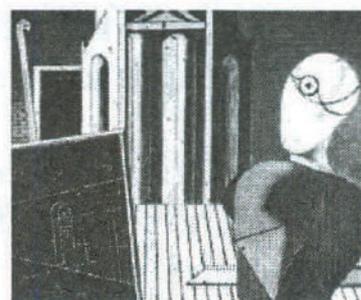


Giorgio de Chirico, 1915
"El vidente"

**El maestro:
del oficio a la profesión.
Miradas críticas**

El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas



Humberto Quiceno Castrillón*

El maestro y el docente

Si se preguntara por la imagen más tradicional y común del maestro en Colombia, seguramente se diría que es la del maestro entregado a su oficio, que da la vida por él si fuera necesario. Esta es la imagen del *maestro artesano*, un maestro que hace un oficio, lo defiende y lo ama, hasta tal punto que está dispuesto a perder su identidad por él. El oficio es la relación inmediata que existe entre el artesano y su obra. Ella está unida a su producción y al sujeto que la produce. En todo oficio es imposible ver la separación que encontramos en el trabajo. En éste hay una radical diferencia entre el sujeto que trabaja, la obra que se produce y la identidad entre el sujeto y su obra. La artesanía está más cercana al arte que al trabajo, de allí la identidad con la producción de la obra. En el caso del maestro artesano, la obra, su arte, es la educación de los niños. En la producción de esta educación, el maestro artesano tiene una relación inmediata, hasta tal punto que no ve diferencia entre educar niños y educarse él. El maestro pierde el rostro, su cuerpo y su ser por producir su obra, que es educar niños. Es como si se dijera: el niño es él y él es el niño.

Este proceso educativo es completamente diferente cuando el oficio es sustituido por el trabajo, cuando el arte o la artesanía son reemplazadas por el desempeño. La obra, la producción de la obra, se le escapa al docente, que no tiene control sobre ella. Es como si el docente perdiera

* Profesor de la Universidad del Valle, miembro del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, Director del Instituto Nacional Superior de Pedagogía.
E-mail: rouso@telesat.com.co

el sentido de su proceso en la separación al que lo obliga el trabajo; esto es lo que se llama *alienación* o *mecanización*.

En la educación actual, los niños están separados de los docentes. El docente no se identifica con ellos: él trabaja con los niños, como si éstos no fueran su propia obra, sino una parte insustancial de su educación. Educar niños ya no depende, en su totalidad, del docente; quizá es el trabajo el que le da sentido a la educación.

Estas transformaciones en el maestro se pueden incluso fechar: sin mucho detalle, al aparecer la producción fabril, la industrialización, el desarrollo urbano, la producción de maquinaria, surge la figura del docente que sustituye al maestro propiamente dicho como representante de una sociedad agrícola, comercial, manufacturera y rural.

En Colombia, el maestro ha sido pensado desde esta figura del maestro artesano y sólo en los últimos tiempos ha surgido el docente identificado con el trabajo industrial. Los primeros se resisten a reconocerse en este trabajo, en tanto que la mecanización los aliena y les cambia la identidad, que es la relación con su obra. Los segundos, por el contrario, se realizan en el trabajo industrial, como si este fuera su condición esencial. Los maestros artesanos, al rechazar el trabajo como modelo industrial, no quieren dejar de ser lo que han sido, no quieren perder la identidad entre ellos y su oficio, entre ellos y su obra, que es la educación de niños.

Otra razón muy poderosa los asiste en este empeño de no cambiar, de no abandonar el viejo oficio. Es una razón sagrada. La Iglesia católica, cuando construyó la imagen del maestro católico, lo hizo sobre el oficio. Juan Bautista de Lasalle, quien ha pasado a la historia como el fundador del magisterio, quería que el maestro fuera un cura y un artesano, un ser espiritual y un ser laborioso, como si fuera un artista del hierro, del detalle, de las cosas. El oficio en Lasalle era cuidar, proteger, encaminar los niños. Él también deseaba que los maestros perdieran su identidad al educar niños, que se olvidaran de sí mismos, que no pensarán sino en Dios. Al educar, se pretendía que el Hermano se olvidara de su ser propio (Quiceno, 2004: 240).

