



$$(x^a - y^b)(3z + 2x - y^2)$$

$$a^3 + b^2$$

$$a^2 + \frac{1}{2}$$

La subjetividad
del maestro en Colombia:
La tensión entre la formación institucional
y las prácticas de formación (1960-2002)

José Raúl Jiménez

Resumen

Cuestionar la formación de los maestros en las facultades de educación en Colombia cuenta con límites complejos en cuanto a su vigencia, así como con una fuerte injerencia social debido al proceso de modernización de la sociedad colombiana; por ello es necesario analizar desde una perspectiva crítica cómo dicha formación se orienta fundamentalmente a la reproducción del conocimiento disciplinar y pedagógico y, con ello, se profesa una notable negación de la autonomía del sujeto educador. No obstante, de la formación de maestros en este escenario deriva una subjetividad puesta al servicio de la educación para una época donde la educación se instrumentaliza a través de la tecnología educativa, la psicología cognitiva y las ciencias de la educación; ante esto, el maestro no puede buscar autonomía, autodeterminación, transformarse como condiciones de posibilidad de su propia existencia.

Palabras Claves

Maestro, subjetividad, formación, facultad de educación.

Abstract

Questioning the training of teachers in education faculty in Colombia has complex boundaries concerning their validity, as well as a strong social interference due to the modernization of Colombian society; so it is necessary to analyze how a critical perspective such training is mainly focused on the reproduction of disciplinary knowledge and pedagogical thereby professed a remarkable denial of the autonomy of the subject teacher. However, the training of teachers in this scenario derives subjectivity in the service of education in an era where education is instrumented through educational technology, cognitive psychology and educational sciences; to this, the teacher can not search for autonomy, self determination, becoming as conditions of possibility of their existence.

Key words

Master, subjectivity, training, education faculty.

LÍNEA: Formación de Nuevos Maestros

José Raúl Jiménez
Profesor Universidad de La Salle
Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación.
Universidad Pedagógica Nacional
Becario de Colciencias: Apoyo a Doctorados Nacionales 2007.
jjimenez@lasalle.edu.co, joseraulj@gmail.com

Fecha de recepción: Septiembre 7 de 2011
Fecha de aprobación: Octubre 19 de 2011



Introducción

Preguntarse por la formación del maestro en Colombia y específicamente en las facultades de educación implica acercarse a cuestionamientos tales como: ¿Desde 1960 cómo se ha formado el maestro? ¿Cuál ha sido la propuesta de formación desde estas instituciones y qué forma adquirió? ¿Cuál es la diferencia entre formar un docente y formar un maestro? ¿Es la formación un proceso subjetivo donde el maestro puede derrotar el fatalismo y los determinismos sociales y económicos que tratan de encerrarlo en sus determinaciones causales? ¿La formación docente hace del maestro un ser humano en permanente construcción, autónomo, creativo, lector crítico de la realidad, sensible, comprensivo e investigador, abierto a las relaciones interdisciplinarias, ubicado en un mundo ético donde se compromete con el otro? ¿El docente es un profesional de la pedagogía? ¿El docente es digno de su ejercicio profesional o está avocado a su 'malestar'? ¿Es el maestro formado para ser pedagogo o para ser un didacta de las ciencias?

La condiciones de la escuela y la educación en lo que hoy vivimos plantea la crisis del maestro ante su protagonismo en la experiencia educativa, haciéndole un ser invisible en tanto priman los deseos, saberes e inquietudes de los niños, de los estudiantes; priman los sistemas de evaluación y de certificación de calidad, se han convertido en fusibles que cuando se queman simplemente se cambian por otros. Hoy no se sabe cuál es el centro del sistema educativo y de la enseñanza, ya no es la educación o la pedagogía, y ante tal incertidumbre el valor del maestro se ha resignificado, las instancias de formación se han esparcido por toda la sociedad, sin embargo la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la educación logran mantener la vigencia de la cuestión en torno al maestro. La función docente se ha institucionalizado en la escuela y la formación docente se institucionaliza en las facultades de educación.

