

RESUMEN

La identidad del maestro se ha venido configurando desde la idea de un sujeto que soporta el método como distintivo de su oficio y su relación con el saber, olvidando que este sujeto enseña por su relación con el saber y no por su relación con el método. Siendo entonces la enseñanza y el método los elementos que definen el núcleo del oficio del maestro, ¿Cómo se ha configurado el saber pedagógico del maestro? ¿Cómo se constituye la identidad del docente hoy? ¿Estos elementos qué lugar tienen en la formación de los docentes? Un avance en las posibles respuestas a estas preguntas, seguramente podrá aportar hacia la comprensión de una identidad plural y compleja del maestro hoy, y por lo tanto, trascender las fronteras de lo conocido que ciñen los procesos de formación inicial a docentes así como sus procesos de formación continua.

Palabras claves: Maestro. Identidad. Formación.

IDENTITY AND KNOWLEDGE IN THE TRAINING OF TEACHERS

ABSTRACT

The teacher's identity has been configured from the idea of a subject that supports the method as distinctive of their craft and their relationship to knowledge, forgetting that this guy taught by their relationship to knowledge and its relationship with the method. Since then the method of teaching and the elements that define the core of the office of

³⁷ Coordinadora IDIE Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa – Colombia. E-mail: mgonzalez@oei.org.co

teacher, how you have configured the pedagogical knowledge of the teacher? How is the identity of the teacher today? Are these elements in what place teacher training? A breakthrough in the possible answers to these questions, surely you can make towards understanding a complex and plural identity of the teacher today, and therefore, beyond the frontiers of the known processes that surround the initial training of teachers and their processes continuing education.

Key words: Teacher. Identity. Formation.

RESUMO

A identidade do professor tem sido configurada a partir da ideia de um sujeito que compreende o método como distintivo de seu ofício e de sua relação com o conhecimento, esquecendo que esse sujeito ensina por sua relação com o conhecimento e por sua relação com o método. Desse modo, se o ensino e o método de ensino são os elementos que definem o núcleo do trabalho docente nos perguntamos: como se tem configurado o conhecimento pedagógico do professor? Como se constitui a identidade do professor hoje? Que lugar ocupam estes elementos na formação de professores? Ao avançar em possíveis respostas para essas perguntas seguramente se poderá apontar que há a compreensão de uma identidade plural e complexa do professor hoje e que portanto, pode transcender as fronteiras dos processos conhecidos que cercam a formação inicial de professores e seus processos de formação continuada.

Palavras-chave: Professor. Identidade. Formação.

Introducción

Aunque la sociedad en su conjunto aún reconoce la importancia de la educación para alcanzar su bien común, y la centralidad del papel del docente para lograr este propósito, falta mucho para que esta intención tenga expresión en las políticas públicas y aún más, para que haga parte de los idearios, de las prácticas y de las concepciones que muevan a las sociedades latinoamericanas en defensa de sus derechos fundamentales, como el Dere-

cho a la Educación.

La desvalorización de la escuela, generalmente señalada como la causa de los grandes problemas sociales y culturales de nuestras sociedades, está acompañada por el descrédito social, económico, intelectual y cultural de los trabajadores de la educación, y en particular de los docentes. De manera casi sistemática los medios de comunicación, pero también las instancias decisoras de políticas públicas y algunos sectores académi-

cos e intelectuales, se han preocupado por señalar las grandes falencias de la escuela pública, sin detenerse a reconocer y comprender los contextos y las condiciones que configuran su quehacer, y menos aún, a visibilizar y a rodear las acciones, que sobre diferentes preocupaciones, avanzan en la escuela. Por ello, lo que circula en la opinión pública a través de los mass media, y refuerza las imágenes negativas acerca de la educación pública, generalmente se refieren a las ausencias y pobreza de la escuela, más que a su creatividad, riqueza y posibilidades que se construye en el día a día.

Sin embargo, ante la cantidad de noticias que todos los días muestran la exacerbación de la violencia social y sexual tanto en la escuela como fuera de ella, el atraso o la mala formación de los docentes, o de los resultados de estudios e investigaciones que documentan en la mayoría de los casos, el incremento de las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, que de paso siguen aplazando la esperanza por una educación de calidad para todos los sectores de la población; resulta entre paradójico y perverso, el acrecentamiento de la urgencia de la política y de la sociedad por intervenir desde diferentes intereses (empresariales, intelectuales, humanísticos, políticos, etc.), tanto a la escuela como la práctica de los docentes. Entre más se critica la escuela pública, se deteriora su imagen y se menoscaba el rol del docente, más se requiere de ella y de ellos, como única institucionalidad del Estado en muchos casos, para el logro de los propósitos de la sociedad.