El maestro artesano pertenece y nace en los albores de la sociedad capitalista, cuando esta tenía como modelo de producción la manufac-

tura, y como espacios, la fábrica y el taller. En estos espacios, el trabajo consistía en construir con las manos los objetos; éstos se fabricaban y se construían en su totalidad. El artesano construye cada parte del objeto, pero también todo el objeto. Esto no ocurre en el trabajo industrial, en donde el obrero sólo se ocupa de una parte del proceso.

Detrás del trabajo manufacturero había una especie de arte que buscaba elaborar objetos estéticos. En la escuela ocurría igual cosa. El maestro se ocupaba con esmero del niño, al que veía como un ser que debía fabricar, crear y hacer. Debía emplear todo su arte para ello. Estas personas se llamaban *maestros*, porque eran alfareros, artesanos, pulidores y constructores de niños (Saldarriaga, 2003: 60). La palabra *docente* no representa en nada esta imagen y condición del maestro.

Un docente no es un artesano, no es una artista; tampoco es alguien que adquiere su identidad en el oficio. Un docente es alguien que existe antes de su realización en un trabajo, cosa que no ocurría con el maestro artesano, que sólo se produce en la identificación con su obra; al obrar (laborar), él adquiere su subjetividad, su condición de sujeto. El maestro como docente debe ser producido como sujeto por fuera de su realización con el trabajo y de ello se ocupa la educación entendida como disciplina, conocimiento o ciencia.

El siguiente esquema, representa los aspectos que diferencia al maestro del docente:

<i>Maestro</i>	<i>Docente</i>
Modo de producción artesanal.	Modo de producción industrial.
Maestro artesano.	Docente, profesor, profesional.
Taller.	Fábrica.
Oficio, labor.	Trabajo, desempeño.
Manufactura	Producción automatizada.
Crear, construir, hacer la obra.	Producir parte de la obra.
Época de los oficios, de la artesanía.	Época industrial, fabril.

La profesión docente

El sentido de la palabra *docente* proviene de profesar. ¿Qué es lo que profesa? Dice de él que es un sujeto y que, como tal, tiene un conocimiento adquirido antes de su realización en el trabajo. Este conocimiento se dirige a saber lo que es un maestro, lo que hace y el fin que persigue. Estos tres aspectos caracterizan lo que es la profesión del docente. A esto es a lo que se llama *autonomía y responsabilidad*. Un docente es alguien que quiere ser sujeto en su doble sentido: sujetado y persona activa. Sujetado por su propia identidad, que es la profesión como formación docente, y sujeto de su propio quehacer, que es la actividad propia como educador.

La *profesionalización docente* es el nombre que se le da a este proceso de hacer pasar el maestro al docente, y del artesano al trabajador industrial. *Profesar* es estudiar y aprender lo que el maestro debe ser antes de trabajar. En el oficio, el maestro no necesita estudiar lo que él es como maestro; simplemente hace su oficio, que es educar, y esta labor basta para convertirlo en maestro, cuestión que es insuficiente cuando se habla de un docente, pues requiere estudiar o conocer lo que es la representación de un maestro o educador. En el profesar, uno es por lo que quiere ser, por la responsabilidad de uno consigo mismo. *Ser profesional* es adquirir la identidad de una forma que está por fuera de uno, una forma que viene de fuera. Esta forma es la disciplina, los conocimientos, los saberes, las competencias, las destrezas, los aprendizajes que se le superponen a la labor docente.

El maestro artesano se identifica con su obra y en ello se define su identidad. Educar es realizarse en lo que se hace. La obra coincide con el hombre, el hombre es la obra. El profesional, por el contrario, separa lo que hace de lo que él es. En el profesional encontramos un oficio y un saber hacer el oficio. Este saber hacer es la profesión, que no hay que confundir con el profesional. La profesión de médico es un saber acumulado a lo largo de la humanidad, que ha pasado por sus etapas y procesos. La profesión de docente tiene su propio saber, su historia y sus etapas. Conocer esas etapas no es la obligación de todo profesional. Un docente como profesional de su oficio no está obligado a conocer lo que ha sido ni la educación ni el ser maestro (Zuluaga, 1999: 46). Su obligación es identificarse con la profesión, con el presente y con el futuro de la profesión. Un docente se identifica con su oficio, con su

