

Subjetivación del maestro por medio de la política educativa de formación docente. el caso colombiano.

July Patricia Castiblanco Aldana ¹

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación

² Énfasis: Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada

jupcastiblancoa@correo.udistrital.edu.co

Resumen - La lucha y reivindicación de la labor docente requiere una mirada a los procesos y resistencias que en Colombia se han dado para visibilizar a este como trabajador de la cultura, intelectual y defensor de derechos. Para el caso colombiano dicha defensa y lucha tienen un componente relevante que se da desde la academia, un proceso que reflexiona sobre la formación inicial y permante del docente en relación a la función social que este realiza una vez titulado. Por ello este texto pretende mostrar un panorama de la formación docente empezando por el concepto mismo y llegando hasta el origen de los sistemas de formación docente Colombia, la reflexión de como los procesos históricos de profesionalización docente tienen la tendencia de ir transitado hacia la instrumentalización del ser, por medio de la cualificación entendida como un mercado en el que al docente se le capacita y brinda herramientas, por medio de cátedras, cartillas, cursos, diplomados, cursos, maletas pedagógicas entre otras.

Índice de Términos – formación docente, subjetivación, política educativa.

I. INTRODUCCION

El estudio de la identidad del sujeto maestro en Colombia ha estado atravesado por la tarea de reconstruir la historia del mismo, dar cuenta de las corrientes pedagógicas que han estado presentes en el abordaje y estudio de esta constitución subjetiva entorno a la práctica pedagógica, el saber pedagógico, la pedagogía como disciplina.

El origen del maestro inicia con una condición semejante a la de un apóstol o lección moral en acción, cuya vinculación con su labor estaba determinada y regulada por la bendición del cura, y el favor de los vecinos o de algún inspector, el mismo

era un maestro sin remuneración, incluso cuando Colombia era apenas un virreinato parte del nuevo reino de Granada, ya se vislumbraba el asomo de lo que más adelante sería su nombramiento, los procesos de lo que hoy conocemos como inducción, manual de funciones y la forma como se generaban u ocupaban lo que hoy se llamaría plazas o vacantes, no obstante, ser maestro público no implicaba ser empleado del Estado. Solo hasta finales del siglo XIX fueron asignados al tesoro público. [34]- [20]- [26]

Al analizar de la formación del docente desde la historia y la forma como se van diferenciando los sujetos y oficios distinguiendo al maestro del docente y del profesor, siendo el primero un artesano totalmente conocedor y dueño de su saber pedagógico y los dos últimos más bien sujetos del sistema educativo en el que enseñar es solamente una de sus tantas funciones a las que se les van sumando también otras tareas administrativas se puede evidenciar que relación la masificación de la educación, las dinámicas de expansión de la escuela, los impactos y los retos económicos que esto fue generando, precarización de las condiciones laborales del magisterio. Lo que ha generado mayor unión del magisterio para resistir a las políticas públicas que en determinados periodos históricos. [6-7]- [27]- [19]- [15]

II. OBJETIVO

A. *Objetivo general*

Analizar los procesos de subjetivación del maestro por medio de la política educativa de formación docente en los hitos normativos e históricos del caso colombiano.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estudio de la política educativa, y es especial de las políticas de formación docente permiten estudiar la identidad del maestro, las resistencias del gremio colombiano a la aceptación acrítica del diseño instruccional, el rechazo a limitar su rol al de un administrador de currículo o el encargado de cumplimiento de imposiciones externas antes que de reconocer el valor de sus propias reflexiones.

De ahí la importancia de profundizar en la historia del la formación docente o Techer Training, conectando con la práctica inicial y sus transiciones en el desempeño, así como los criterios de ascenso y evaluación de los y las educadoras pues lo anterior es un campo de constatación y lucha entre el estado y las sociedades civiles representadas en los sindicatos, gremios y en general los movimientos magisteriales, pues mientras los discursos de la innovación centran su atención en la excelencia docente, se pasa por alto la garantía de otras condiciones como la infraestructura, los libros de textos y equipos tecnológicos y el capital cultural de los estudiantes. [2]- [8]-[13]

El magisterio colombiano se ha caracterizado por una constante lucha en la que se han dado reflexiones sobre la labor docente, sobre su quehacer pedagógico y la reivindicación de las condiciones laborales de los intelectuales sujetos de saber pedagógico.

El movimiento pedagógico, que surge en 1982 es esa máxima expresión de las luchas que permiten que un movimiento cultural, pedagógico y político y se formalice en el XII Congreso de la Federación Colombiana de trabajadores de la Educación en Bucaramanga Santander, lo cual conlleva a un florecimiento de la investigación en educación y pedagogía, lo anterior apoyado en grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia, La Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, El Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. [12]-[19]- [13].

