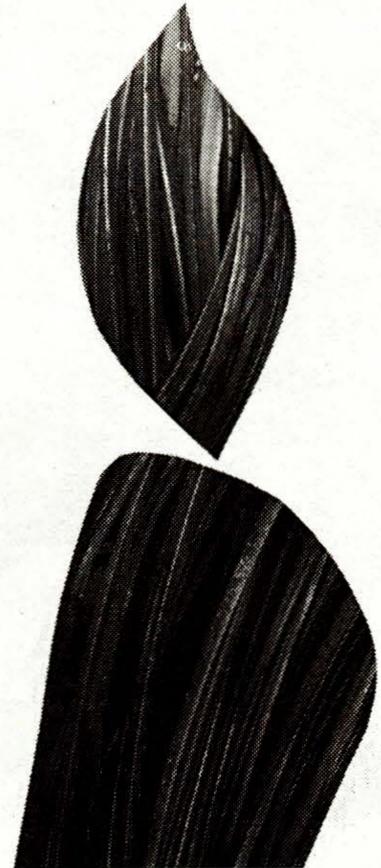
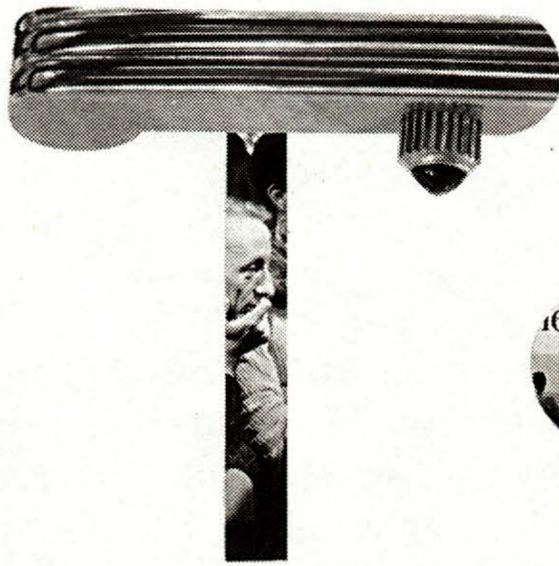
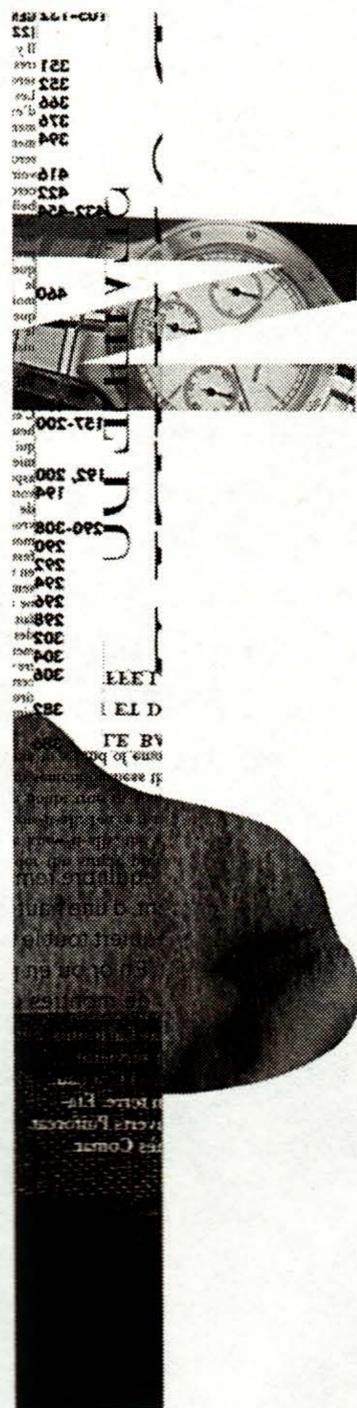


# El maestro y su formación:

ALBERTO MARTÍNEZ BOOM\*

MARÍA DEL PILAR UNDA BERNAL\*\*



\* Profesor - Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Subdirector Técnico del ICETEX.  
\*\* Profesora - Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Coordinadora de la RED - CEE.

# del devenir moderno al devenir contemporáneo

CONOCIMIENTO, AMBIENTE Y  
CIUDAD: TRES GRANDES  
PROBLEMÁTICAS DE LA  
ACTUALIDAD.



El reconocimiento de diferentes cambios que se operan en la sociedad contemporánea se ha

constituido en un punto de acuerdo por lo menos aparente entre los múltiples órdenes de acción social. Se destacan por lo menos tres grandes temas problemáticos que ocupan la reflexión de la analítica filosófica, política y cultural.