profesión, cuando hace suyo, interioriza y convierte en identidad el ser de la profesión. Allí se vuelve profesional. ¿Cómo lo hace? No lo hace como en la época de los oficios, de la artesanía, que bastaba con hacer el oficio, esto es, con practicar el oficio. El hacer producía el ser. La repetición, la memoria cotidiana, la aplicación constante terminaba en hacer una obra que coincidía con el mismo sujeto que la producía.

En la sociedad industrial, que es la época de las profesiones, cambia todo el decorado. Al maestro artesano se le considera como de una época pasada, algo que apenas comenzaba. Es el "amateur", el novato, el que no tiene la perfección de su hacer. *Amateur* tiene la raíz de *amar* y la terminación *teur*, amar lo alrededor, amar la esfera que a uno lo envuelve. En la cultura de las profesiones, por el contrario, al docente se le quiere hacer pasar de ser amateur a ser profesional, esto es, alguien que no ama su entorno, sino que lo profesa, lo dice, lo pone en palabra, en argumentos. Esto significa pasar del sentir al representar. El profesional es un ser que se representa su oficio, no que lo siente. En el fútbol es clara la situación: antes se jugaba por amor al juego; ahora, por dinero. Un profesional es aquel que hace a la perfección su juego, antes, en y después del juego. El amateur no diferencia fases, procesos, etapas, circuitos, tiempos. El amateur lo envuelve todo, él es un todo, una totalidad.

Lo que hay que pensar es cómo se consideró que esto que le pasaba a todo el mundo y a todas las cosas era una imperfección, algo que no funcionaba. La razón de este desapego no es otra cosa que la influencia *del proceso industrial. La industria, el trabajo, la producción, separa el todo en espacios, tiempos, etapas, fases, procesos.* La perfección no se produce como un todo, sino como una separación que se ordena, se encadena y se controla. Un profesional es aquel que se representa su oficio en el lenguaje, en el movimiento, en el espacio y en el tiempo. Separa el oficio del hacer y lo pasa a una representación. El jugador de fútbol amateur jugaba y se la jugaba. El profesional se inicia, entra, piensa, deduce, calcula, evalúa y decide jugar. Al hacerlo, sigue las reglas establecidas, las normas, las condiciones, las posibilidades y los cálculos del juego. Jugar es un saber. En la época del amateurismo, jugar es un hacer.

Con la profesión y las profesiones entró en la cultura el hombre representativo, el hombre que calcula y piensa antes de hacer. Obviamente, el maestro no podía estar por fuera de este proceso.

En Colombia, la profesionalización, el volverse profesional, se dio en toda la sociedad después de la década del cincuenta. Toda esta década se llamó en el fútbol "El dorado". En el magisterio no tuvimos un "dorado" esplendoroso como en el fútbol; lo que más se parece es el movimiento de la *escuela activa*, que se gestó entre 1914 y 1946. Posterior a esta fecha, entraron la tecnología educativa, el currículo y los sistemas educativos, que propendían por otra imagen del maestro y de la educación, un maestro docente, un maestro profesional, un maestro formado en las profesiones (Martínez, Noguera, Castro, 2004: 74).

La profesionalización del maestro en Europa se produjo desde finales del siglo XIX y en Estados Unidos desde principios del siglo XX. En Colombia, fue en el período de las décadas del cincuenta y el setenta, cuando nace la industria y la empresa industrial. La estrategia era fabricar un nuevo maestro. *Fabricar* es un término justo porque de eso se trataba: de fabricar un sujeto con las representaciones de la industria, el trabajo productivo y la producción de mercancías. Los discursos que describían perfectamente estos procesos eran los de la economía, la sociología, la tecnología, el análisis de sistemas, la planificación y la administración (Martínez, Noguera, Castro, 2004: 78). Con ellos, que eran extraídos del proceso industrial, se construyeron los discursos de la educación y el del maestro. ¿Cómo hacer para fabricar este nuevo sujeto de representaciones económicas, este nuevo sujeto del trabajo? Por medio de nuevas instituciones, representaciones y prácticas. Para tal fin, se plantearon nuevos dispositivos de formación: capacitación, entrenamiento, adecuación, formación, etc.; se crearon las facultades de educación entre 1950 y 1970, y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA); se reformó la educación tradicional, activa, humanista, artesanal y amateur, y las escuelas normales; también se formó el sindicato de maestros.