Las agencias internacionales, las entidades de los gobiernos locales o nacionales, los organismos de cooperación, las universidades y centros de investigación, así como

las organizaciones no gubernamentales, continúan en su ejercicio de prescribir desde sus intereses y miradas, tanto los sentidos como los propósitos y acciones de la Escuela, y aún más, de los maestros; es común encontrar una serie de manuales, módulos, vídeos y talleres “a prueba de maestro”, es decir, que bien pudieran prescindir de ellos, donde se niega el sentido cultural y social de la Escuela, la intencionalidad política y ética de la educación, y lo peor, la posibilidad constructiva y creadora de los docentes como sujetos de un saber que se resignifica y se recompone permanentemente en su práctica pedagógica.

En adelante, el presente escrito explorará las condiciones que han llevado a que hoy el maestro sea considerado como un sujeto subalterno, inicialmente desde la configuración histórica del saber pedagógico como un saber violentado epistemológicamente, recogiendo la categoría de Spivak, es decir un saber que se configura como subalterno en el marco del proyecto hegemónico, y no por fuera de él. Y luego, se caracterizará la identidad del maestro, como una condición pendular, plural y compleja.

1. Configuración histórica del saber pedagógico: un saber doblemente denigrado

¿Cómo se ha configurado un saber pedagógico no hegemónico, para un sujeto, cuyo objeto de trabajo, es justamente el saber hegemónico y su fin es contribuir a la construcción de un proyecto hegemónico: el Estado Nación? Está es la pregunta que intentaremos desarrollar en esta primera parte del documento, en particular para el caso Colombiano.

Este carácter “subalterno” del oficio de maestro ha sido, para Saldarriaga (2003:253-305), un efecto del entrecruzamiento de dos aspectos: de un lado, del lugar epistemológico de su saber enseñado en las instituciones formadoras, y de otro lado, de los fines culturales y sociales que le han fijado desde el saber pedagógico y desde el proyecto social y cultural en el que se encuentra inserto. Entonces, ¿Cuál es el saber que requieren los maestros para su oficio? ¿Cuál es el lugar de los maestros en la configuración de ese saber? ¿Qué tipo de saber se ha “enseñado” a los maestros desde las instituciones formadoras? La hipótesis de trabajo que rondará esta parte del escrito, será que al maestro se le denigrado y hasta usurpado su saber.

Para comenzar a deshilvanar esta madeja de planteamientos, partiremos de una premisa: el sujeto-maestro toma forma inicialmente a partir de la división social del trabajo en las sociedades urbanas y luego, de la división del trabajo intelectual (SALDARRIAGA, 2003, p. 253-305). Sin embargo, en este marco, cabe anotar, que el oficio del maestro guarda mayores identidades con el oficio del artesano, que con las profesiones liberales o las formas de trabajo de los “nuevos sujetos” sociales que comenzaron a surgir en el marco de un estado capitalista. Al respecto, Saldarriaga anota: “Maestros y artesanos, son ambos dueños de sus instrumentos de trabajo y de un saber hacer personalizado, y ambos comparten una diferencia con la posterior condición del obrero: la característica de no poder ser fácilmente expropiables de sus instrumentos de producción por los procesos masivos de tecnificación, pues el “instrumento” y el “producto” de ambos es, por cierto, individual, original y “hecho a mano” (2003, p. 256).

Estas condiciones, le permitieron al maestro –inicialmente- tener cierto “gobierno” sobre su hacer y su saber, por cuanto su hacer “técnico” y su saber no formalizado ni institucionalizado “(...) era requerido para la transmisión de la cultura letrada de las élites gobernantes y las castas sacerdotales” (SALDARRIAGA, p. 256). Sin embargo, desde muy temprano, la definición de su oficio resulta bastante paradójica, por cuanto aunque es un sujeto esencial en el proyecto capitalista, moderno y occidental, a la vez, el mismo proyecto va configurando su condición de subalterno, en particular, desde su relación con la “Ciencia” y con el “Conocimiento”. Zuluaga lo ha planteado de manera clara que: “Entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza: ése es el maestro” (ZULUAGA, 1999, p.156-157).

Siendo la enseñanza el núcleo que define el oficio del maestro y el método, y por tanto, la finalidad de su contenido, ¿Cuál es el saber que se ocupa de la enseñanza? Y desde esta perspectiva, ¿Cuál es el lugar epistemológico del saber del maestro? ¿Es un, lugar, configurado desde “la violencia epistémica” del proyecto positivista moderno? Miremos inicialmente, entonces, ¿Cómo se ha configurado el saber pedagógico del maestro?