La lucha por la dignidad del maestro como profesional, ha sido la lucha por evitar la imposición de currículos prefabricados, plataformas y tecnologías educativas y curriculares, que persiste en la actualidad, en dónde la planeación muchas veces da mayor relevancia a los contenidos disciplinares, tales como las matemáticas, la lectoescritura, las ciencias y la prescripción de un currículo basado en estándares asumidas como derechos básicos de aprendizaje. [24]

El Movimiento Pedagógico impulso la identidad de un maestro investigador, empoderado de sus prácticas que fuera

consciente de las consecuencias de las reformas en función del mercado [16]

Tamayo [16] explica como las reformas que implementaban los principios de la psicología conductista pretendían reducir al maestro a un mero “administrador de currículo”, desconociendo su papel político.

Se levantaron entonces como respuesta, movimientos de educación popular como el Centro de Promoción ecuménica y comunicación social CEPECS, se propuso también la creación de una escuela adscrita al comité ejecutivo de FECODE, cuyo presidente era para el momento fue Abel Rodríguez Cespedes. [6-7]- [27].

Entre las conclusiones del congreso de 1982 en Bucaramanga se establecen entonces aspectos claves de la reivindicación de la identidad del maestro en Colombia, por medio de fundamentos como:

“A. Impulsar un Movimiento Pedagógico a nivel nacional que conlleve la recuperación del maestro como trabajador de la cultura y en su proyección social al interior de toda comunidad. Por lo tanto, la lucha por una pedagogía y una educación democrática debe estar articulada a la lucha sindical y política que adelanta el magisterio por mejores reivindicaciones y por una educación al servicio del pueblo” [16]

Entre los resultados además de este congreso se decide también la publicación y circulación de la Revista Educación y Cultura y la creación del Centro de Estudios e investigaciones docentes CEID. [12]- [19]-[20]-[13]

De esta manera se propuso el movimiento pedagógico resaltar la identidad de un docente que no solamente implementara planes y programas impuestos de manera externa, sino que se agremiara para pensar colectivamente sobre sus prácticas y sus luchas. Es decir, se insistía en la urgencia de adelantar la reflexión sobre la identidad y el papel del educador, la necesidad de incidir en el cambio educativo desde niveles pedagógicos y políticos, el fortalecimiento de la educación pública, la lucha por mejores condiciones de trabajo y la orientación de la cualificación docente.

Tamayo [16] resalta entonces tres grupos de investigación claves que alimentaron el movimiento pedagógico, los cuales en esta investigación sobresalen también en la revisión de fuentes y autores claves en el estudio de la identidad docente en Colombia, dichos grupos y autores son:

El grupo de investigaciones sobre la Historia de la práctica Pedagógica en Colombia, coordinado por la Doctora Olga

lucía Zuluaga, en la Universidad de Antioquia y del cual hacían parte profesores de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad del Valle. Investigadores como Alberto Martínez B, Carlos Noguera, Orlando Castro, Alberto Echeverry, Humberto Quiceno, Javier Saenz, formaron parte del grupo y contribuyeron con publicaciones a fundamentar el Movimiento. El grupo de investigaciones sobre la Enseñanza de las Ciencias, coordinado por el profesor Carlo Federicci en la Universidad Nacional con integrantes como, Antanas Mockus, Carlos A. Hernández, Jorge Charum, José Granés abrieron el debate contra el Taylorismo en la concepción del currículo oficial y señalaron los límites del cientificismo en educación. El grupo de investigaciones sobre, El Campo Intelectual de la Educación en Colombia, coordinado por el Dr. Mario Díaz V. En la Universidad del Valle. Cali. Aportaron desde la sociolingüística en la perspectiva de B. Bernstein para develar el dispositivo de poder sobre el control simbólico que se ejercía en la educación. [13]

MARCO TEÓRICO

La subjetivación del maestro

La subjetivación del maestro es una categoría emergente que permite una comprensión de la formación docente desde un proceso que pone nuevamente al maestro en el centro, ya no como un sujeto pasivo sino como un docente con capacidad de agencia sobre sí mismo que al ser comprendido de manera amplia en lo ético-político, pedagógico-intelectual, socio-jurídico, histórico-cultural y comunicativo- estético, lleva la transformación de los procesos formativos de los mecanismos de control hacia la conciencia histórica, la acción cultural y la enunciación. [31]

Desde una comprensión Foucaultiana “Asumir al maestro como sujeto implica concebirlo como un actor con identidad, conciencia y autodeterminación, capaz de “un ejercicio de poder sobre sí mismo, como actitud ética, de cuidado de sí y de los otros, con los que se da forma a un modo de vida o ‘arte de la existencia’ [31]

Por lo anterior lo aportes de Foucault, es sus obras “Las tecnologías del yo”, “La hermenéutica del sujeto”, supone también entender al sujeto desde unas lógicas de microfísica del poder, en donde el poder no es solamente una fuerza externa, sino que se ejerce en distintitos niveles.

En ese sentido es desde el pensamiento que el sujeto se constituye

“como sujeto social y jurídico; aquello que instaura la relación consigo mismo y con los otros y constituye el ser humano como sujeto ético.” [31]

Es desde el pensamiento que el sujeto expresa sus distintas formas de ser, de pensar, de conducirse y en ellas “se expresan y actúan como sujetos de conocimiento, éticos o políticos, conscientes de sí y de los otros.