Estos procesos de profesionalización, a mi modo de ver, se encuentran en crisis, si no interrumpidos, al menos transformados. La razón es por los cambios en la economía y en las tecnologías. La fábrica, la industria pesada y la producción de mercancías ya no son el modelo de las profesiones y de la profesionalización. Un nuevo modelo de docente ha aparecido con las nuevas disciplinas de la comunicación, la cibernética y la información. Si la economía y las ciencias humanas eran los discursos que servían de modelos para la profesionalización clásica, ahora lo son la información o las ciencias del conocimiento. Si

el oficio creó una representación artesanal y el trabajo industrial una representación profesional, el trabajo de las *máquinas* ha producido una nueva representación. Es decir, el trabajo ha cambiado de forma dos veces y ahora ha de cambiar nuevamente. En Europa, este cambio se demoró un siglo y en Colombia unos pocos años. ¿Cómo pasar en poco tiempo por tres representaciones? Esto realmente es un problema para las sociedades, los Estados y las instituciones. ¿Y para los sujetos?

Es muy común ver el problema del cambio representacional desde el Estado (Gómez Buendía, 1998: 119). Detengámonos en verlo desde el maestro. Pongámonos en el lugar del maestro. ¿Qué maestro? ¿Se puede asegurar que cada vez que cambia la representación cambia el maestro o es un cambio fingido, aparente, momentáneo? Dicho de otra forma: ¿la representación del maestro profesional hizo del maestro un profesional? Y si ahora se le propone otra representación, ¿qué pensará el maestro, o no es importante tener en cuenta lo que piensa? (Dicker y Terigi, 1997: 110).

La transformación del docente

El maestro como *docente* es un concepto que surge cuando es necesario organizar la enseñanza según las normas del trabajo productivo industrial. Ello quiere decir que la formación de docentes nace cuando la formación pasa de ser una cultura o civilización que el hombre adquiere por sí mismo (*Bildung* o *Paideia*), a ser una cultura que se adquiere en la escuela, como si ésta fuera un lugar de trabajo (educación). Al identificarse la formación docente con la escuela, aquella entró a convertirse en el paso de los estudiantes por el plan de estudios, las diferentes vivencias producidas en el ámbito escolar, las distintas actividades de los maestros en el aula de clase y el funcionamiento de la institución concebida como un organismo vivo, un sistema social y un modelo económico. Con la *forma docente*, la pedagogía pasó de ser un saber universal identificado con la naturaleza y la existencia del hombre, a ser un conocimiento que podía ser enseñado, en la forma de una asignatura, un plan de trabajo y una disciplina (Zuluaga, 1999: 48). El maestro que contemplaba y reflexionaba su existencia y por eso diferenciaba lo que pensaba y lo que hacía, entró, como docente, a cumplir una sola función: transmitir la información que se producía

en el exterior al interior; convertir, a la vez, las representaciones interiores en sistemas de identificación para todos.

Esta formación docente y sus modelos intercambiables, extraídos del trabajo, la vida y el lenguaje, funcionaron hasta cuando se rompió la conexión con la exterioridad, con el mundo de afuera, debido a la desaparición de la similitud y analogía entre los requerimientos de la economía, la sociedad y la tecnología, y los de la escuela. La falsa autonomía escolar no fue otra cosa que el rompimiento de una representación general y única para todas las partes de la sociedad. La escuela ya no representaba lo que pasaba afuera, pues habían cambiado tanto la forma de la economía y la tecnología como las formas de educación y transmisión escolar. Esto replanteó la forma docente, que en su versión original consistía en formar el individuo en un medio encerrado como era el de la escuela, y la función de los maestros, que era trasladar el mundo exterior y traducirlo en formas del saber, conocer y hacer.