La respuesta a esta última pregunta, en las postrimerías del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, estaría en torno a la pedagogía como el saber que se ocupa de la enseñanza; un saber, que a diferencia de otros, su objeto se define y se fundamenta en la **práctica** y en la posibilidad de su **relación**

con otras disciplinas; así lo plantea el Curso Superior de Pedagogía del año 1884: “El oficio del Maestro es enseñar. (...) Visto está que la enseñanza es un arte que hay que estudiar. La ciencia que nos da a conocer este arte es la Pedagogía. Bien pudiera suceder que alguno aprendiera a enseñar asistiendo a buenas lecciones modelos e imitándolos en la práctica constante: pero en la época actual no satisface la mera rutina en la enseñanza, pues el maestro debe darse teóricamente cuenta de su modo de proceder en cualquier punto y caso en la enseñanza; debe saber dar razón por qué en cada uno de los casos ha obrado de esta y no de aquella manera. El maestro tiene, por lo tanto, que aprender la Teoría de la ciencia de enseñar. La práctica sin la teoría es mera rutina. La enseñanza pedagógica tiene que ser teórica y práctica.”³⁸

La pedagogía, desde entonces, se debatió entre ser arte o ciencia de la enseñanza. La naturaleza de su objeto, será, como se verá, la raíz de su señalamiento como un “saber de menor valía”. Para algunos otros sectores, el oficio del maestro no debía pretender un tipo de formación, por cuanto “(...) cualquiera, sin instrucciones especiales, puede enseñar bien lo que ha aprendido bien (...); opinan por lo tanto porque se supriman las Escuelas Normales de Institutores, y que **en lugar de perder el tiempo en estudios teóricos y prácticos de Pedagogía lo dediquen a ciencias profundas y positivas (...)**”³⁹ (El resaltado es nuestro).

³⁸ Curso Superior de Pedagogía. El Boyacense. Tunja, agosto 23 de 1884. N° 33, p. 131 citado por GONZALEZ LARA, Mireya. Paradojas en la Formación de Docentes. OEI- Gobierno de Aragón, Bogotá, 2008

³⁹ Curso Superior, Op Cit. P. 132

Para finales del siglo XIX y comienzos del XX, si bien el debate central estaba en la necesidad de construir un Sistema Nacional Educativo, el maestro lograba mantener “el control” sobre sus “instrumentos” y sus “productos”: Lo que se enseñaba en la escuela, era lo que se investigaba; “(...) no era una mala versión de lo que las investigaciones científicas producían, sino por el contrario, dichas investigaciones eran producto de una necesidad creada fundamentalmente por el interés de ser enseñadas y de configurar el relato de nación que pasaría especialmente por la escuela”(ALVAREZ, 2007, p. 10).

Para este momento, podríamos afirmar entonces, que el proyecto educativo de la nación era aún gobernado por el saber pedagógico de los maestros: un saber que se construía desde la investigación configurada por la práctica misma. Un saber, que si bien, en su disposición, necesariamente quebraba los postulados básicos de la ciencia, del “método científico” y del positivismo, también pretendía enmarcarse en él.

Para la tercera década del siglo XX, cuando la educación secundaria estaba comenzando a expandirse, de nuevo se retorna a la discusión sobre el saber de los maestros, por cuanto se consideraba que había que prepararlos para que se ocuparan de ese nivel, que requería un conocimiento especializado en una disciplina y un saber didáctico, además de otro conjunto de saberes como la administración escolar, la formación en valores, entre otros. A propósito, apuntaba Rafael Bernal, en el año 1934: “En Colombia no disponemos aún, salvo casos de excepción, de un profesorado profesional para las enseñanzas secundaria y universitaria. Nuestro catedráticos son, en general, profesionales de cual-

quiera otra profesión menos de la enseñanza; la cátedra es un incidente, casi sin importancia, en la labor diaria del médico, del ingeniero o del abogado, que dedica casi la totalidad de su tiempo al consultorio, a la oficina o al bufete y una insignificante porción de él a la preparación de su labor clásica. No existe una carrera docente y este es un grave mal que refluye directamente en perjuicio de la juventud. La labor debería iniciarse, pues, por la preparación del profesorado, a lo menos para la enseñanza secundaria. En este orden de necesidades, la Facultad de Ciencias de la Educación ha iniciado una actividad que, en breve, empezará a dar sus frutos. Persigue ella la formación del profesorado para las futuras Escuelas Normales, dentro de un concepto sólidamente científico” (BERNAL, 1934, p. 659).

Para este momento, la complejidad de la enseñanza se expresaba en lo que se enseñaba de pedagogía en las Escuelas Normales, pues tenía la pretensión de ayudar al futuro maestro a crear y a seleccionar el contenido de lo que iba a enseñar. Por lo tanto, la pedagogía no se reducía a fórmulas didácticas, pues no suponía que existieran a priori los conocimientos apropiados para ser enseñados a los niños. Esos conocimientos debían ser contruidos por los maestros de acuerdo con los criterios que la pedagogía definía.