El pensamiento es considerado, entonces como la forma misma de la acción “en la medida en que esa implica el juego de lo verdadero y lo falso, la aceptación o exclusión de la regla, la relación consigo mismo y con los otros” [31]

A través de estas relaciones y discursos educativos los sujetos son gobernados unos por otros, pero también son auto agenciados, por ello la comprensión de la teoría de la subjetividad en Foucault implica una alternativa también para comprender la formación docente, por ejemplo, desde otras definiciones alternativas de formación docente como las de Plata y Anzaldúa así:

“la formación es un proceso de subjetivación, en el que el sujeto resignifica lo que ha sido o imagina ser, en relación con lo que imagina será, en las prácticas para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, conformando-transformando una identidad” [31]

La subjetivación del maestro

“no se trata solamente de hacer visible el funcionamiento de los dispositivos de poder por medio de los cuales el sujeto es fabricado, modelado e instituido, sino reconocer que en toda condición de sujeción siempre habrá resistencia y posibilidad de ejercer el propio poder constituyente del sujeto” [31]

Estas concepciones dan mayor protagonismo al sujeto, a la resistencia y las posibilidades de ejercer el propio poder constituyente.

Finalmente siguiendo a Jiménez habrá que reconocer que desde la perspectiva de Michael Foucault “que el sujeto se encuentra inserto en una serie de relaciones de saber y de poder que se constituyen en la principal condición de posibilidad para su emergencia.” [21]

Políticas Públicas

Las tensiones entre el estado y la sociedad civil tras el juego del acuerdo y la concertación comprende dinámicas de poder complejas que posteriormente se materializan ya sea en planes de desarrollo, proyectos políticos, un nuevo impuesto u otras “cosa que hace el gobierno” como lo manifiesta Bardoeh [3] impuestos, regulación, subsidios y concesiones, presupuestos de las organizaciones, información, modificación de la estructura de los derechos privados o de la actividad

económica, educación y consulta, financiamiento y contratación, reformas políticas y burocráticas. [18]

Por ello el concepto de políticas públicas en esta investigación retoma el concepto de régimen político de Vargas (1996[38]) quien ha explicado que “Una política pública está condicionada por un juego de fuerzas: el contexto externo, el proyecto político dominante, que de alguna manera se expresa en el plan de desarrollo, el problema de recursos, las propuestas de distintos actores, el tamaño del problema, todo esto definido en el espacio del régimen político, pues tales factores lo afectan de una u otra forma.” Sea esté un sistema político, primitivo, tradicional o moderno siempre tenderá a la subsistencia en un mundo que es a su vez de transformación y cambio. [38]- [39]

Los mecanismos de participación son así el origen y mecanismo de control principal de los planes, políticas, programas e incluso proyectos, los cuales no tienen mayor norte cuando el territorio no se reconoce como instancia para favorecer la co-creación de diversas temáticas.

“La política pública tiende a favorecer enfoques mucho más aprehensivos y en línea con los fines y funciones del Estado, en las que cuentan tanto las políticas como la de derechos u otorgamientos a la par con el enfoque legislativo o activismo jurídico, a su vez, que las consecuentes con políticas de enfoque poblacional o integral, como las referentes al enfoque territorial. [3]

Dicho conjunto de enfoques, supera la vinculación pretendida de enmarcar a la política pública únicamente desde los enfoques corporativos, gubernamentales o neo corporativos, que son más afines a la concepción de las ciencias políticas. En este contexto, la alianza entre las organizaciones de desarrollo y aquellas que han adquirido una mayor experiencia en el lenguaje de los derechos y la implementación de estrategia legales, puede aportar miradas complementarias y potenciar la participación social y la fuerza de los reclamos. [18]

Política educativa

Alrededor de esta se han generado el estudio de “las políticas educativas” y por otro lado los “estudios sobre política educativa”, así:

" Definimos el campo de la política educativa como campo teórico, homologable al campo académico en términos de Bourdieu, en tanto desde ese campo se produce conocimiento (investigación) se genera circulación de conocimiento (formación académica) y se desarrolla un uso o aplicación de

ese conocimiento (la profesión), considerando que no necesariamente estos tres espacios son consecutivos " [35]

La política educativa es un campo teórico multidisciplinar e interdisciplinario que nace en 1950, cuyos objetos de estudio pueden ser el Estado, la jurisprudencia, la micro política, la sociología política, el discurso político, los debates políticos y la gubernalidad educativa por mencionar algunos.

No obstante, esa visión inicial centrada principalmente en la legislación y en algunos casos en la educación comparada se ha venido transformando, dado a que la visión inicial limitada a revisar la legislación y las estructuras del sistema educativos de cada país se mostraban de alguna manera muy descontextualizadas y centradas en una corriente desarrollista que buscaba sobre todo “las dificultades del subdesarrollo Latinoamericano”. [1]- [17]

Dicho enfoque fue superándose poco a poco alrededor de los años 1960 en donde se fue pasando de un enfoque “jurídico – institucionalista”, liderado por abogados y especialistas en jurisprudencia, a uno más centrado en la “Planificación desarrollista” de los 70’s muy situado desde la economía, la sociología, la ciencia política, la teoría del capital humano, la sociología de la educación y la economía de la educación. El enfoque más reciente se sitúa en una “perspectiva crítica” que se da a finales de 1970 y que por medio de estudios de etnografía educativa, sociología política, perspectivas neo marxistas y posestructuralistas visibilizan cuestionamientos del sistema educativo, mecanismos de desigualdad, diferencias culturales y de las relaciones sociales y políticas.