Desarrollo

La formación de maestros en Colombia desde la década del 60, se circunscribe a dos tensiones: la primera es la demanda desde organismos internacionales de mejorar la educación para el desarrollo del pueblo latinoamericano, a lo cual atendió el gobierno y el MEN en la creación de facultades en las universidades públicas y también en el ámbito de la universidad privada, la cual nace con facultades de educación desde su fundación con el fin de hacer de los maestros ‘profesionales de la educación’. Aparecen documentos que sustentan estas políticas como por ejemplo la Conferencia mundial sobre la educación de la UNESCO (1968) a partir del cual se define la cambiante profesión del maestro, Aprender a Ser La educación del futuro de Edgar Faure (1980), Crisis mundial de la educación de Phillip Coombs (1985) y la Declaración Mundial sobre educación para todos de Jomtien (1990). La segunda tensión se define en el sincretismo ecléctico de los programas de formación, pues si bien algunas facultades comenzaron con las ciencias de la educación otras se limitan a mezclarlas con la psicología cognitiva, la tecnología educativa; y otras dan prioridad a saberes específicos por encima de la formación pedagógica, por ejemplo un área mayor y una menor y luego unos estudios de formación pedagógica que están referidos a ciencias de la educación y tecnología educativa

Es así como en la formación de maestros “de la biología se pasa bruscamente a los modelos estadísticos y probabilísticos y a la reforma curricular. Bajo el influjo de este regulador, la formación de maestros languidece, pues las instituciones formadoras de maestros no alcanzan a incrustarse en la realidad de la vida nacional, no alcanzan la estabilidad para asimilar las diferentes crisis institucionales y conceptuales por las que pasan la pedagogía y las ciencias de la educación” (MEN, 1995: 9). Esta situación se acrecienta con la proliferación de facultades de educación en Colombia, las cuales surgen en el seno de la Universidad oficial pero que luego pulula en la Universidad privada, incluso sin tener un horizonte definido en su visión sobre los maestros que Colombia necesitaba, de allí que cada facultad abre los programas que le convienen y que puede ofrecer, aun cuando esto le implique valerse de lo que otras tienen, como por ejemplo el uso que hacía la Universidad de La Salle de los laboratorios de micro enseñanza que había donado la Fundación Ford

a la Universidad Javeriana. Asimismo estas instituciones se rezagan en el reconocimiento de las necesidades de la educación y de la escuela en particular, al punto que es el mismo Ministerio de Educación quien toma cartas en el asunto y genera estrategias de formación permanente del profesorado y para ello se vale de las mismas facultades para actualizar y capacitar a los docentes en ejercicio. Las facultades e Institutos de educación se convierten en mecanismos de formación de subjetividad en los cuales poder y saber interactúan, legitimando mediaciones para el alcance de su ideal. Sus expresiones y sus modalidades de operación señalan la naturaleza de un aparato escolar que ha normalizado el comportamiento, ha docilizado los cuerpos, y ha legitimado verdades, que en virtud de un sujeto metafísicamente concebido, funcionan sobre el alma como controles remotos a partir de los cuales es posible conferirles identidad histórica.

El atraso permanente en relación con el desarrollo científico y tecnológico presenta a las facultades de educación como obsoletas para moldear las ciencias en objetos de enseñanza, pues los programas de las licenciaturas dan prioridad a lo que se llamaron Áreas Mayores como la Matemática, la Química, las Lenguas Modernas y luego a Áreas menores como la física, la biología y la Lengua Castellana respectivamente y por último quedaban los que se llamaron estudios profesionales en educación donde había un mezcla sincrética de las ciencias de la educación, la tecnología educativa, la psicología cognitiva y en algunos casos la investigación con proyección a los trabajos de grado.