Algunos de los criterios de formación estaban relacionados en primer lugar con las teorías sobre la educación que enmarcaban el proceso de enseñanza. Allí tenían que analizar en qué consistía el proceso de educación, los factores que contribuían a la educación, el concepto de educación integral, el modelo de la escuela activa y el de la escuela pasiva. En segundo lugar se estudiaban las teo-

rías sobre el programa escolar, esto es, sobre los contenidos y los criterios a tener en cuenta para su producción, selección y ordenamiento. Dentro de las teorías que influían en el contenido y orientación del programa se estudiaban la teoría de la Disciplina Mental, la de las Facultades, la de la Recapitulación, y las etapas de desenvolvimiento del niño que se suponía estaban en correspondencia con las de la raza humana. Dentro de los criterios que se debían tener en cuenta para la ordenación del programa se estudiaba el concepto de correlación de materias, el concepto de concentración de estudios, el concepto de asignaturas independientes, el principio de la organización lógica y psicológica de las asignaturas en general y de cada una en particular, y el principio de la instrucción por medio de las ocupaciones activas.

Con respecto a los criterios con los cuales definir las asignaturas que debían contener el programa a enseñar, se sugería combinar las necesidades del niño con los fines de la educación. A partir de allí se debía definir el mínimo de conocimientos en cada asignatura, las materias fundamentales, las materias de contenido y las materias derivadas.

En tercer lugar se estudiaban otra serie de criterios generales que en la época se consideraban novedosos y que eran determinantes a la hora de estructurar los contenidos de los programas: el medio ambiente como tema de estudio en la escuela pública, el principio de globalización en el desarrollo del programa, los centros de interés, los principios generales de enseñanza, las leyes que presidían el fenómeno del aprendizaje, los métodos de aprendizaje, los métodos de la educación y las metodologías de las materias de estudio (Decreto número 1283 de

1935:228-232). Debe subrayarse, que el problema de las didácticas específicas, apenas se trataba después de un largo estudio de otros factores que se consideraban determinantes en la delimitación de los contenidos.

En la Escuela Normal Superior se debían formar los maestros que garantizarían la universalización de la escuela primaria, los profesores de bachillerato que crearían las bases del desarrollo científico, y los maestros técnicos que enseñarían en la escuela complementaria y en los institutos técnicos, donde se formaría la clase trabajadora.

La Escuela Normal Superior sintetizó dos tipos de proyectos, en torno al saber pedagógico: de un lado, la combinación de la formación de maestros con investigadores científicos, como se hacía en la Escuela Normal Superior de París (Modelo Napoleónico), junto con la formación humanista propia de las Facultades de Filosofía de las escuelas Alemanas (modelo Humboldtiano). En el primer caso, había que aprender una especialidad científica y luego aprender la didáctica específica de dicha ciencia, y en el segundo, la pedagogía debía darle sentido a la especialidad que se fuera a enseñar, a la manera de una filosofía superior que explicaba e interpretaba los conocimientos específicos.

Esta síntesis, permitió ver la posibilidad de estudiar las ciencias puras y de investigar con los métodos más exigentes propios de cada uno de esas ciencias, al tiempo que estudiaban los principios propios de la pedagogía para adecuar la producción del conocimiento científico a las necesidades culturales y antropológicas de la población. Esta es la experiencia a la que asiste historiadores como Jaime Jaramillo Uribe (1942), quien en una entrevista concedida a Alexander Betancourt,

plantea que su formación como docente fue como investigador: no se podía enseñar sin investigar y la investigación era orientada por las preguntas y el ejercicio de la docencia. Planteaba el profesor Jaramillo, "(...) a partir del cual se pretendía que los maestros constituyeran una élite del espíritu, que pudiera aplicar su conocimiento a la realidad colombiana con base en la interdisciplinariedad. Los estudios que acogió la Escuela fueron: pedagogía, ciencias sociales, filología e idiomas, ciencia biológica y química, física y matemática, bellas artes e industria. La pedagogía, la psicología y la práctica pedagógica eran obligatorias para todas las disciplinas" (BETANCOURT, 2007, p. 159).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, asistimos a la proliferación de Facultades de Educación, donde se preparaban los maestros para la educación secundaria y de Escuelas Normales que seguían ocupándose de la formación de los maestros de primaria. Con el proceso de profesionalización de las ciencias sociales, se da una ruptura epistemológica en la concepción sobre la enseñanza, y por lo tanto, en el saber de los maestros: las facultades de educación y los departamentos enseñan a investigar y las escuelas normales enseñan a enseñar. Esta nueva división social del conocimiento despoja a la enseñanza de su carácter investigativo, y a la investigación de su contextualización y utilidad desde la enseñanza.

Por lo tanto, comienza a diferenciarse entre el conocimiento que se enseña y el conocimiento que se investiga. Esta ruptura obedece entre otras razones, al desplazamiento de la pedagogía como disciplina fundante de la enseñanza, pues son las disciplinas sociales y humanas como la psicología, las que

entran a gobernar el campo de la enseñanza. Por lo tanto, la enseñanza inicia su configuración como el proceso a través del cual se reproduce un conocimiento, construido desde otro lugar y por otros profesionales; la tensión histórica, entre transmisión y producción, sustancial a la escuela se profundiza y comienza a tomar fuerza a favor de la primera.