Teniendo en cuenta esa producción académica que se dio posterior a la segunda Guerra Mundial, fueron emergiendo como enfoque los elementos para construir una epistemología de la política educativa EEPE, por medio de la cual investigadores como el argentino Cesar Tello [33] han logrado detallar los posicionamientos epistemológicos, las perspectivas epistemológicas y los enfoques epistemológicos desde los cuales se han dado diversos modos de pensar y reflexionar sobre la producción de la política educativa.

Para Tello, " el objeto de estudio de la política educativa es la propia realidad socio-educativa en sus múltiples dimensiones, sin dudas que esta afirmación puede ser atribuible a la sociología de la educación, la pedagogía, la historia de la educación, entre otras. " [35]

Políticas de formación docente

Las políticas de formación docente en Colombia se establecen de la mano con los acontecimientos y discursos que acompañaron el nacimiento del sistema educativo del país, el

cual se da como reflejo de las estructuras sociales, económicas, religiosas y morales de la época.

El nacimiento no solamente de regulaciones sino de instituciones por medio de las cuales se instauran dichas regulaciones, para temas generales de educación se resalta la creación del Ministerio de Instrucción Pública, bajo el gobierno de José María Campo Serrano quien decretó la Ley 7ª del 25 de agosto de 1886, posteriormente llamado Ministerio de Educación por Miguel Abadía Méndez en la Ley 56 del 10 de noviembre de 1927. La secretaría de educación de Bogotá, creada en 1955 por medio del acuerdo 26 del 23 de mayo; La Asociación Colombiana De Universidades en 1957, la Asociación de Profesores Universitarios –ASPU, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, el Instituto Colombiana para la Educación superior ICFES en 1968, el ICBF mediante la ley 75 de 1968, los institutos nacionales de enseñanza media diversificada INEM, el programa CAMINA ,Campaña de Instrucción Nacional en 1970. [28]-[11]-[4]-[20]

La constitución de dichas políticas tales como los estatutos docentes, están ligadas a las tensiones de las instituciones estatales y las tensiones con las agremiaciones maestros, así mismo han sido repuesta a procesos de movilización y resistencias organizadas de sindicatos como FECODE, fundada el 24 de marzo de 1959 y reconocida el 1962 por medio de la resolución 01 204 del 06 de agosto; la ADE que nace el 1957, ADIDA con personería jurídica desde el 15 de noviembre de 1951 con la radio revista magisterio y reconocida desde mayo de 1952. [14]- [33]

Las políticas de formación docente en Colombia han dado origen a fenómenos históricos como el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes –CEID, y Movimiento Pedagógico propuesta que llegaría al XII Congreso de FECODE en 1982. Y a agentes movilizados de los maestros hacia la investigación que surgen en la década de los años ochenta, como los Centro de Promoción Ecuménica y Social – CEPECS–, el Centro de Investigación y Educación Popular – CINEP–; Dimensión Educativa, el Foro Nacional por Colombia, el Instituto Popular de Capacitación –IPC

Hoy el desarrollo profesional, laboral y cultural de los maestros se enfoca en la cualificación de los mismos, como estrategia para mejorar la calidad de la educación. Dichas condiciones se consignan en la constitución política de 1991, en la ley general de educación ley 115 de 1994, en los estatutos 2277 de 1979 y en el 1278 de 2003 y se ratifican y viabilizan por medio de los planes decenales de educación, los planes de gobierno nacional, distrital y regional. Así mismo a nivel distrital por medio del comité distrital de capacitación con el fomento de nuevas redes, colectivos pedagógicos,

instancias de participación, foros educativos, programas de “maestros que aprenden de maestros”, PFPD Programas de formación, permanente de maestros, actividades de actualización pedagógica y disciplinar, formación para el mejoramiento de la enseñanza del inglés, formación en derechos humanos, apoyo a experiencias de innovación en investigación de aula y en los colegios, eventos masivos como la catedra de pedagogía, la feria del libros o el apoyo para la asistencia a festivales de teatro u otros de tipo cultural. [14]

IV. METODOLOGÍA

La revisión sistemática y lectura de textos permitió afinar el objeto de investigación y ampliar la reflexión crítica sobre las condiciones del docente como trabajador de la cultura, la construcción de categorías se dio de una forma paulatina ya que inicialmente el foco se había puesto más en referentes normativos, como los estatutos docentes, las leyes de educación y las regulaciones a los diferentes niveles de enseñanza, documentos que si bien serán una gran insumo del trabajo de grado, para este momento de la investigación son más un efecto que recoge y consolida las discusiones y tensiones que desde la formación, profesionalización y cuestión docente se ha dado en Colombia y en la región como efecto a su vez de dinámicas internacionales y políticas educativas internacionales. [40]

La lectura también ha permitido la definición de contornos espaciotemporales del objeto de investigación. Los aportes resaltados en este apartado combinaron lo conceptual y metodológico dado a que, si bien varios de los artículos libros revisados eran producto a su vez de investigaciones documentales, una porción menos representativa pero no menos importante fue producto de estudios empíricos.