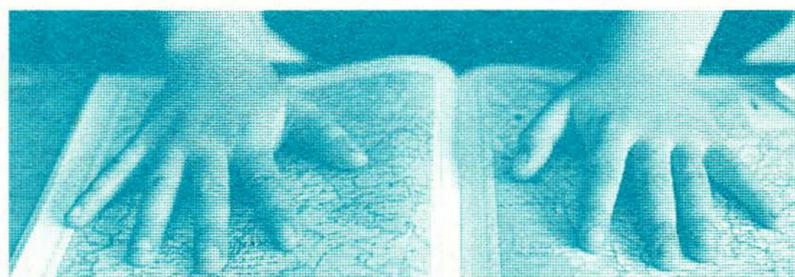
En primer lugar, se reconoce como tema candente el nuevo papel del conocimiento, de la comunicación y sus relaciones con el poder en las sociedades informatizadas. Trabajos como los de Lyotard, Vattimo y Michel Serres —entre otros— han introducido el debate sobre la nueva condición del saber en la sociedad contemporánea a la que se le ha denominado condición postmoderna. En este tipo de sociedades el conocimiento cambia de estatuto por efecto de la multiplicación de las máquinas de información que afectan de hecho la circulación de los conocimientos, tanto como en otra época ocurrió con el desarrollo de los medios de comunicación y posteriormente del sonido y de la imagen.

El conocimiento se constituye así en la mayor fuente de riqueza de las naciones, situándose por encima del capital y del trabajo, considerados tradicionalmente como los factores esenciales en la producción de riqueza. Hoy nadie duda que los países que poseen conocimiento serán ricos y con gran autonomía mientras aquellos que no lo poseen serán pobres y dependientes de los primeros. Por eso la educación se actualiza y vuelve a ocupar un papel preponderante en la agenda política, hecho que se pone de relieve en el Congreso Mundial de Educación realizado en Tailandia, recogido para América Latina por Cepal — Unesco en el documento *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*.

Un segundo aspecto que ocupa la discusión política es el tema del medio ambiente. El planteamiento del desarrollo sostenible, como aparece en la nueva discursividad, supone una crítica a los supuestos desde los cuales se había impulsado la estrategia del desarrollo, en razón al agotamiento del desarrollo económico y los desastres que sus efectos han producido. Ello propicia el surgimiento de una reflexión desde distintas instancias sobre la necesidad de compaginar desarrollo con preservación de la naturaleza, con lo cual se intenta matizar todo el deseo del capitalismo tardío de continuar impulsando progreso y desarrollo sin destruir el ambiente: he aquí una franca contradicción bien difícil de resolver en términos prácticos.

Por último, uno de los retos que plantea el mundo contemporáneo es el tema de la ciudad, la ciudad como tema de reflexión pero también como problema de su existencia. Este constituye el tercer tema, la ciudad, no porque ésta se invente en el siglo XX sino porque la conecta con el conocimiento y con el debate sobre el ambiente.

Esto quiere decir actualizar la reflexión de la vida en la ciudad como problema vital.



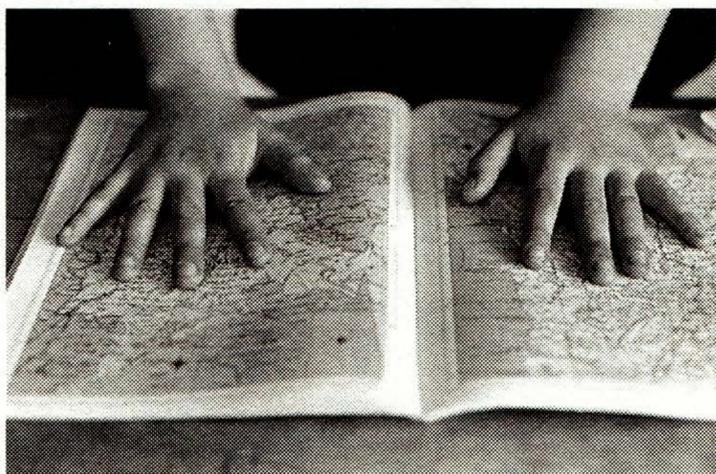
Para algunos, el tema de la ciudad se ha convertido en actual porque el tiempo y el espacio en ella adquieren una configuración distinta. Mientras la modernidad pensó la ciudad en términos de su formación, la discusión contemporánea asume que las ciudades ya están formadas —sea copiando modelos, o produciendo modelos específicos— y estaríamos en tiempos de vivir, de pulsar la ciudad. Y esto nos remite no al problema del tiempo sino al del espacio. Por eso se vuelve a hablar del espacio público, que en la ciudad se configura de una manera especial. Habría que hacerse una pregunta difícil de resolver: ¿qué hace que la ciudad adquiera ahora ciertas características?

Constituidas las ciudades, a su manera, la preocupación entonces no sería cómo acercarla al modelo europeo, cómo formarla de nuevo o reformarla, sino cómo vivir la actual. En este sentido el espacio de la ciudad se concibe más en el orden de la estética, de la lúdica, donde la diferencia es tema esencial. Por ejemplo, la noche como un invento de la ciudad. De día casi todas las ciudades se parecen —afanes, trabajo, ritmos acelerados— lo que diferencia a París de Buenos Aires no es sólo su arquitectura, sino las noches, por eso matar la noche es un poco matar la ciudad. Así, resolver los problemas de la ciudad no pasa por confinar a sus habitantes al encierro, eliminando la fiesta y el encuentro.