La reorganización y reestructuración de la formación docente y del nuevo docente fue un hecho: la representación del trabajo, de la producción y la propia organización social y cultural habían cambiado. La escuela no podía repetir o hacer lo mismo que se hacía en el mundo exterior, ni como organismo vivo, ni como sistema social o modelo fabril y productora de mercancías. El diagnóstico fue claro: lo que se producía en la ciencia, en la tecnología y en las disciplinas no llegaba a la escuela, al aula, al alumno. ¿Qué hacer? Cambiar la formación docente clásica, que era representada como un maestro que hablaba de lo bello que era la vida, de la importancia del trabajo y de la perfección del lenguaje. Un maestro que enseñaba y aprendía, que experimentaba la escuela como si fuera la mayor experiencia y que educaba a los alumnos como hombres, como seres espirituales y como trabajadores.

La tecnología educativa y el currículo, dos fenómenos educativos que aparecen como producto de los nuevos desarrollos de las tecnologías, sirven de apoyo para crear un tercer modelo de formación docente. El resultado fue el cambio de las relaciones que existían entre la escuela y el trabajo industrial. Recordemos que el modelo del maestro artesano, el oficio, era interno al proceso educativo escolar. Con el modelo industrial se pasó a introducir este modelo a la escuela, es decir, lo exterior pasó a ser interior. Esta cuestión no resolvió el problema del confinamiento escolar, puesto que si bien el modelo industrial pro-

ducía modernización, su adaptación mantuvo el encerramiento. Las tecnologías educativas crearon el concepto *sistema educativo*, que es la articulación ya no sólo de la visión industrial de la educación, sino que comprende la articulación entre lo industrial, lo social, lo cultural, lo tecnológico y otras formas de economía como el mercado. El proceso de adaptación a este tercer modelo ya no fue el introducirlo en la escuela, sino todo lo contrario: pensar la escuela como sistema, aspecto que resolvía el problema del encerramiento y de paso se adaptaba a la nueva modernización.

Los cambios en el docente fueron notables. Éste ya no podía ser pensado como un sujeto cuya función fuera introducir el modelo industrial en el ámbito escolar, sino que debía procurar conocer la educación como sistema educativo abierto y exterior a la escuela. Esta situación produjo transformaciones en su propia formación que ya no podía estar centrada en las funciones que, como sujeto, debía desempeñar en relación con el mundo del trabajo y con su propia labor de transmisor de conocimientos. Como lo dice Gómez Buendía:

[...] el empuje de la revolución laboral sobre los sistemas nacionales de formación profesional es aún más apremiante. Por una parte, la educación específica para aquellos oficios clásicos de la era industrial pierde vigencia cada día; ahora se precisan destrezas más flexibles y más susceptibles de aplicación en contextos novedosos. Por otra parte, las empresas diversifican sus demandas de capacitación y también proliferan las demandas educativas buenas, malas o regulares —con la resultante confusión del mercado—. A la primer exigencia (flexibilidad) responde bien el enfoque de formación por competencias (en vez de la vieja formación por oficios): el trabajador competente aprende (mientras su colega calificado sabe), conoce una familia tecnológica (no apenas un oficio), comprende (el otro sólo hace), decide (su antecesor obedecía) y se concentraba en los resultados (el de antes se concentraba en los procesos). A su turno, el sistema de formación para el trabajo, vendría a atender la segunda exigencia (ordenamiento del mercado): los distintos oferentes de capacitación coordinan sus programas, bajo orientación del Estado y alrededor de información confiable, actualizada y completa (1998: xxxv).

En esta última concepción del docente y de la escuela, el hombre se representa como un sistema maquínico del cual hace parte la sociedad, el mercado y la cultura. El mejor modo de representar este sistema es por medio de la *inteligencia*, que consiste en un saber, no un aprender; en comprender y no en un hacer. Lo que la escuela debe enseñar es la forma como opera la inteligencia (que es como operan todas las cosas)

y la inteligencia está en saber competir, en saber ganar, en saber producir, en saber vender, en saber dónde está el producto, el mercado. Ante estas evidencias, la escuela debía volverse máquina inteligente y la forma docente adquirir la forma de la inteligencia, que no es otra cosa que la de la tecnología, de la disciplina, de la información, de la organización planificada, controlada y diseñada.