Esta ruptura enseñanza- investigación se constituye en la fractura epistemológica decisiva, dentro del paradigma positivista y moderno de la ciencia, para comprender el lugar del saber pedagógico hoy. Con ella, la pedagogía se le “degrada” a un saber instrumental, el maestro a un “administrador” u “operador” de un currículo y la escuela, a un escenario para la reproducción de “las verdades” construidas desde otros lugares. A partir de entonces, el saber pedagógico se constituye en un saber dependiente y de menor valía, a su vez, que el maestro, como un “intelectual” de segundo orden.

La discusión centrada en “el saber del maestro como específicamente diferenciable en el ámbito de las regiones del conocimiento científico” (IBARRA, 1999, p. 9), ha sido resuelta, de un manera donde los dominios de diferentes disciplinas como la psicología, la administración, la sociología o la antropología, todas con el adjetivo adjunto de educativas, pretendieron ocupar el espacio de la pedagogía. El desarrollo de las teorías curriculares, como lo plantea Ibarra (1999, p. 10), “(...) ahogó de una vez por todas las discusiones y debates académicos sobre la pedagogía y las Facultades de Educación suplantaron el discurso pedagógico por el discurso sobre el currículo”.

A partir de entonces, la pedagogía se

diluye en la psicología cognitiva, en la sociología de la educación, en la antropología educativa, en la didactización de la enseñanza, en las denominadas “ciencias de la educación”; la escuela y la enseñanza deja de ser un asunto exclusivo de la pedagogía, y otros especialistas, diferentes, al maestro, empiezan a ser quienes dictaminan los sentidos, los significados, los contenidos, las metodologías y los fines de la enseñanza, es decir, son quienes definen las “fronteras” del oficio del maestro.

La configuración de este saber, como se ha visto, ha estado inscrita en los cánones modernos y positivistas de occidente; un saber que se disputa su lugar con las ciencias sociales, desde un paradigma que privilegia una comprensión social de la ciencia en términos relacionados con la objetividad, la neutralidad, la dicotomía entre sujeto y objeto, cuya producción de conocimiento necesariamente se realiza a través del “método científico”, y la naturaleza del conocimiento producido lo deseable es que sea verificable, generalizable, y la mayoría de la veces debe conducir a la generación de leyes. Un conocimiento que se produce y se juega su legitimidad, en lo que Lander (Sf:2-8) nos propone como “las múltiples separaciones de occidente”: cuerpo-mente, ciencia-sociedad, naturaleza-cultura, hombre-naturaleza. “Este cuerpo o conjunto de polaridades entre la sociedad moderna occidental u las otras culturas, pueblos y sociedades, polaridades, jerarquizaciones y exclusiones establece supuestos y miradas específicas en el conocimiento de los otros”(LANDER, sf:9).

En consecuencia, podríamos afirmar, que el saber pedagógico es un saber epistemológico, doblemente violentado, tratando de

recoger la categoría de Spivak⁴⁰; de un lado, ha sido despojada de su naturaleza afincada en la práctica, la oralidad, la incertidumbre, y de esa manera de ser y hacer similar al artesano, en esa búsqueda de un lugar en el soberbio territorio de las ciencias; pero de otro lado, en ese territorio científico, ha sido denigrada por cuanto se ha ocupado de marcar los contrastes y similitudes con las ciencias sociales, y no de encontrar, profundizar y legitimar sus especificidades como saber.

Esta ruta, ha permitido, que la “superioridad epistemológica” de las ciencias sociales, colonicen su territorio y por lo tanto, nombren de una manera, lo que la pedagogía dejó de nombrar. Tras la promesa de la ciencia, la escuela, el maestro y la pedagogía se constituyeron como tales. De esta manera, se ha intentado, siguiendo un fragmento de Lander(sf:10), “(...) ocultar, negar, subordinar o extirpar toda experiencia o expresión cultural que no se ha correspondido con este *deber ser* que fundamenta a las ciencias sociales”.

Por lo tanto, emerge la pregunta ¿Resulta deseable un retorno a la idea de un maestro intelectual, de un maestro investigador, de una escuela instalada en la ciencia occidental y de un saber pedagógico fundamentado en el paradigma positivista? ¿Es posible otro tipo de retorno? ¿Se podría retornar en otra clave? Edgardo Lander y Michel De Certeau

nos plantean pistas para el esbozo de una respuesta inicial. El primer autor, retomando a Montero, afirma que efectivamente hay una *episteme* “un modo de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él” con el cual América latina está “ejerciendo” su capacidad de ver desde otro lugar, para poder visibilizar y nombrar eso otro que se ha escapado de nuestra comprensión y de nuestro lenguaje; desde este tipo de comprensiones y propuestas podríamos instalarnos para alcanzar nuestro propósito.

Una *episteme de relación* y una *pluralidad epistémica*, plantea Lander con Montero, entendidas como una perspectiva amplia de comprensiones que acepta la “fragmentación y combinaciones múltiples entre tradición, modernidad y posmodernidad”; y además una redefinición del rol de maestro-investigador, para nuestro caso, donde el sujeto-objeto es un actor y constructor del conocimiento.