Han surgido nuevas investigaciones “inéditas” sobre la ciudad, ésta se ha convertido en un lugar de observatorio para examinar sus secretos, sus encantos, es decir, los ritmos de su vida. Desde la década del 90 el tema educación-ciudad ha conitado las más diversas elaboraciones, pasando por la realización de congresos mundiales así como la publicación de libros y numerosas revistas.

En este último punto ha surgido un tema, introducido por Unesco, el de la ciudad educadora, que nosotros preferimos denominar de manera más amplia: la ciudad como espacio educativo. Hacemos esta diferenciación porque la ciudad en sí misma no es un aula, porque la ciudad tal como está configurada no siempre educa. No nos referimos a educar como un modelo idealizado, no vital, sino a que la configuración de la ciudad, su estética, sus obras, llamen a unas formas de convivencia, de respeto de la vida, de amabilidad, es decir, la ciudad de acuerdo con su espacialidad puede llamar a la afirmación de lo vital, de la aceptación de unas reglas fundamentales, en fin, de convivencia. En síntesis, la ciudad como producción esencial de la cultura, si pensamos la cultura como cultivo.



Es el mismo espacio el que por sus características, por sus formas de circulación, convoca a un estilo de vida no violento, no agresivo, que le imprime a sus obras un sentido educativo. Es decir, lo educativo no es un agregado, no son campañas, no son discursos ni eslóganes, sino hechos, acciones, obras. La pedagogía de las ciudades es acción, es obra. De ahí que cuando se construye un puente peatonal y éste invita a su reconocimiento, a su uso, por su atractivo, por su seguridad, por sus características, allí la obra se constituye en acción educativa.

La escuela es un invento de la ciudad<sup>1</sup>...Surge porque además también surge el maestro. Desde este punto de vista el maestro originariamente fue ciudadano. Nuestra pregunta en este momento no es por su origen, por su constitución, sino porque pensamos que el maestro de la ciudad hoy ha adquirido unas características singulares, inéditas. Está sometido a unas fuerzas que le dan otra configuración y se enfrenta a unos retos que hacen necesario que lo aborremos, que lo interroguemos.

La ciudad como espacio educativo, implica además el reconocimiento de otros sujetos, desde la actual estructura urbana y desde los procesos educativos que hoy se llevan a cabo. Los sujetos de la educación no se localizan exclusivamente en el espacio escolar y quienes enseñan ya no son los maestros de siempre. Esto exige de nosotros un esfuerzo para actualizar y generar una nueva manera de mirar lo educativo, llamar la atención sobre si es posible identificar una nueva particularidad que sería la de pensar la relación maestro-ciudad, si el mundo contemporáneo ha diferenciado al maestro ciudadano de otros maestros y si la reflexión tiene que pasar no tanto por el maestro en general sino por el maestro de la ciudad y el maestro en la ciudad.



### LOS MAESTROS Y SU FORMACIÓN: UNA APROXIMACIÓN DESDE MUCHOS LENTES

Vamos a hacer una lectura rápida sobre algunas de las últimas reflexiones que se han hecho en nuestro país sobre la formación del maestro, tomando fundamentalmente las últimas ediciones de las Revistas *Educación y Cultura*, *Educación y Pedagogía*, *Educación y Ciudad*, para proponer un cuadro que nos revele en qué va la reflexión sobre el ser maestro, a partir del cual sea posible avizorar algunas propuestas.

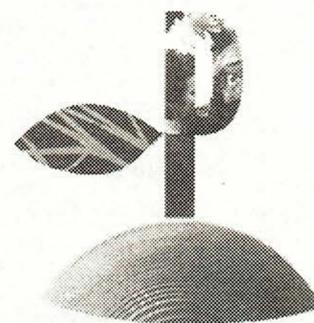
90

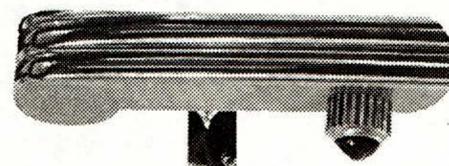
Desde esta consideración sería interesante plantear un conjunto de interrogantes que nos adentren en si es posible pensar lo específico del maestro en la ciudad y cuáles serían las consideraciones a hacer para pensar la formación de estos sujetos. Sólomente lo dejamos planteado, no es nuestro propósito en este escrito.

Arriesgamos la hipótesis de que los maestros de hoy adquieren una configuración novedosa, un modo de ser diferenciado con respecto a lo que han sido, en particular por las complejas relaciones que establecen, entre otras cosas a propósito de estas problemáticas que son hoy objeto del debate. Y esto se ha dado por la confluencia compleja de líneas de fuerza que han constituido al maestro y con las cuales él se constituye, que expondremos más adelante.