La formación clásica del maestro, que era la de un maestro que forma y educa con los modelos del trabajo productivo (que trasmite la forma de la división del trabajo, de la continuidad de las acciones, de la organización ordenada, del control del tiempo, de la adecuación a los espacios) se ve presionada a cambiar por una forma en donde el maestro no debe ser activo, fuerte, autoritario, dominador y con control de los diferentes procesos educativos. La nueva formación piensa el docente, al maestro, como un sujeto que diseña, sistematiza, planifica y evalúa la educación. A esta forma de funcionamiento se le llama *disciplina* o *profesión*. A la organización de esta forma en su ejecución se le llama *proceso educativo* o *formativo* y los resultados de esta forma, *objetivos de formación*.

La *forma docente* se define como una serie de actividades, acciones, disposiciones y actos que cualquier sujeto o alguien especializado en esas actividades, podría hacer. La especialización y el dominio local de campos precisos, recortados desde la enseñanza, hicieron nacer un saber y un sujeto que no tienen en cuenta ni el hombre ni los conocimientos, como tampoco su inserción en una cultura, sino una técnica. La tecnología educativa y el currículo no hicieron otra cosa que hacer entrar en operaciones más simples y más tecnologizadas estas iniciales operaciones que ya la escuela nueva había especializado. Antes que surgieran estas dos disciplinas, la educación se pensaba centrada en el individuo articulado a la sociedad mediante el mundo del trabajo. Es con la tecnología educativa y el currículo que el individuo pasó a ser formado como un sujeto exclusivamente productivo, lo que permitió de paso transformar la categoría de *docente*, que sustituye cualquier preocupación por el sujeto individuo y su formación humana, por una formación concebida desde los modelos de disciplinas que se construyen desde las profesiones y desde las tecnologías.

El sujeto y la forma docente

Es importante aclarar la diferencia que existe entre la formación docente y la forma docente. Esto significa precisar que el proceso de formación que nace con el concepto de *docente* se inscribe antes que nada en una forma docente. Kant diría que la forma es un a priori. En las ciencias sociales llamarían a esta forma un *arquetipo*, un modelo que es construido culturalmente y es producto de los efectos económicos, culturales y políticos de una sociedad.

Hemos dicho que el maestro artesano construye su subjetividad al realizar su obra. Esto quiere decir que no le preexiste ninguna forma anterior a él. Cuando aparece el sujeto docente, la obra lo antecede como si fuera una instancia trascendental a él, un universal con el cual ha de identificarse y en la cual ha de encontrar su lugar. Pues bien, el docente ha tenido dos formas universales que le han indicado su identidad: por un lado, la forma industrial y, por otro, la forma tecnológica. Cada una de estas dos formas o procesos universales de la organización de la formación definieron la profesión y la profesionalización docente. Por diversas vías, la escuela nueva, la tecnología educativa, el currículo, las ciencias de la educación, en su versión cognitiva, han impuesto la forma docente como ideal de identificación de todo sujeto que se ocupe de enseñar, de todo sujeto que se identifique con lo que hace un maestro, un pedagogo o un educador. Esta identificación quiere decir que a los maestros, profesores, educadores no les queda sino ser docentes, esto es, en primer lugar, una forma que expresa una relación con la parte material de los individuos dedicados a la enseñanza. En segundo lugar, define de antemano la función social y política de estos individuos. En tercer lugar, es una identificación con el saber, los conocimientos y las informaciones que esta forma transmite; y en cuarto lugar, esta forma se presenta como un modelo que impone un sentido a la vida, al tiempo, al hacer y a la esperanza de estos sujetos.

La forma docente, en su sentido tecnológico, sustituyó la forma maestro o educador, tal y como lo pensó la educación industrial. Allí el maestro no tenía la forma docente como su forma ideal, la forma que lo identificaba era la de individuo. Esta forma condicionaba o expresaba lo que el trabajo, el mundo y Dios querían del docente: un ser virtuoso, un ser culto, un ideal de justicia y de racionalidad.