Se resalta entre las herramientas la educación comparada dado a que permite retomar importantes categorías que permite el encuadre de los discursos de los actores: Estados, Organismos Internacionales de Crédito y Sindicatos Docentes, con metodologías como la cartografía social en su eje de análisis textual e intertextualidad de discursos en términos de Rolland Paulston [36], así:

“Es necesario señalar que la categoría de sentido discursivo la entendemos como la construcción histórica y política donde determinados actores adquieren un rol fundamental en términos de performatividad a través de las políticas de subjetividad “como una tecnología, una cultura y un modo de regulación”. Considerando que los sentidos discursivos no son sólo palabras sino un conjunto interrelacionado de creencias y normas denominado “ideología” [36]

Otros estudios comparados que recurren a los análisis de discurso entre sus metodologías empleadas se evidencia en

María Eugenia Bello una gran estudiosa de los discursos educativos en Iberoamérica como el que analiza en el periodo de 1989 a 2001 las Declaraciones de las Cumbres presidenciales, las Conferencias de Educación, estudiando los ejes temáticos fundamentales de los documentos y sus interrelaciones categoriales a partir de la construcción de «mapas conceptuales» de cada uno de ellos. [25]

Los estudios comparados en educación contrastan objetivos, líneas de actuación, resultados de los programas nacionales y de los programas de cooperación.

Los estudios de educación comparada deben tener en cuenta que si bien a nivel internacional hay una agenda, es importante aclarar que es cada país quien decide o no dar continuidad a ciertas reformas una vez culminan los periodos de supervisión internacional, tal es el caso que Lorente, Luis M. Lázaro [25] plantea después del consenso de Washington, en el que cada estado definió reformas de segunda generación continuadoras-superadoras de dicho conjunto de medidas políticas, en la cuales camino hacia sociedades civiles abiertas con economía de mercado, democracia liberal y cultura de la tolerancia en las esferas pública y privada.

Luis M. Lázaro [25] también retoma a los autores Crespo Martínez y Martínez Rodríguez, en su trabajo Política y Gobierno en América Latina para marcar las transiciones de regímenes autoritarios a democráticos en América latina

“transición en América Latina en los años ochenta y noventa, dobles, de regímenes autoritarios a democráticos y el desafío del ajuste y las reformas estructurales en la perspectiva de la mejora de la calidad de las transformaciones democráticas de la región. Así, se abordan las reformas administrativas, las iniciativas de descentralización política, la gobernabilidad, la integración regional o las acciones de participación.” [25]

A nivel latinoamericano se resaltan trabajos como los de la autora Argentina Adriana Puigros, Carlos Alberto Torres y la ecuatoriana Rosa María Torres, quienes permiten ver un completo análisis de las reformas de los noventa en América Latina, las cuales se centraron principalmente en:

- Descentralización
- Equidad
- Calidad,
- Evaluación de los aprendizajes
- Profesionalización docente

A nivel Colombia se resalta en Educación comparada, los aportes de la tesis doctoral de Martínez Boom, A. 27 “De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina” en la cual ya se plantea una posición crítica a discursos imperante asociados a la generalización del neoliberalismo y la Globalización por medio del “desarrollo humano, la calidad de la educación, las necesidades de aprendizaje o la reforma educativa como panacea y punto culminante de una espiral social que siempre nos impulsaría hacia delante a manera de un progreso infinito” [25] ideas muy en consecuencia con las limitaciones de la

Educación para todos que plantean los organismos internacionales y que visibilizo en su momento Rosa María Torres, por medio de su trabajo “ La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos”.

Luis M. Lázaro [25] rescata entonces las ideas de Boom en las cuales ante la alternativa de homogenización y estandarización plantea al saber pedagógico y movilizador del maestro un papel protagónico. Ideas que van en sincronía por lo propuesto por Denise Vaillant (2005) al «considerar la centralidad de los docentes y su formación en el proceso educativo» [p., 106]... “aspectos cruciales que sin duda afronta la educación latinoamericana como es el de la adecuada formación de un profesorado depauperado social, cultural y profesionalmente con la introducción de enfoques gerencialistas que le han restado autonomía.” [25]

De ahí que el discurso del desarrollo entrará en auge y se promoviera la masificación de la educación por medio de foros mundiales y documentos como la Conferencia Mundial de Educación (en Jontiem, Tailandia 1990); el informe La educación encierra un Tesoro, producido por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Unesco en 1993, y el Foro Mundial de la Educación.