Por diversas vías, ya por el agotamiento de las facultades de educación y de las normales, o para justificar la creación de nuevas instituciones, ya sea para aproximarse a la definición de un perfil, o desde una reflexión sistemática sobre los problemas de la formación para entrar desde la perspectiva del maestro en los debates de la modernidad y la postmodernidad, se ha dado en los últimos años una vuelta a la preocupación por los problemas de la formación del maestro.

Allí encontramos varios autores y entradas por las cuales se ha abordado el problema de la formación de maestros y de paso, diversas caracterizaciones sobre el maestro en la actualidad.





Entre los planteamientos relacionados con el agotamiento de las instituciones formadoras de maestros y ante la decisión de convertir algunas de las Normales en Normales Superiores, se encuentran los trabajos de A. Echeverry y colaboradores, quienes han hecho una aproximación sistemática al estado actual de las Normales en el departamento de Antioquia<sup>2</sup>. Desde su perspectiva, a las instituciones formadoras de maestros les corresponde enfrentar la crisis actual —que se expresa en que cada vez hay menor número de maestros y la calidad de su formación es menor— y contribuir a mejorar el estatuto del maestro. Se trataría de hacer del maestro un intelectual y un hombre público capaz de participar en las grandes decisiones a nivel municipal, departamental y nacional.

La pedagogía —como cultura pedagógica universal y como memoria de saber acumulada en las prácticas pedagógicas— y la identidad territorial —que le permitiría al maestro abarcar específicamente la región o etnia sobre la que ejerce su acción— se convierten en ejes centrales para la formación de maestros en esta propuesta. Y a nivel de las prácticas de formación, se trataría de disipar en la experiencia los límites entre investigación y docencia, mediante pro-



gramas de enseñanza atravesados vertical y horizontalmente por proyectos experimentales y de investigación.

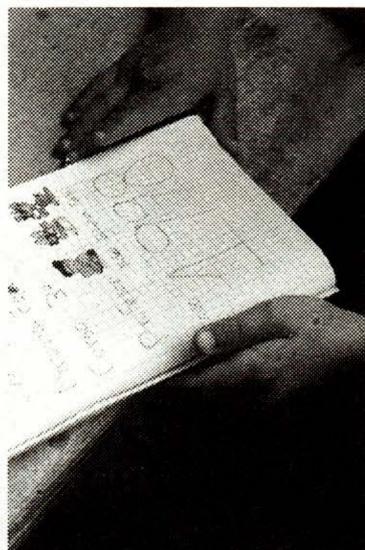
De otro lado, los planteamientos de M. Díaz sobre los problemas y perspectivas de la formación de docentes en Colombia<sup>3</sup> ponen de relieve el fracaso de los esfuerzos continuos por repensar e intentar transformar la formación de maestros cuando se insiste en modificar los currículos, la administración o la capacitación.

Los esquemas profesionalizantes de las Facultades de Educación que han enfatizado la adquisición de técnicas para la solución de los problemas prácticos de la enseñanza, así como la exterioridad de la experiencia y del papel del docente con respecto a un proyecto de sociedad, redujo los modelos a proyectos pedagógicos descontextualizados de propósitos socioculturales y, por lo tanto, resultan irrelevantes y carentes de impacto social y pedagógico. Así mismo, los esfuerzos dirigidos a asignarle un estatuto al educador desde una perspectiva profesional socialmente organizada, ha contribuido al progresivo deterioro de la formación como también a la pérdida del estatus social y académico de los docentes.



La propuesta de “mejoramiento de la formación docente” de Mario Díaz se basa en entender al maestro como una categoría orgánica de la sociedad que ocupa una posición en la división social del trabajo, cuya acción educativa se relaciona con los procesos de conocimiento y con los procesos sociales de posición de grupos o individuos en una cultura determinada. Desde esta perspectiva, la formación sería el medio por el cual se asigna al futuro profesional de la educación una “conciencia especializada” entendida como posiciones de sujeto: sujeto de la práctica pedagógica, sujeto de la enseñanza, sujeto del saber pedagógico.

Pasar a una perspectiva contemporánea de la docencia como profesión exigiría generar y desarrollar competencias investigativas de los futuros docentes articulando tres componentes durante la formación: investigación educativa crítica como fundamento, investigación integrada a la práctica escolar y no escolar, y posibilidad de leer, interpretar y analizar el contexto de la escuela y el contexto cultural primario.



Un tercer planteamiento que queremos destacar aquí es el de Eloísa Vasco, a partir del estudio sobre las preguntas que se hace el maestro en relación con su práctica pedagógica<sup>4</sup>. De acuerdo con éste, el maestro está ubicado en una institución escolar que le confiere a su labor ciertas características, exigencias, restricciones e incertidumbres.