Todos estos valores se modificaron cuando apareció la forma docente como identificación del docente en relación con la sociedad del mercado. Esta forma cambió los valores, las relaciones de identidad, lo que debe saber y lo que puede hacer un docente. En este sentido, funciona como una máscara, una sombra, un lugar virtual y un ideal, que es el que le asigna las funciones y la realidad al docente.

Esta formación docente es una forma que produce al *sujeto*, entendiéndolo no sólo como la persona, sino también como la institución, el proceso de educación y los fines de la educación. El sujeto como el fin de los procesos y de las finalidades. Este sujeto se identifica en el lenguaje de esta formación docente, con los objetivos a conseguir. Dentro de este plano de organización de la educación, la formación pasó a ser considerada el objeto, el proceso, los medios y los fines de la educación. La armonía de esta estructura es la que produce el sujeto. *Objeto, medio y fin* son los nombres bajo los cuales se ha representado la formación docente, el papel del docente y la profesión docente, en donde el sujeto es la docencia, un sujeto que aparece como trascendiendo cada uno de las funciones de la docencia, y es por eso que a veces se confunde con el educador, con la profesión o con la institución.

La formación docente no se refiere en principio a ningún maestro, institución o proceso educativo en particular, sino a todos los maestros, los procesos y los fines, puesto que a ella como forma lo que le interesa es la función que se cumple, la organización que se ordena y el objeto que se persigue. Se puede decir que esta forma docente no tiene, por donde se le mire, algo humano ni algo divino, no se refiere a ninguna forma humana o forma espiritual; lo cual no quiere decir que no hable o se dirija a la humanidad, a las personas, a los valores; pero estos objetos son para esta formación elementos o partes de un todo, que no prevalecen como partes por encima del todo. El sentido de infinitud, de trascendencia, le viene a la forma docencia de esta relación sistémica que le permite ordenar las partes dentro del todo del sistema.

Con la tecnología educativa y con los procesos sistémicos, la forma docente se convirtió en un sistema, en un proceso y una profesión. Cada uno de estos elementos puede ser definido, explicado o sustentado desde las más diversas teorías, sin que entren en contradicción o se refuten entre ellas. Son estas condiciones las que dan la apariencia

de objetividad, de neutralidad, que al fin y al cabo define lo que es una *máquina* como la relación inmanente entre la función y el sistema orgánico o sistema estructural. La forma sistema, en tanto máquina, puede cumplir con la función de formar, educar y socializar como una función del Estado, de la sociedad, de la cultura y de los valores humanos.

Lo que hay que discutirle y plantearle a esta forma docente es su concepción del sujeto, tanto la del sujeto con forma humana como la del sujeto como proceso y fin de la educación. ¿Quién es el sujeto? ¿Cómo se define un sujeto? La estrategia de esta forma docente consiste en involucrar las personas en los procesos y en los fines, e impedir que lleguen a hacerse la pregunta por el sujeto. Antes que aparezca la pregunta por el sujeto, la forma docente define qué es un sujeto o, más bien, considera que el sujeto es la acción, la actividad, la energía, el acto y la voluntad que mueven las acciones humanas, sociales, morales y tecnológicas. Lo que es claro es que con esta forma docente el maestro encontró una nueva condición, estatuto, lugar, identidad y posición; la forma docente definió su nuevo ser como sujeto. Los valores de este nuevo ser son: 1) que el maestro tenga una relación material de productividad, trabajo y rendimiento, es decir, un ser para el trabajo; 2) un ser que vive para otro ser, un otro, sea el niño, el adulto, o cualquier otra persona; 3) un ser que define su identidad con un ámbito local, particular de saber, cual es el de su enseñanza asignada a un lugar y a un dominio particular; y 4) su relación no es con su existencia, sino con el tiempo de trabajo, con el tiempo útil y con el tiempo de duración de su propia actividad.