El sujeto educador que en el pasado recibiera su legitimación de la Ley y del saber, se encuentra en la encrucijada de ocupar múltiples posiciones en la sociedad y en el saber pedagógico; más que un funcionario ha de ser un analista de procesos de formación, aprendizaje, educación y enseñanza; el maestro debe interactuar no sólo con la enseñanza como lo hacía en el pasado, sino con las disciplinas y prácticas derivadas de los saberes específicos. El maestro hoy es animador, facilitador, guía, orientador; y olvido ser pedagogo; hoy se le dice que tiene que tener creatividad pero al mismo tiempo está limitado por normas devenidas de modelos pedagógicos, teorías educativas, didácticas y sobre todo por la psicología en



su invasión a la escuela, hoy todo se ‘psicologiza’ y se le da respuesta desde este saber o desde la medicina pero no desde la pedagogía.

El maestro, entonces, ha sido formado para repetir modelos y didácticas, ha sido entrenado para realizar lo que otros ya han hecho, incluso como atentado, se ha atrevido a pensar sobre lo que puede ser la educación, la pedagogía, la enseñanza y la formación de maestros. Como se ha mencionado al mirar los recorridos de las facultades de educación en Colombia, en los últimos cuarenta años, se evidencia un sincretismo ecléctico, casi incestuoso, de las ciencias de la educación, la tecnología educativa junto con las corrientes psicológicas sobre el estudio de la mente y el cerebro (cognitivas); donde se evidencia un énfasis de las licenciaturas en la enseñanza y el aprendizaje pero no en la pedagogía; con esto cayendo en la condición de la repetición de los saberes y el entrenamiento para el desarrollo de ciertas acciones; el sujeto educador es modelado, es ‘diseñado’ a partir de prácticas que dan cuenta de ello como por ejemplo los laboratorios de microenseñanza, la docencia supervisada, la práctica pedagógica integral poniendo en evidencia cómo históricamente los reguladores de la formación de maestros y sus respectivas reformas se han abandonado a los cambios producidos por las culturas pedagógicas: alemana, francesa y anglosajona según las estrategias de poder de cada gobierno.

Este movimiento hace que el maestro entre en conflicto con su autonomía, ya que su ser profesional no depende de sí, ya su tarea pedagógica no es de su autoría sino que está atada a la reproducción del pensamiento e ideas de otros que ni siquiera han pisado un aula de clase con cuarenta estudiantes o más. He ahí como el sujeto educador queda abandonado al sistema homogenizante de formación y de un llamado perfeccionamiento docente que lo determina, lo limita y lo condiciona a la heteronomía; condicionado a actuar como determinada teoría educativa o pedagógica, pero que no le permite tomar conciencia de sí. Es como una máquina que utiliza un software de última generación pues es extraño que hoy un maestro no hable de inteligencias múltiples, de cerebro, de síndrome de déficit atencional, pero ¿y qué hay de su pedagogía, de su experiencia educativa, de su creatividad, de su autoformación?

El maestro atrapado en el sistema como víctima de la red / de la sociedad del conocimiento, de la sociedad de control que le lleva a ser una herramienta del sistema, ni siquiera es un aparato, ni siquiera es una máquina. Es por eso que hoy cualquier persona se abroga el derecho de señalar al maestro y juzgarlo; sobre todo el Ministerio de Educación, pero también los padres de familia, el colegio, el rector, todos los agentes sociales quieren emitir juicios sobre él. ¿Y de cuándo acá esa posibilidad se apoderó/empoderó para decirle al maestro qué hacer, qué pensar, quién ser?. En último término, qué sujeto ser.

Sujeto educador

Cuando se habla de subjetividad se ha de reconocer ésta como la posibilidad de indagación sobre el modo como el ser humano se convierte a sí mismo en sujeto. La conformación de subjetividad es un problema que lleva a la consideración, según Foucault, de tres dimensiones: las condiciones que obligan a los individuos a adoptar un identidad determinada; el concepto que los individuos tienen de sí mismos; y el discurso que se genera para hablar de los individuos como sujetos, el cual está implícito en los dos anteriores pues, al mismo tiempo que forma parte de las condiciones que hacen a los individuos, sujetos, éste es asimilado por cada individuo al grado de que llegamos a pensar, hablar y actuar de acuerdo con la identidad que se nos ha transmitido mediante el discurso (Corres, 1997); que en el caso de los maestros está configurado desde los lugares y espacios de formación inicial y pone en juego roles de su quehacer en la sociedad, ya ante los cuales se generan prácticas discursivas de formación que le configuran y le hacen existir. Casi podríamos afirmar que la formación de maestros se da en el orden de una sociedad de discurso, donde el sujeto se identifica en la medida en que su vida es un discurrir de prácticas que le vienen desde afuera de sí mismo y le configuran identidad. De allí que el maestro se debata históricamente entre lo que le ha sido dado en su proceso de formación y la experiencia que le da su quehacer en el aula.