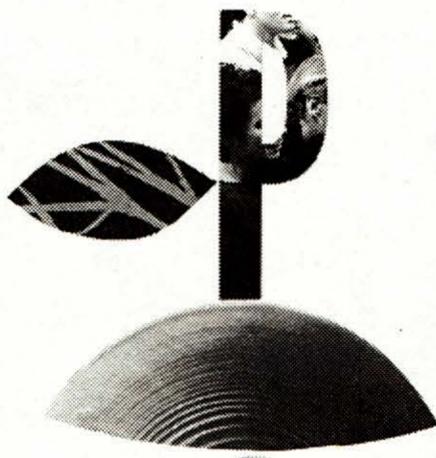
Es a partir de allí, que el maestro tiene la posibilidad de reflexionar sobre su labor, de generar y hacer explícito un saber que le es propio y que se manifiesta en el diario quehacer del enseñar. ¿Qué enseño?, ¿a quiénes enseño?, ¿para qué? y ¿cómo? son, en síntesis, las preguntas a las cuales intenta responder el maestro cuando le preguntan por su quehacer.

Es decir, son preguntas referidas al quehacer metódico, al alumno y a fuentes externas. Se observa aquí un determinismo de la institución escolar sobre el maestro pero además una comprensión del maestro dada básicamente desde la didáctica, que definiría en cierta medida la posibilidad de existencia del maestro desde el oficio de enseñante; surgida del cruce entre las didácticas, las disciplinas y la psicología del alumno.





Otros han enfatizado sobre estos mismos aspectos, pero ya no formulados en términos de preguntas sino de afirmaciones utópicas sobre “el nuevo maestro que requiere Colombia”. Esta perspectiva ha sido trabajado desde el MEN, particularmente por H. Escobedo, en la ponencia presentada por Colombia en el Congreso Nacional de Formación de Maestros “Formar”<sup>5</sup>. Al efecto plantea como deberes ser del maestro los siguientes: saber lo que enseña —conocer la historia de su disciplina, fundamentar epistemológicamente su disciplina, relacionar su disciplina con las demás y éstas con la vida—, saber a quién enseña —conocer el estado evolutivo de sus estudiantes, sus saberes previos, sus contextos emocional, cultural, social y familiar—, saber cómo enseña —implicaciones didácticas de la naturaleza epistemológica de su disciplina, conjugar todos los elementos en un diálogo socrático—, saber para qué enseña, por qué enseña, estar siempre actualizado en la pedagogía y en los saberes que enseña, producir conocimiento pedagógico y disciplinar, ser competente en el manejo de los diversos medios de información y comunicación.



Sin duda, ésta ha sido la posición más recurrente en los últimos años. Centrada en una buena voluntad que le coloca al maestro un sinnúmero de deberes, termina identificándose por otra vía con la posición contraria, la de aquellos que han insistido en el permanente cuestionamiento a la acción y a la figura misma del maestro. Exigirle el cumplimiento de

obligaciones sociales, morales, civiles, afectivas y científicas para que resuelva en la escuela lo que la sociedad y la cultura no ha podido resolver, es lo mismo que colocarlo entre dos extremos “contradictorios”: lo que debe ser, es decir, el “asalto al cielo” y por otro lado, las condiciones materiales y culturales en las que efectivamente se debate. Como se ve impedido para cumplir ese conjunto de obligaciones, lo que se instala de hecho es el látigo. Debe ser y no ha sido, debe hacer y no ha hecho, debe conocer y no sabe.

Es la posición que expresan, entre otros, los trabajos de R. Parra y sus colaboradores, como se observa en las referencias al maestro y a la escuela en los títulos de sus publicaciones —“Escuela violenta”, “Escuela vacía”,



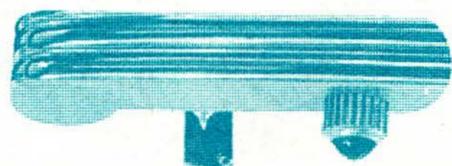
“Pedagogía de la desesperanza”— y en algunas de las definiciones de las categorías con las cuales se aproximaron a las innovaciones en el estudio *Génesis*.

Por otro lado, la perspectiva del PEI en la Ley General de Educación abre posibilidades para la creación de proyectos educativos heterogéneos que pongan en relación a los maestros y las instituciones escolares, con las poblaciones; sus condiciones específicas y la cultura en general. Los maestros, tanto a nivel individual como de manera institucional, se ven abocados a pensar, a construir su

propuesta educativa. Sin embargo la expedición de la resolución del MEN, por medio de la cual se definen los logros que se deben alcanzar en cada nivel educativo, tensiona nuevamente la cuestión hacia la lógica de la tecnología educativa. Esta vez los “logros” se presentan en términos constructivistas pero son, de hecho, una actualización de los objetivos de la tecnología conductual: metas predefinidas, observables, medibles. Nuevamente se restringen las posibilidades, los maestros y los estudiantes se ven obligados —sea que compartan o no el enfoque que dio lugar a la definición de los mismos— a demostrar que “no pierden” logros, que cumplen unas metas predeterminadas, definidas nuevamente sin su participación.