De Certeau, por su parte, en “La Invención de lo cotidiano”, cuestiona el intento de retornar al análisis del individuo cuando propone el análisis de las operaciones de los usuarios, es decir, el análisis de lo cotidiano. La cuestión, no es referirse a sus autores, sino a los modos de operación o esquemas de acción, lo cual –de acuerdo a nuestra interpretación-, el lugar de la individualidad se mueve en una pluralidad, de las relaciones y los vínculos. Por lo tanto, como lo propone para su estudio, se trata de “(...) explicitar las *combinatorias operativas* que componen también –no es algo exclusivo- una “cultura”, y “exhumar” los modelos de acción característicos de los usuarios de quienes se oculta, bajo el sustantivo púdico de consumidores, la condición de *dominados* –lo que no quiere decir pasi-

⁴⁰ La violencia epistémica es una categoría acuñada por la pensadora india Gayatri Spivak y hace referencia a la forma de invisibilizar al otro, expropiándolo de su posibilidad de representación: “La violencia se relaciona con la enmienda, la edición, el borrón y hasta el anulamiento tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas concretas de representación y registro, memoria de su experiencia (...). La violencia epistémica se relaciona con la pregunta hecha por Edward Said en su libro *Orientalismo* (1994) “¿quién tiene permiso de narrar?”.

vos o dóciles” (DE CERTEAU, 2004, p. 242).

De Certeau hace una invitación a analizar las “operaciones de los usuarios”, que para el caso que nos ocupa, lo comprenderíamos, como el análisis de la práctica cotidiana, de la práctica pedagógica; esto, resulta potente, ya que, continuando nuestra interpretación, la “(...) fuerza de su diferencia se mantenía en los procedimientos de “consumo””. Es decir, es en la práctica donde se visibiliza la manera como el maestro despliega sus comprensiones, sus maneras de ser y su lugar de nombrarse. “Podría tener como marca teórica la *construcción* de frases propias con un vocabulario y una sintaxis *recibida*” (DE CERTEAU, 2004, p. 244).

Pero, entonces, sigue siendo el paradigma de lucha, ese sujeto subalterno configurado desde una ciencia positivista y desde un proyecto de nación? ¿Quién sería entonces el sujeto maestro? ¿Desde dónde habla ese sujeto?

2. La identidad del maestro: una identidad pendular

La identidad del maestro, como se ha visto, también ha sido escenario de pugna: el maestro-intelectual, maestro-investigador, también compiten con otras posibilidades, como la de maestro competente (PEI⁴¹, gobierno escolar) o maestro como sujeto político (Reformas de Estado, estatuto del maestro, etc.). Podríamos afirmar, que la identidad del maestro hoy, se encuentra habitada por muchas formas de “ser maestro” que se han encarnado históricamente, desde las demandas

de los proyectos sociales, culturales y políticos por lo que ha transitado la nación.

Esta “compleja densidad de una subjetividad” –expresión usada por Quijano al referirse a la figura del “cholo”-, en el maestro se enquista de una manera oscilante, pendular. El maestro-apóstol, el funcionario público, el intelectual, el trabajador de la cultura son formas de nombrar que van desde un adentro y desde un afuera, en una mutua, interdependiente y constante configuración con el proyecto de escuela y de nación, por supuesto. La definición de sus fronteras, es lo que permite, justamente, desbaratar y volver a armar, el lugar del sujeto-maestro.

Para la política educativa, claramente instalada en un lugar legitimado por el proyecto de nación, tiene una manera de nombrar al maestro y lo que demanda de él, diferente al de la universidad, o al del sindicato, o al de los movimientos sociales, todos ellos también, en el marco del mismo proyecto. La *identidad del maestro*, entonces, como una de las necesidades humanas más universales, planteamiento de Bauman, implica entonces, esas totalidades supralocales fabricadas y también una red de interacciones personales, que conllevan a un dentro y un afuera, a un igual y un distinto; por ello, la identidad, y más aún la del maestro, se constituye en la base del <<mantenimiento de unas fronteras>> de la nación, que a través de sus medios coercitivos tiene el potencial de defender (Bauman, 2002:83-90). En consecuencia, podríamos afirmar que la disputa por la identidad del maestro, ha sido y es una disputa por el proyecto de nación, un terreno fuertemente competido.

Resulta tan imbricada la relación del maestro con el proyecto de nación, que inclu-

⁴¹ Proyecto Educativo Institucional

so su saber, el que lo configura, emerge en el seno del nacionalismo; de acuerdo con Alvarez, es este acontecimiento histórico el que produjo el discurso pedagógico, y es su agotamiento como discurso rector de la política mundial y de su legitimidad histórico-política, el que produce la ruptura de la pedagogía con las ciencias sociales, tomando por caminos diferentes signados por el Desarrollo (ALVAREZ, 2007, p. 9-11).