Estos documentos se fueron introduciendo en la política pública, acompañados de conceptos como educación para el desarrollo, educación permanente y educación a lo largo de la vida. Fue por medio de esto que se introdujeron en América Latina una gran variedad de programas de gobierno, reformas educativas, lineamientos para la formación docente y organización de los currículos. [44]. A partir de allí los años posteriores a los noventa se vio un incremento en discursos como la adaptabilidad, flexibilidad, competencias, eficiencia y eficacia.

V. RESULTADOS

El maestro en el centro de las reformas educativas

La historia de la pedagogía, la escuela y el maestro ocupó un lugar preponderante en la comprensión de qué tipo de maestros se debía vincular a los aparatos escolares para que el proyecto moderno de estado nación pudiesen darse efectivamente. Sin embargo, a medida que las dinámicas sociales se fueron abriendo a los discursos de la globalización y con ello la transformación de los roles del estudiante, docente, conocimiento se fueron dando esta preocupación migró inicialmente hacia los contenidos a impartir y las formas de abordaje de los mismos, currículo y didáctica. [16]

No fue sino hasta la época de las reformas que el maestro vuelve a ser un objeto de estudio como agente clave en la calidad educativa y en el cumplimiento de metas de superación del déficit público, lo cual no solo redefinía

prioridades en el gasto público, sino que transitaba a privatización de empresas estatales, las administraciones neoliberales destacaron entonces la necesidad de desarrollar programas de calidad de la educación y estrategias empresariales de medición y evaluación e procesos, evaluar la capacidad competitiva de maestros estudiantes y gestión de los directivos en su administración empezó a ser cada vez más importante.[37]

La educación ya no en una esfera política sino en una de mercado empezó a tener nuevas prioridades en las que todos los esfuerzos debían concentrarse en responder a demandas del mercado de trabajo, las demandas de un “contexto global”, los premios y concursos docentes fueron el escenario perfecto para estimular la eficiencia y la productividad y los sindicatos se consolidaron para procurar ser barrera de dichas transformaciones de los sistemas educativos en modelos de eficiencia, eficacia, productividad.[9]-[10]-[11]- [12]

El argumento sindical propendía por defender las necesidades contextuales-locales, los conflictos necesidades e historia de cada país. Del otro lado esperaban los empresarios, los especialistas y técnicos en eficiencia y productividad, en ordenación del gasto público apoyados en los consultores de la globalización.

Finalmente, todo derivó en un nuevo estatuto docente que regula las funciones del educador, frente al estado, los desempeños que de este se espera, las competencias básicas, las condiciones de ingreso, beneficios y ascenso, así como la aplicación de un sin número de normas que regula la labor docente. [14]-[42]-[43]- [41]

Conclusión

La función docente además de la enseñanza aprendizaje, tiene a su cargo otras actividades educativas de planeación y orientación.

Se mantienen no obstante la posibilidad de acceder a la carrera docente ya sea con el título de licenciado o de normalista superior, eso condicionado a un examen de conocimientos, verificación de requisitos de la convocatoria, resultados de la misma, pruebas psicotécnicas, entrevistas, y valoración de antecedentes.

Las condiciones contractuales y laborales de los maestros hoy en Latinoamérica y particularmente en Colombia nace en el seno de las reformas de los noventa, a la par que agencias de cooperación internacional promoviendo una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la

promoción del desarrollo humano y sostenible, buscando la mediación y cooperación mutua para mantener la paz y la seguridad entre las naciones”, pasan de la cooperación internacional a la “cooperación internacional para el desarrollo.

Así es como la educación se vuelve un reto de la agenda internacional, por una parte, para potenciar su calidad y transformar su esencia en objeto del mercado, sino también para alzarla como bandera y como respuesta ante problemáticas de todo tipo: salud, pobreza, empleo, corrupción, debilidades de los sistemas políticos, crisis medioambientales. Todo reposa por lo menos una parte de su “solución” en la educación, como esperanza de un mañana mejor.

El cambio de milenio traería para el mundo entero una serie de angustias centradas en la información, la cibernética y un mundo para el cual habría que prepararse pues la incertidumbre del cambio generaría, se creía, caos y temor. En la medida que los ritmos de vida se aceleraron fue llegando poco a poco los ambientes educativos la divulgación científica de experimentos de clonación y los avances de la robótica, transformaciones en la informática, la telefonía celular y los dispositivos musicales se fue dando mayor relevancia a palabras como “innovación”, “investigación”, la “mundialización” y en el entramado de estos discursos la formación al maestro siempre será la fórmula que complementa las estrategias, planes y programas para esta modernización del sistema.

Desde la perspectiva de Foucault, instituciones como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización de Naciones Unidas, ONU, entre otros. se transforman en “sinóptico”, dado a que permite una observación permanente entre todos y cada uno de los miembros de la nueva sociedad, una sociedad de control con poderes supranacionales, formas comunitarias de ejercer poder que conllevan a un nuevo tipo de relación espacio-territorio.