Abordaremos a continuación cada una de estas tres dimensiones referidas a la subjetividad del maestro en Colombia en la lógica de acceder complejidad que ésta implica.

Condiciones que obligan a adoptar una identidad determinada

La primera condición a considerar en esta dimensión se refiere a la formación inicial donde los espacios de formación, el momento histórico, las condiciones de formación y las demandas que tienen los maestros determinan formas de ser y de hacer que son definidas por la formación que reciben junto con las habilidades y perspectivas de realización personal. Por eso no es lo mismo formar un maestro que un profesor, como no es lo mismo formarlo en una Normal que en una Facultad y no es igual que la formación sea con pedagogía católica o que se produzca con ciencia de la educación o con las ciencias de la educación. Si no se tienen en cuenta estas diferencias se crea un problema, pues, lo que hay que advertir es que se presentó un cambio no sólo del perfil o del objetivo de formación sino un cambio social y cultural muy profundo en torno a la educación. La formación entonces ha de considerarse más allá de dar forma, para ser comprendida como condición de constitución de sí mismo. En el tránsito desde la pedagogía hacia las ciencias de la educación como eje de la formación del maestro, el resultado es que el maestro ya no puede mirarse a sí mismo desde la pedagogía como un saber que le pertenece, y encuentra una identidad desdibujada y dispersa en las ciencias de la educación, desde las cuales su espacio en la escuela y su hacer en la enseñanza y en la formación se ven invadidos por otros profesionales y se vuelven cada vez más precarios.

Una segunda condición está determinada por la experiencia de la formación permanente que es una demanda a la cual están condicionados todos los maestros y que toman rumbos diversos, de allí que esta formación que fue pedagógica en un principio se va perfeccionando en distintas áreas de acuerdo a las demandas de organismos de gobierno y del sistema educativo y por otro la necesidad de capacitarse para tener una mejor remuneración gracias a la cualificación que reconoce el escalafón único nacional. Esta necesidad de tener una formación permanente evidencia la demanda de adaptarse al medio pero por otro lado manifiesta la tendencia posmoderna de homogenización que lleva a que sea neutralizada la identidad, la conciencia de uno mismo y la capacidad de decidir en forma autónoma; anulando con ello la posibilidad de salvaguardarse a sí mismo procurándose un espacio

y un tiempo propio donde reflexionar y tomar distancia de los esquemas represivos del poder, llevando irreductiblemente al sujeto a su propia destrucción. Esto ocurre al tomar cursos y definir de manera taxativa unas maneras de proceder y de actuar que están definidas por agenciamientos que se dan externos al sujeto. Hay marcos de representación social (Halbwachs) de necesidades y valores que vinculan a los individuos, los cuales incluyen una visión del mundo, animada por valores de un grupo o una sociedad.

Discursos que se generan para hablar de los individuos como sujetos

Es así como el proyecto moderno de subjetividad se halla envuelto en la paradoja que enfrenta al individuo con la institucionalización social y científica que somete a las estructuras absolutas la singularidad de la persona, desvirtuando paulatinamente los ideales de la Ilustración, o mejor, trocándolos en espíritu universalista y razón instrumental. Ello tiene como síntoma eminente la fragmentación de los saberes y discursos bajo el talante de un progreso que se consume en las objetivaciones propias de los procesos de modernización. Es así como para referirse al maestro se vinculan una serie de discursos que ponen en circulación la subjetividad del maestro, algunas veces para homogenizarlo, otras desde la resistencia buscando afirmación a principios y convicciones personales, otras para integrar la realización personal con el ejercicio profesional que le constituyen y a la vez le confieren una identidad, por eso hablaremos de cuatro de ellos como son: profesionalización docente, dignificación y malestar docente, hegemonía de la enseñanza y el aprendizaje, el docente como colectivo y la evaluación docente.