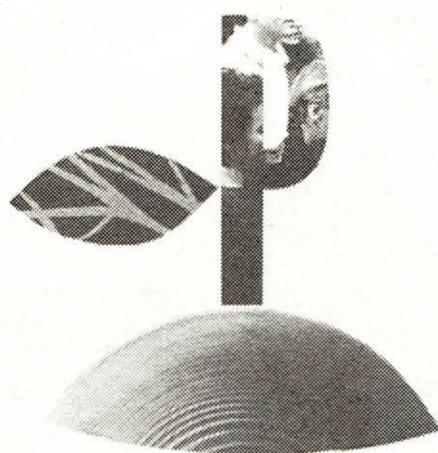
Otras aproximaciones han centrado sus esfuerzos en señalar el agotamiento definitivo de los modelos de capacitación existentes, presentando otras maneras de pensar al maestro y proponiendo diversas alternativas para su formación. La investigación educativa ha logrado precisar respecto a la función que ha cumplido la capacitación de maestros, su poca efectividad en producir los cambios esperados en el ejercicio de la práctica pedagógica y en impactar la situación educativa, no sólo en nuestro país sino en diversos países de América Latina.

La investigación en el Proyecto RED de Cualificación de Maestros en Ejercicio de la Universidad Pedagógica Nacional<sup>6</sup>, permite precisar que no se trataría simplemente de “enderezar” o corregir dichas prácticas pues lo que se ha puesto en cuestión son las concepciones que sustentan la capacitación y, en general, las prácticas de formación de maestros. Se propone entonces pensar al maestro de otras maneras, más allá de la eficacia, la eficiencia y el cumplimiento de determinadas metas o logros.



Maestro como “sujeto de saber”, “cualificación”, “redes pedagógicas” y “comunidades de saber pedagógico”, constituyen conceptos centrales que atraviesan la propuesta de conformación de redes pedagógicas, como alternativa de cualificación de maestros. No se busca que los maestros accedan a una verdad, a un conocimiento ya establecido; se trata, por el contrario, de crear condiciones que les permita poner en juego sus saberes, sus deseos, sus relaciones con la cultura. La propuesta de cualificación intenta crear diversos tipos de conexiones entre maestros —conexiones en red— en donde la pedagogía cumple más bien un papel interrogativo, de búsqueda, de problematización y de distanciamiento crítico. Un papel que tiene que ver con el conocimiento pero también con la estética, la lengua, la ética, el pensamiento, y en general, con las diversas manifestaciones de la cultura.

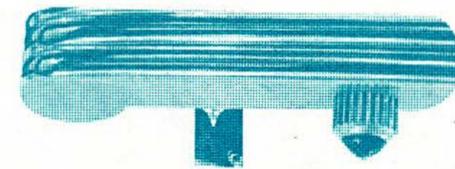
Con base en estos conceptos, la Secretaría de Educación del Valle del Cauca definió su Plan Trienal de Cualificación de Maestros<sup>7</sup> el cual se inició con acciones de constitución de “Grupos de Apoyo Pedagógico” en los diversos municipios del departamento.



Por otra parte, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico<sup>8</sup> ha decidido, para romper con las prácticas de capacitación, articular desde la investigación, la innovación educativa y la actualización de los maestros en los así llamados “Programas de Formación Permanente de Docentes”. Estos lineamientos han sido retomados por el Comité Distrital de Capacitación y por el Plan Territorial, convirtiéndose en criterios para el registro de los programas que se ofrecen en el Distrito Capital de Bogotá.

Son muchas las posturas que entienden de manera particular al maestro y emprenden acciones singulares y rutas propias frente a su formación. Al abordar el maestro se pueden entonces identificar cuatro tipos de apuestas distintas, cada una con un juego particular que de todas maneras lo sitúa frente a los desafíos del presente.

En primer lugar nos ocuparemos de la postura nostálgica, que repele los cambios y se obstina por modelos de épocas pasadas, conservando ropajes e interpretaciones que no se corresponden con la actualidad. Hacemos referencia a una posición reactiva, que vive la actualidad desde la seguridad que le proporciona el pasado.



En segundo lugar, nos encontramos con una visión esperanzadora del maestro, convencida de un futuro mejor y más justo, que pone el acento en las nuevas posibilidades de la formación docente, convirtiendo las actuales dinámicas en un acto de fe en la renovación.

os a la me  
peut Atr

Una tercera postura, trata de ir en sincronía con los cambios, marchando sin perderles el paso y respondiendo a sus exigencias con la mayor eficacia. Esta es la tendencia que Lyotard ha denominado performativa, desde la cual las acciones que se emprenden por los

maestros, aparentemente funcionan con todo el sistema, sin quebrantarlos ni ocasionarles fisuras; por tanto, dichas acciones ejercen un oficio operativo que responde a la lógica del más eficaz.

Por último, tenemos la perspectiva contemporánea, que formula una actualización crítica en la manera de habitar el mundo, rompiendo con la adaptación funcional que procura la propuesta anterior. Es decir, supera la evidencia de las categorías supuestas como verdades fijas y propicia la extrañeza y el cuestionamiento permanente de las pautas que usualmente empleamos para pensar desde la certeza las inseguridades del presente.