REFERENCIAS

- [1] G. Álvarez López, "La educación comparada más allá de la REEC: análisis bibliométrico de la disciplina en las cinco revistas españolas afines de más impacto entre 1995 y 2014", Revista Española de Educación Comparada, n.º 25, p. 19, junio de 2015. Consultado el 26 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14782>
- [2] J. M. Ardila Cipagauta, "Formación docente en Colombia como práctica discursiva: ley general de educación 1994, incidencia y actualidad. El saber pedagógico como instrumento de resistencia" Doctoral dissertation, Universidad Distrital Francisco José de Caldas 2017

- [3] E. Bardach Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas. Un manual para la práctica. México: CIDE. 1998.
- [4] M. Bautista, "La profesionalización docente en Colombia" Revista Colombiana De Sociología, 32(2), 2009. 111-132. Accedido el 26 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://ezproxy.uniandes.edu.co:8443/login?url=https://www-proquest-com.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/scholarly-journals/la-profesionalización-docente-en-colombia/docview/1677633853/se-2?accountid=34489>
- [5] M. Bautista V.M. Gómez Campo. "Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica en Colombia" / – Primera edición. – Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá).Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Sociología. 2017
- [6] H. Bayona Rodríguez y J. S. Melo, "Efecto de ingresar a la carrera docente oficial sobre el salario y la salud (The Effect to Be Admitted to Public Teacher Career on the Salaries and Health)", SSRN Electronic Journal, 2020. Accedido el 26 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3624437>
- [7] H. Bayona-Rodríguez y L. A. Urrego-Reyes, "240 años de profesión docente en Colombia", Revista Educación y Ciudad, vol. 2, n.º 37, octubre de 2019. Accedido el 26 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>
- [8] J. E. P. Beltrán y W. H. S. Carreño, "Fundamentación sociocrítica de la formación docente", Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP, vol. 4, n.º 1, enero de 2011. Accedido el 26 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2011.0001.04>
- [9] L. Bonilla-Mejía, L.M. Cardona-Sosa, E. Londoño-Ortega y L.D. Trujillo-Escalante "¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales" Centro de Estudios Regionales (CEER)-Cartagena. 2018 Accedido el 26 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://www.banrep.gov.co/es/quienes-son-docentes-colombia-caracteristicas-generales-y-brechas-regionales>
- [10] R. D. Borbón, "Las políticas educativas en Colombia en la era neoliberal" (Doctoral dissertation, Universitat de València). Mapa de la ciudad de México alcaldía Venustiano Carranza. (17 de Abril de 2013). *economista*. Accedido el 26 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://www.economista.com.mx/politica/Habra-ley-seca-en-delegacion-Venustiano-Carranza-20130417-0166.html>
- [11] G. Calvo, "La profesionalización docente en Colombia" Documento presentado por la Fundación Compartir en la mesa de trabajo del Nuevo Plan Decenal de Educación, 2006
- [12] Castro, J. O., & Martínez Boom, A. Maestro: Condición social y profesión docente en Colombia, 1991-2002. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2007. Accedido el 26 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/248/Mestro%3acondici%C3%B3n%20social%20y%20profesi%C3%B3n%20docente%20en%20Colombia%201991-2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [13] M. Cárdenas Giraldo "El movimiento pedagógico 1982-1998" (2012). Accedido el 26 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: [https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/762.proteccioncivil.\(2008\).NOM-026-STPS-2008.veracruz.gob.mx,http://www.veracruz.gob.mx/proteccioncivil/nom-026-stps-2008/](https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/762.proteccioncivil.(2008).NOM-026-STPS-2008.veracruz.gob.mx,http://www.veracruz.gob.mx/proteccioncivil/nom-026-stps-2008/).
- [14] C. Cifuentes Cubillos, "Estatuto de profesionalización docente en Colombia: análisis de los dos estatutos vigentes (decreto 2277 de 1979 y decreto 1278 de 2002), diferencias en la labor docente". [en línea] 2013 [Fecha consulta: 26 de septiembre 2022]. Departamento de Sociología UNAL. Accedido el 26 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/48562>
- [15] De Tezanos, A. "El camino de la profesionalización docente. Revista PRELAC: Protagonismo docente en el cambio educativo" Nro. (2005). Accedido el 26 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: https://www.academia.edu/3515233/EL_CAMINO_DE_LA_PROFESIONALIZACION_C3%93N
- [16] Á. Díaz Barriga y C. Inclán Espinosa, "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", Revista Iberoamericana de Educación, vol. 25, pp. 17–41, enero de 2001. Accedido el 27 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://doi.org/10.35362/rie250986>
- [17] Gorostiaga, J. "La educación comparada, hoy. Enfoques para una sociedad globalizada" (2020) Revista Perfiles Educativos, 42(168), 188-192. Accedido el 27 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59700>
- [18] J. A. Gutiérrez Ossa, R. D. Restrepo Avendaño y J. S. Zapata Hoyos, "Formulación, implementación y evaluación de políticas públicas desde los enfoques, fines y funciones del Estado", CES Derecho, vol. 8, n.º 2, pp. 333–351, 2017. Accedido el 27 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://doi.org/10.21615/cesder.8.2.7>
- [19] Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica [Grupo Historia de la Práctica Pedagógica]. Accedido el 27 de septiembre de 2022. [En línea]. <https://historiadela practica pedagogica.com/>
- [20] A. Jiménez Becerra, "Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018", Revista Historia de la Educación Colombiana, vol. 23, n.º 23, diciembre de 2019. Accedido el 27 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.63>
- [21] A. Jiménez Becerra, "Pedagogía y formación docente" Editorial, Editorial Ud 2021 ISBN 139789587873146
- [22] A. Jiménez, "Profesionalización docente: ¿Avances o retrocesos?" En Rojas, Pedro Javier (Ed.), Memorias del 7º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa 2006 (pp. 7-13). Tunja: Gaia.
- [23] J. F. A. Jiménez, "Formación de profesores universitarios. Una actualización de referentes iberoamericanos en Castellano". Educere. 2019 Accedido el 27 de septiembre de 2022. [En línea]. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35660459006/index.html>
- [24] M.M. Jiménez, Narváez, "La inserción profesional docente en Colombia: retos para la formación inicial y continua de maestros". Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores 12 (23). 53-66. 2020
- [25] L.M. Lorente, Lázaro "Pasado, presente y futuro de la agenda educativa latinoamericana. Algunas aportaciones bibliográficas recientes". Revista española de educación comparada 2006 Accedido el 27 de septiembre de 2022. [En línea]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126719>
- [26] A. M. Boom, "Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial". Santafé de Bogotá, D.C: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1999.
- [27] Martínez Boom, Alberto. "De la escuela expansiva a la escuela competitiva." Barcelona, España: Anthropos, 2004. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello. xv+459 pp. ISBN 84-7658-684-1
- [28] L. S. Niño Zafra y R. Díaz Borbón, "La formación de educadores en Colombia", Pedagogía y Saberes, n.º 12, enero de 1999. Accedido el 27 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://doi.org/10.17227/01212494.12pys5.15>
- [29] M. A. Núñez Rojas, A. Arévalo Vera y B. Ávalos Davidson, "Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? "Revista electrónica de investigación educativa, 14(2), 10-24. 2012
- [30] OECD. "Education in Colombia." OECD. <https://www.oecd.org/education/school/Education-in-Colombia-Highlights.pdf>. (2016).
- [31] Y.J. Parra, "De formación docente hacia subjetivación del maestro. Un giro epistémico necesario en el siglo XXI", Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), vol. XIII, núm. 36, pp. 138-159, 2022, Accedido el 27 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1188>