Profesionalización docente

Desde las décadas del ochenta y noventa se han dado acontecimientos que evidencian la reflexión sobre la pedagogía y la recuperación de la vigencia de esta reflexión en la formación de maestros en Colombia; estos acontecimientos pueden reconocerse como coordinadas o puntos de referencia: el movimiento pedagógico, las reformas educativas Ley 30 de 1992 y Ley 115 de 1994 y todo el aparato de reglamentación, el auge de la formación en posgrados con énfasis en educación, la consolidación de centros de investigación en educación y pedagogía,

la producción y reproducción de bibliografía pertinente y las políticas de Colciencias y el Icfes para la investigación y la formación superior. La formación del sujeto educador en Colombia, en todos los sistemas, primaria, normales, facultades y posgrados, está atravesada por las prácticas y los discursos de la profesionalización y en el marco del proceso de modernización de la sociedad. Se pretende formar un sujeto profesional.

Las prácticas profesional y científica se definen en nuevos conjuntos de pautas culturales que enmarcan los currículos y facilitan estrategias para la definición del ejercicio docente y de la formación de profesores (Popkewitz, 1994: 119) De allí que ser profesional es un modelo completamente distinto a ser un práctico del oficio o aún a ser un funcionario trabajador. Un profesional es un sujeto que se eleva sobre cualquier realidad, sobre cualquier labor específica, sobre cualquier forma de individualidad. Planteado desde nuestro enfoque, ser profesional es la renuncia a ser sujeto, incluso a ser sujeto pasivo, y mucho menos sujeto productivo. Esta renuncia es a perder toda subjetividad presente y ausente, aún en los discursos o en los ideales de una probable autonomía.

Esta afirmación plantea un desafío para la concepción de la formación profesional de los maestros por cuanto es necesario establecer una lectura crítica del sistema educativo en su conjunto; pues la formación estará al servicio del conocimiento pedagógico en cuanto a ciencia o en cuanto estar al servicio del sistema como tal, ser un piñón más del engranaje del sistema.

Es así como la profesionalización docente en Colombia ha sido analizada desde dos perspectivas, la primera que instala el ejercicio de la labor docente como un ejercicio más profesionalizante que profesional y la segunda presenta cómo el Estado garantiza unos derechos a través de la instauración y aprobación de leyes, decretos que dan validez al estatuto profesional del docente. Pero para analizar la complejidad que esta condición profesional del docente tiene, es necesario, en una perspectiva crítica e histórica, ir más allá, ampliando el horizonte de análisis y de irreductibilidad para comprender cómo la profesionalización es un escenario de tensiones y luchas que antes que indicar el reconocimiento del status del maestro, indica la constitución del sujeto educador que se despliega en distintos roles y que está avocado a la cotidianidad que le invisibiliza.

Dignificación y malestar docente

El discurso sobre las condiciones sociales, culturales, económicas entre otras, ponen en tensión la formación del sujeto educador, pues si bien es una profesión no siempre es considerada como tal en el concierto de las profesiones en general. “El que sabe, sabe y el que no, enseña” reza un viejo adagio inglés y esto ha calado en la sociedad y en la cultura pues el prestigio del maestro no es el de otrora y además distintos agentes se abrogan el derecho de decirle que es lo que debe hacer, como si no fuera sí mismo un sujeto ético.

Hegemonía del aprendizaje y de la enseñanza sobre la pedagogía.