Es por ello, que al hablar de la identidad del maestro, es hablar –en términos de Bustos– de “la biografía del estado nación”. ¿Cómo hablar de un sujeto, por fuera del proyecto que lo ha configurado como subalterno al interior de la hegemonía? ¿Cómo superar el *sino colonialista*, que finalmente significa superarse así mismo, para poder encontrarse y nombrarse de alguna manera? ¿Cómo romper con la “dependencia” de sus colonizadores –idea sugerida por Scott–?

Aunque, este tema resulta esencial y complejo para entender el lugar del maestro, simplemente, queremos concluir aproximándonos a una historia, que responda a este tipo de interrogantes, ¿Cómo hacer esta traducción cultural? Entendiendo que cada cultura divide el universo en un dentro y un fuera, siempre habrá como mínimo dos maneras de interpretar los “productos culturales”, para nuestro caso, las formas de ser maestro. Todas las interpretaciones desde “fuera” distorsionaran o afectaran las comprensiones del “adentro”. Por lo tanto, una posibilidad para una historia de este tipo sería plantear una aproximación, “(...) tanto como sea posible, al significado que un producto cultural determinado tenga para sus productores y usuarios nativos” (BAUMAN, 2002, p. 81), es decir, para los maestros. Este acercamiento resulta

más potente, en tanto, no se pierde el universo de significado propio, el lugar desde donde se está mirando, es decir, occidente, la modernidad y el positivismo.

Esta *traducción transcultural* de Bauman, es un proceso de creación propia y recíproca a la vez; es un proceso de doble vía. Por lo tanto, son nativos quienes están a los dos lados del encuentro, inmersos cada uno de sus propios mundos; no habría un punto de observación supranacional que pretenda razones de universalidad. Se trataría de un diálogo inacabado e incluyente, “destinado a permanecer así”, configurando un terreno de frontera donde continuamente se trazan líneas, se vulneran y se vuelven a trazar; es un terreno inestable e incierto. Permanentemente construido y significado, donde “(...) el diálogo y la negociación también son fenómenos culturales, y así se les otorga una importancia creciente, tal vez incluso decisiva, en nuestra época de pluralidad” (BAUMAN, 2002, p. 94).

Sin embargo, persistiremos en la pregunta por cuanto solo desde su posibilidad de respuesta amplia y profunda seguramente avanzaremos en mejores comprensiones acerca del maestro, la valoración de su papel y sus posibilidades en el momento actual. ¿Cómo escribir una historia de la escuela y del maestro cuando son los dispositivos que por excelencia usó la modernidad para naturalizar sus procesos?

3. A manera de conclusión: El saber y la identidad como ejes de la valoración docente en sus procesos de formación

Pensar que los procesos formativos, de

cualquier naturaleza, contribuyen a la valoración del profesorado, es una falacia. La configuración histórica del saber pedagógico, del lugar del docente y del papel de la escuela, exige, por lo menos, jalonar procesos que permitan develar las condiciones y tensiones que advierten el lugar de la escuela, de la educación y del docente. Por lo tanto la pregunta sería, ¿Cómo contribuir a la valoración del profesorado desde los procesos de formación de docentes a partir de su lugar de saber y la adopción de su identidad?

Un intento por responder a esta pregunta, necesariamente toca por lo menos dos ámbitos de la educación: las políticas públicas y las prácticas de formación: ¿Qué tipo de política educativas contribuyen al fortalecimiento de la valoración de los docentes desde la formación? ¿Cuáles prácticas formativas favorecen esta perspectiva? Una primera comprensión necesaria es el sentido relacional de la formación de docentes ligada a los otros diferentes procesos que alinean la profesión docente en el marco de la política; no es deseable seguir pensando la formación de docente por fuera o en un marco diferente al que se delinea cuando se diseñan políticas que tiene que ver con los otros asuntos de la profesión docente: los procesos de enrolamiento, de organización social, de la constitución del estatuto de su saber, con las políticas de estímulos, con el escalafón y la carrera docente y con los procesos de investigación en educación y pedagogía, entre otros. Esta perspectiva demanda la necesidad de diseñar y ejecutar política integrales, que establezcan relaciones con el Estado más coherentes y resten posibles tensiones a este marco en el que se despliega la profesión docente.

Un segundo elemento clave es que las

políticas educativas se dirijan hacia el fortalecimiento de la escuela, y más cuando siendo casi la única institucionalidad del Estado que hace presencia a lo largo y ancho de los países, difícilmente se reducirán la cantidad y complejidad de demandas sociales de diferentes sectores que se traduce generalmente, en una serie de prescripciones que vulneran sistemáticamente su sentido, fines y formas de acción. Por lo tanto, las política sobre la formación de docentes deben dirigirse al robustecimiento de la Escuela para la toma de decisiones a partir de su proyecto educativo institucional, lo cual se traduce tanto en el fortalecimiento de los mecanismos y procedimientos para la gobernabilidad de la escuela como en la posibilidad de acrecentar en matices y solidez los criterios que orientan y rigen la acción de los maestros en la cotidianidad, ya sea una acción reflexionada o reactiva, de tal manera que tengan mayores y mejores elementos para la toma de decisiones, prevean las posibles consecuencias y sean asumidas de manera responsable.