- [32] C. Patiño Millán, "Apuntes para una historia de la educación en Colombia". *Actualidades Pedagógicas*, 1(64), 261-264. 2014
- [33] Á. Pérez, "Cuarenta años del estatuto 2277, o el inicio de la profesionalización de la carrera docente en Colombia.". 2019. *Revista DINERO*. Cuarenta años del estatuto 2277, o el inicio de la profesionalización de la carrera docente en Colombia. <https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/cuarenta-anos-del-estatuto-2277-o-el-inicio-de-la-profesionalizacion-de-la-carrera-docente-en-colombia/277160/>
- [34] O. D. J. Saldarriaga Vélez y C. M. Vargas, "La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002". *Historia y Memoria de la Educación*, vol. 1, n.º 1, p. 287, febrero de 2015. Consultado el 27 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.13277>
- [35] C. G. Tello, "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa.", *Praxis Educativa*, vol. 7, n.º 1, pp. 53-68, junio de 2012. Consultado el 27 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.7i1.0003>
- [36] C. G. Tello, "La producción de conocimiento en política educacional: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE", *Revista Diálogo Educativo*, vol. 13, n.º 39, p. 749, julio de 2013. Consultado el 27 de septiembre de 2022. [En línea]. Disponible: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.10212>
- [37] D. Vaillant, "La identidad docente. La importancia del profesorado" Artículo basado en la Ponencia presentada en I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado", Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007.
- [38] A. Vargas Velásquez "Las políticas públicas entre la racionalidad técnica y la racionalidad política". En: *Dimensiones i del Orden*. Santafé de Bogotá, Universidad del Valle-Instituto de Altos Estudios Jurídicos y Relaciones Internacionales y Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. 1996
- [39] A Vargas Velásquez, "Notas sobre el estado y las políticas públicas", Bogotá, Almudena Editores, 1999 [file:///C:/Users/E007/Downloads/433-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1513-1-10-20100 319.pdf](file:///C:/Users/E007/Downloads/433-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1513-1-10-20100%20319.pdf)
- [40] C. M. Vargas "Trazos de una historia la configuración del maestro como sujeto político, social y de saber", Bogotá 1945-1957. [online]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10554/15260>.
- [41] C. Vélaz de Medrano, y D. Vaillant (Coords). "Aprendizaje y desarrollo profesional docente". Madrid: Fundación Santillana. 2010
- [42] L.F. Vezub y A. Alliaud, "El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles". Informe final ANEP, CODICEN 2012
- [43] L. F. Vezub, "Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de Formación continua y necesidades formativas de los profesores". *Páginas de Educación* 2013, 6(1), 97-124
- [44] A. Zambrano Leal, "Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional" 2012 *Revista Educere*, vol. 16, núm. 54, mayo-agosto, 2012, pp. 11-19 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626160015>