De este modo, se abre la posibilidad de inventarnos un nuevo sujeto maestro, que transite por otras rutas y que comprenda sus actuales procesos de transformación como un devenir contemporáneo y no como un acomodamiento que responda con exactitud a las exigencias del sistema.

Desde esta perspectiva, los momentos de innovación, cambio o transformación, pueden identificarse como momentos de pensamiento libre y contingente, comparables a la acción artística que crea nuevas categorías y nuevos lenguajes para ampliar el dominio sobre el mundo.

#### EL MAESTRO: DEL DEVENIR MODERNO AL DEVENIR CONTEMPORÁNEO

Estas aproximaciones al maestro y a las propuestas para su formación, nos abren un conjunto de preguntas acerca de la condición y de la forma de existencia del oficio del maestro en la actualidad. Se trataría de incursionar en una nueva variante que piense al maestro desde la perspectiva de una ontología histórica de la actualidad que pasa por ubicar la pregunta del maestro desde otras relaciones, escenarios y experiencias.

A partir de estos factores es posible identificar una nueva evidencia, que se podría formular de la siguiente manera: la aparición de un novedoso campo de fuerzas en el que confluyen complejas y diferenciadas relaciones ha empezado a redefinir la condición actual del ser maestro, el cual deja de concebirse como el maestro moderno para devenir maestros contemporáneos.

Nos apoyamos en ciertas reflexiones que ya habíamos planteado, pero arriesgamos nuevas hipótesis de manera que sea posible hacer una mirada distinta para no desacertar tanto sobre la comprensión del maestro y sobre las prácticas de formación, que a nuestro modo de ver se agotaron. Si no llamamos la atención sobre esta otra subjetividad, esta otra configuración de maestros, nos vamos a seguir equivocando radicalmente.

A pesar de que hay unas constantes en la condición de maestros, ya hoy los maestros son otros. Y ese ser otro modo responde a la confluencia de exterioridades —el estatuto del saber, el avance tecnológico, la mass-mediación—, procesos que tienen que ver con la enseñanza, es decir, con la práctica de saber que les da un estatuto, pero también y básicamente con procesos de subjetivación, o sea, por construcción de estilos de vida, de estilos de existencia, a la manera como pensaba Nietzsche.

En síntesis, es la articulación de las condiciones que plantea la época, la construcción de sí mismo, la pregunta por el saber pedagógico y por supuesto, su posición en el orden de lo público. Humberto Quiceno lo plantea para la pedagogía y para las instituciones de saber pedagógico, dándole un nuevo lugar a la pedagogía desde la experiencia: la pedagogía como experiencia histórica, la pedagogía como experiencia subjetiva y la pedagogía como experiencia política.

Pensar la cuestión de este modo es ubicar el problema “más allá de la razón, de la disciplina y de la propia cientificidad, al reconocer la historia, el sujeto y la política como su fundamento especial. Incluso es un más allá del arte y la técnica”<sup>9</sup>. Estos problemas desbordan las preocupaciones anteriores que se centraban en la importancia que se le dio a la experiencia científica y a la experimentación en pedagogía como base para la construcción de un modelo ético, político y de vida pública.

Procesos de subjetivación, que no tienen nada que ver con la interioridad, ni con las búsquedas del yo. No es lo que el maestro es como esencia, como vocación, como destino; es el reconocimiento de estilos, de formas de ser que se configuran en la contingencia, el tiempo y el azar. En



# El maestro y su formación:

ese sentido, se trataría de la experiencia con nosotros mismos que pasa por un enfrentamiento con lo que somos, por un pensarnos por nosotros mismos contra el pensamiento que nos quiere pensar sin nosotros.

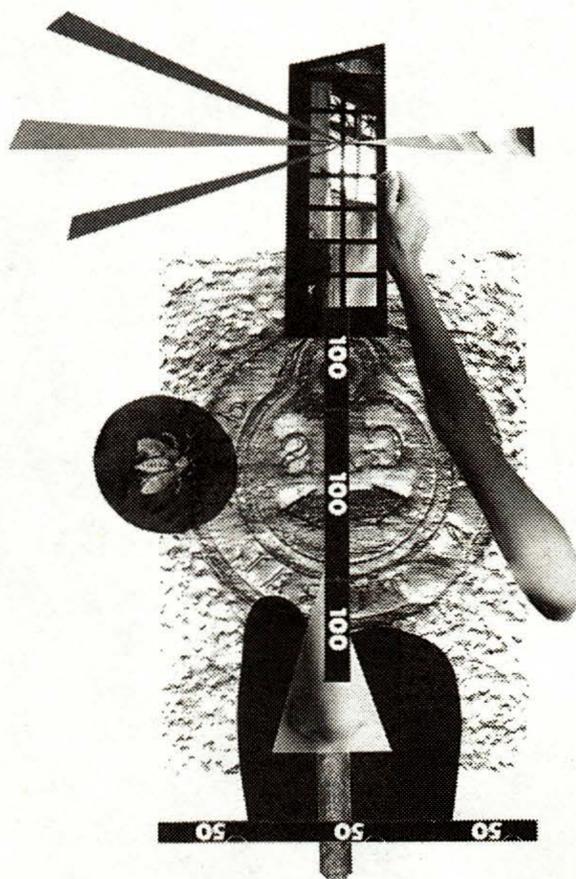
No el adentro que sería la pregunta que el maestro se hace sobre los interrogantes que le plantea la práctica pedagógica, en donde se pregunta por el cómo se enseña y qué enseñar que a nuestro modo de ser son viejas preguntas, sino “cuál es el maestro que el maestro necesita”, como lo propone A. Echeverry<sup>10</sup> cuál es el maestro que es capaz de producirse a sí mismo o inventarse a sí mismo y en donde él y su práctica se constituyen en campo de experimentación.