La transformación sufrida por el concepto de enseñanza afecta la forma como el maestro percibe su hacer y su identidad. En la medida en la que ciertas técnicas de planeamiento y de diseño instruccional se muestran como la base científica de la enseñanza (instrucción) y como actividades reservadas a especialistas que no pueden ser realizadas por el maestro, (quien) se convierte en un ejecutor y pierde su vinculación con el objeto de conocimiento, de reflexión y de práctica que le es propio (Martínez y cols., 2003: 15).

Los programas, los planes de estudio, la psicología, saberes que acuden a la escuela, las políticas internacionales sobre la formación docente, devenidas de organismos internacionales como la CEPAL, PREAL, UNESCO, BID y Fundaciones norteamericanas Ford, Rockefeller y Kellogg; han puesto en el centro de la educación al estudiante y cómo este aprende y cómo hay que enseñarle ‘en contexto’, de acuerdo a sus necesidades y saberes previos poniendo los programas al servicio del aprendizaje y la enseñanza; pero y ¿dónde queda la pedagogía?

El docente como colectivo magisterial

La representación del sujeto como colectivo y en este caso de la configuración de identidad no se puede dejar de lado el asunto gremial o sindical que ha acompañado al magisterio colombiano desde la segunda mitad del siglo veinte. También la organización del profesorado se ha dado desde espacios sindicales que han congregado a los docentes y les han llevado a verse a

sí mismos como actores sociales con posibilidades de ejercer presión social a favor de la defensa de sus propios derechos y es así como desde los años sesenta FECODE se convierte en la organización representativa de los maestros en Colombia y tiene entre sus luchas: despertar el interés en el Gobierno y en la opinión pública por el gremio y sus legítimos representantes, neutralizar la orientación político partidista con el predominio de la técnica y de la superación, lograr reformas al escalafón nacional, defender la estabilidad de los maestros y trabajar permanentemente por la dignificación del magisterio. Esta modalidad de organización lleva a fungir como alternativa de visibilización del docente ya desde la lucha gremial en el orden de la educación

oficial. Queda pendiente la asociación de los docentes en la educación privada que como se ha mencionado es casi nula por la relación del maestro con el patrón o empresario de la educación privada.

Las luchas colectivas han generado un discurso sobre el docente como sujeto colectivo, que le determinan en el orden de lo social como un colectivo de presión e interferente en las políticas educativas a favor de los derechos de los docentes no sólo como empleados oficiales sino como agentes de transformación social. Su máxima expresión es FECODE y las asociaciones departamentales de Educadores, como por ejemplo: la Asociación Distrital de Educadores de Bogotá (ADE).



Evaluación docente

Una de las grandes dicotomías a las que se expone el maestro es la autonomía, y se plantea como dicotomía en tanto que como sujeto es formado bajo esquemas de heteronomía y cuando ejerce su profesión se le exige que obre autónomamente. En Colombia esta dinámica lleva consigo la negación de la individualidad del maestro para ser vinculado bajo un concepto colectivo que demanda un análisis menos ligero.

Como evaluador el maestro se encuentra en la capacidad de decidir que hacer con lo que aprendieron los estudiantes, incluso tiene la autoridad de clasificar, excluir, incluir a otros desde los instrumentos de evaluación gracias a la emisión de juicios que puede hacer con base en unos parámetros establecidos, no siempre por sí mismo, sino, casi siempre, por agentes externos a su propia práctica, llámese Ministerio de educación o secretarías de educación. Esta situación se lee en esa vía con gran autoridad, pero evidenciando la absoluta heteronomía frente a las decisiones sobre lo que han de aprender los estudiantes.

Más cuando se va a evaluar al docente la dimensión que adquiere la evaluación es bien distinta, según ellos, pero en la realidad persigue los mismos fines. Por ejemplo en Colombia se ha intentado evaluar a los maestros oficiales durante varias décadas, encontrándose alta resistencia a través de los colectivos sindicales que le consideran injusto e innecesario; razón por la cual el Ministerio de educación reformó el Estatuto Docente y quienes a partir de 2002 se han vinculado a la educación oficial son evaluados para verificar el cumplimiento de los fines de la evaluación de docentes: Velar por el cumplimiento de los fines de la educación, Mejorar la calidad de la educación, Asegurar la mejor formación ética, intelectual y física de los educandos y Estimular el compromiso del educador con su desarrollo personal y profesional (República de Colombia, 2003: 7).