Comprender la formación de docente desde la práctica y en el marco de las culturas institucionales de los colegios, es un tercer elemento a tener en cuenta. Cada vez es más evidente que la práctica pedagógica es central a la formación de los docentes, sea inicial o en ejercicio, y sobre ella deberían gravitar los elementos teóricos que estarán a su servicio. La práctica hace al maestro, dice una adagio popular; en ella confluyen las formas más auténticas de ser maestro, aquellas que pueden o no haber pasado por procesos reflexivos, conceptuales o teóricos, que ponen en escena concepciones, representaciones, formas de actuar, hábitos, costumbres de los sujetos-maestros construidas históricamente;

pero a la vez, la práctica se desarrolla en un marco de acción determinado que lo constituye la cultura escolar entendida como las formas de organización, jerarquización y relación entre los sujetos, los saberes, los tiempos y los espacios escolares, que van haciendo una “forma de ser” de los colegios lo cual se constituye en su impronta.

Por lo tanto, la formación de docentes debería partir de reconocer en la cultura escolar y en los maestros, lugares y sujetos que configuran saberes y formas de saber diferentes a otros escenarios sean ministeriales o universitarios. La práctica pedagógica se instala en contextos y condiciones cuyas preguntas por el conocimiento y la ciencia, siempre estarán atravesadas por lo que el colegio ha logrado construir y por las demandas sociales y culturales que constantemente se le hacen a la escuela.

Por ello, la construcción de saber en la escuela no es un asunto de poca monta; la complejidad de la escuela requiere entender la enseñanza como una práctica investigativa, en la cual se construye sentidos para el conocimiento, se seleccionan contenidos, se busca y organiza información, se formulan algunas hipótesis y se intentan construir explicaciones. El trabajo de la enseñanza está basado principalmente en las relaciones interpersonales, en la construcción de confianza; una relación que no es voluntaria ni libremente escogida y que debe renovarse año tras año. Una relación que no debe vivirse de forma preferente con unos y con otro no; con sujetos que tienen diferencias de género, etarias y la más variada gama de experiencias de vida. Por lo tanto, difícilmente el maestro puede escapar de ser un sujeto productor de saberes, que reconozca la posibilidad de lo-

calizarlos, contextualizarlos y territorializarlos, donde la escuela sea un escenario social, cultural y público.

Desde esta perspectiva, entonces, la formación de docentes no es un asunto meramente instrumental que atienda a preguntas y perspectivas exclusivamente metodológicas, referidas a preguntas sobre el ¿Cómo?, sino que en lo fundamental, la formación de docente atiende a preguntas de fondo acerca del rol de los docentes en el proyecto político y ético de la sociedad; finalmente, son los sujetos sobre quienes recae la mayor responsabilidad de la construcción presente y futura de las sociedades.

Recibido em: maio de 2012
Aceito em: junho de 2012

REFERENCIAS

- ALVAREZ, A. A. **Las ciencias sociales en el currículo escolar. 1930-1960.** 2007. Tesis (Doctorado en Educación)- Universidad Nacional de Educación a Distancia –UNED-Madrid /España, 2007.
- BAUMAN, Z. **La Cultura como praxis.** Buenos Aires: Paidós, 2002.
- BERNAL, R. Las humanidades y el senado. *Revista Educación: Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*, Vol. 2, No. 16 (nov), Bogotá, Tip. Colón Casa Editorial, 1934
- BETANCOURT, A. **Historia y nación.** Medellín: Editorial La carreta histórica – Universidad Autónoma San Luis Potosí (México), 2007.

DE CERTEAU, M. La invención de lo cotidiano. En: ORTEGA, F. A. (Editor) **La irrupción de lo impensado. Cátedra de estudios culturales Michel de Certeau.** Bogotá: Cuadernos Pensar en Público, Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar, 2004.

GONZALEZ, M.. **Paradojas en la Formación de Docentes.** Bogotá: Ediciones SM- OEI- Gobierno de Aragón, 2008.

IBARRA, O. La construcción de un sistema nacional de formación de docentes. En: **EX-PEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL,** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- Ministerio de Educación Nacional, No. 3,

Diciembre 1999.

LANDER, E. **Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos.** Caracas: Universidad Central de Venezuela, (Sf)

SALDARRIAGA, O. **Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio – Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003.

SPIVAK, C. G. **The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues.** London: Routledge, 1990.

ZULUAGA G., O. L. **Pedagogía e historia.** Medellín: Editorial Universidad de Antioquia- Anthropos- Siglo del Hombre Editores, 1999.