Por esta vía lo que se va configurando es un proceso de afirmación como maestro y no de identidad frente a una profesión. Por cierto que el maestro no tendría que buscar identidad, sino desprenderse de lo que lo ha identificado. Lo que hace por este mecanismo es iniciar un proceso de subjetivación: el maestro toma posiciones para hablar y escribir de su experiencia, de su saber y de los retos que le plantea el mundo contemporáneo. Lo contemporáneo “no como un presente calendario, sino como un presente de problemáticas”<sup>11</sup>, es un acento de desafío al que se hace frente con un pensamiento libre, no encadenado a la monótona quietud de las verdades.

Estas reflexiones no intentan desentrañar la verdad oculta o intrínseca del maestro. Se trata más bien de colocar la lente en otro lado, de proyectar un rayo de luz en el cual adquiriera una visibilidad distinta, con lo cual estaríamos reconociendo que los maestros han devenido en el mundo contemporáneo en otra cosa. La travesía que los maestros han recorrido los ha dotado de una configuración diferencial y específica propia de la actualidad en la que, después de todo, sólo queda dudar de las certezas, desdibujar la rutina del maestro, destruir sus más preciadas verdades y desaprender lo que ha sido hasta ahora.

Ser de otro modo implica entender al maestro como sujeto de saber, reconocer que lleva a cabo su práctica en el marco de su compromiso ético con la cultura y que en las prácticas pedagógicas

diarias no se reproducen mecánicamente los modelos formales de la pedagogía, sino que ocurren diversos procesos que ponen en juego otros elementos distintos a aquellos que fueron atribuidos al oficio de maestro por la carrera docente, por la capacitación o por el poder.



# del devenir moderno al devenir contemporáneo

Comprender al maestro desde esta generación continua de saberes, es también señalar que su saber puede ser problematizado, que siempre es transitorio y que es un campo complejo que le posibilita nuevas conexiones, otros debates y la experimentación de nuevas formas de pensamiento.

Una postura contemporánea no resuelve nuestras dudas ni nos da respuestas, no nos ahorra el viaje por el pensamiento; por el contrario, lo interroga, lo deja constantemente sin verdades, lo desafía a no fatigarse en rutinas inútiles y lo saca de las certezas absolutas para precipitarlo hacia el ejercicio pleno de la libertad.

En este sentido, lo que consideramos aún más importante, es la realización y elaboración de nuevas experiencias que como un proceso sin término tienda hacia la realización incesante de la libertad y no de convergencia hacia una verdad preestablecida. De ahí, que más que proponer un modelo al que el maestro se acercaría, el propósito sería construir nuevas experiencias que nos permitan inventarnos y reconocernos de otros modos.

1. Martínez, Alberto y Narodowsky, Mariano (1996), *Escuela, historia y poder*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
2. Echeverry, Alberto (1996), "Proyecto de reestructuración de Escuelas Normales en el departamento de Antioquia", en *Educación y Pedagogía*, Medellín, U. Antioquia, No. 16.
3. Díaz, Mario (1996), "La Formación de Docentes en Colombia. Problemas y Perspectivas", en *Educación y Cultura*, Bogotá, Fecode, No. 42.
4. Vasco, Eloísa (1994), *Maestros, Alumnos y Saberes*, Bogotá, Editorial Magisterio.
5. "Lineamientos Generales para la Formación de Maestros en Colombia" (1997), en *Educación y Pedagogía*, Medellín, U. Antioquia, No. 17, pp. 169-176.
6. Martínez, Alberto y Unda, María del Pilar (1996). "Maestro: Sujeto de saber y prácticas de cualificación", en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP-UPN, No. 31, pp. 93-107.
7. Secretaría de Educación del Valle del Cauca, *Plan Trienal de Cualificación de Maestros del Valle del Cauca*, 1996.
8. IDEP, *Lineamientos Generales para la formulación de PFPDs*, Bogotá, 1996.
9. Quinceno, Humberto (1996). "Origen de las escuelas normales y de los institutos de pedagogía en la época moderna", en *Educación y Pedagogía*, Medellín, U. Antioquia, No. 16, pp. 126-153.
10. Lineamientos Generales para la Formación de Maestros en Colombia, en *Educación y Pedagogía*, Medellín, U. Antioquia, No. 17.
11. Martínez, Alberto (1997).