La evaluación de los maestros se da entonces por la posibilidad de evaluar “la inteligencia, la personalidad, el rendimiento y la moralidad como “hechos objetivos”, que pueden descubrirse y medirse con independencia de las propias relaciones con la comunidad; la posesión de una cualidad consiste en ser tan propietario de la misma como de una raíz o mueble” (Popkewitz, 1994). Esta condición de poder evaluar a los docentes ha residido en el Estado en la educación oficial y en los directivos de las institucio-



nes privadas. Conllevando al objetivación del docente y negando su constitución particular como sujeto.

Hoy se evalúa al maestro desde el afuera del aula, desde el afuera de la escuela, desde otras condiciones que lo determinan como funcionario, cumpliendo tareas en un formulario de ítems de tareas por cumplir, de supuestas competencias detrás de las cuales hay una supuesta evidencia para la promoción social y salarial; sino se ve esta evaluación como instrumento punitivo y sojuzgador para mantenerle o excluirlo de la escuela. Ya desde los años ochenta la UNESCO define unas nuevas competencias del profesor ante lo cual se afirma “al cambiar la imagen del profesor, de considerarle como fuente e impartidor de conocimientos a verlo como organizador y mediador del encuentro de aprendizaje, aparecen nuevas competencias que deberán ser los componentes – o aspectos- de la nueva función docente. Estas competencias pueden agruparse, para nuestro propósito, bajo las categorías de diagnóstico, respuesta, evaluación, relaciones personales, elaboración del currículo, responsabilidad social y administración” (Goble y Porter, 1980: 64).

El concepto que los individuos tienen de sí mismos

Los procesos de construcción de identidad se dan en la experiencia con otros individuos, en las redes sociales, en las instituciones, en los flujos de relaciones con otros individuos; de allí que se imponga la interactividad donde se pone en evidencia el paso de lo individual a lo social.

Se trata entonces desde el maestro volverse a preguntar ¿quién es el maestro como sujeto?, ¿quiénes somos? en el terreno de las prácticas a nivel privado y público; en el sentido de la conceptualización de sí mismo y del mundo (Corres, 1997). Será entonces necesaria la elaboración de una microfísica de la subjetividad del maestro, con tanto como posibilidad de comprensión del maestro sino de elaborar una manera de descifrar esta subjetividad. Ello implica que descifrarlo es problematizar la estrategias destinadas a una política de muestra la emancipación del maestro, evidenciando resistencias, líneas de fuga que lo atrapan y le condicionan a una identidad de la que ni siquiera es consciente.



Bibliografía

Fuentes primarias

Barco, V. (1987). *El problema de los maestros*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Coombs, P. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones Península.

Goble, N.; Porter, J. (1980). *La cambiante función del profesor*. Madrid: Narcea Ediciones.

República de Colombia (1974). *Plan de desarrollo para el sector educativo*. Programa Colombia – República de Colombia. (1974). PNUD – UNESCO, Bogotá: Imprenta Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2003). *Manual de evaluación del desempeño de docentes y directivos docentes*. Bogotá: Enlace Editores Ltda.

Zuluaga, O.; Puig, J. (Comp.) (1974). *Movimiento de maestros en torno al estatuto docente 1972, legislación, análisis y pronunciamientos*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Fuentes secundarias

Corres, P. (1997). *Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia*. México: Distribuciones Fontamara.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

Esteve, E. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Fernández, M. (2003). *La profesionalización docente*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Frigerio, G.; Poggi, M. & Giannoni, M. (Comp.) (2000). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Ediciones Morata.

Martínez, A.; Noguera, C.; Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Popkewitz, T. (1990). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universitat de València.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.

Faure, E. (1980). *Aprender a ser la educación del futuro*. Madrid: Alianza Editores.

Cibergrafía

UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. París.