¿Qué es un sujeto? ¿Cuándo se entiende que un docente es un sujeto? ¿Cómo pensar el docente sin la forma ascenso a Dios, al hombre, al trabajo? La respuesta abre distintas posibilidades para responder a la cuestión. Si la respuesta es desde la forma docente, el sujeto quedará encuadrado en los marcos que ya hemos definido, como un sujeto subordinado, limitado, cuya única función es servir de mensajero, mediador, modelador de distintos medios como el mercado, la información y el servicio. Un ser finito cuya función es intercambiar los espacios infinitos. Si la respuesta se resuelve en términos del hombre, volveremos a ocuparnos de las ciencias humanas y del ascenso del hombre a su condición. ¿Qué otras posibilidades existen para pensar

el sujeto? Lo evidente es que tanto la forma hombre como la forma docente impiden que el maestro, educador, enseñante o pedagogo tenga una relación consigo mismo, esto es, que el maestro sea el dueño de su destino y de su libertad. Se interpone, entre el maestro y su existencia, un modelo representativo, que si antes era el hombre y su formación humana, ahora es la forma docente como un modelo que, al formar, permitiría que el maestro se forme en la propia acción de formar.

La forma ética

Hay que pensar en una forma que, por un lado, permita que el maestro huya de las representaciones admitidas, por ser representaciones que llevan a la sumisión y, por otro, que haga posible que el maestro se encuentre consigo mismo y pueda pensar qué es eso de ser sujeto. ¿Cuál es la forma que el hombre debería tener: una forma como la del trabajo, como la forma inteligencia o como la forma de la razón? El problema de estas formas es que son formas exteriores, funcionan como un *deber ser* para el hombre, y en ese sentido han sido formas morales, teleológicas, que han impuesto sus reglas de funcionamiento al sujeto, llevándolo a formas de sujeción. ¿Cómo pensar una forma que no sea exterior, impuesta, moral?

Otra forma ha surgido como alternativa: es la *forma ética*. Esta forma relaciona al hombre consigo mismo, establece la relación del sujeto consigo mismo. También se la conoce como *la forma interior, la forma individuo* o *forma de la subjetividad*. La forma ética es una forma que busca que el sujeto escape de todas las formas impuestas, al preguntarse por su propia condición como sujeto.

La pregunta ética o subjetiva respecto de la formación no consiste en buscar contenidos para la formación, sino en preguntarse quién dice y quién reclama la formación del sujeto. Es el sujeto el que debe decir qué formación y cómo llevarla a cabo. Pero antes de hacer esta pregunta, su indagación es por saber qué formación es la que se plantea para qué sujeto. La pregunta del maestro como sujeto es preguntarse por qué es llevado a una situación subordinada y desconocida de ser un objeto docente que cumple ciertas funciones que él no demanda. La ética del maestro no es la de velar porque sus actos estén en relación

con ciertos fines o deberes morales, sino en preguntarse quién es como sujeto, como maestro, cuáles son sus relaciones con su cuerpo, con su poder, con su verdad y con lo que él quiere hacer en la vida. ¿Por qué el maestro debe desear ser docente, en qué situación de poder se coloca al ser docente, cuáles sus relaciones con esa rara identidad que le es impuesta y por qué no escapar de semejante alternativa? La formación del maestro, educador o pedagogo habría que dirigirla en dos sentidos, si lo que se busca es una nueva formación: desprenderse de la forma hombre y de la forma docente, y conquistar otra forma, en la relación ética, forma que sería la de encontrarse como sujeto, pues desde que el maestro existe siempre lo ha hecho para una forma que él no se ha construido, sino para formas que nacieron de necesidades económicas, sociales y políticas. Una alternativa formativa, nuevas posibilidades a la formación de docentes estarían en la reconstrucción de nuevas relaciones del maestro consigo mismo, en entenderse como sujeto, en buscar nuevas formas de subjetividad que reemplacen las formas de sujeción.

El maestro y el oficio de aprender

Para los discursos oficiales y para las políticas oficiales, el maestro no es aquel sujeto que educa niños; tampoco el sujeto que se preocupa por comprender la enseñanza. La apuesta consiste en ubicar al maestro al lado del aprender, un sujeto que enseña el aprender. Nunca antes se había tenido esta definición de maestro. En el siglo XVII era alguien que instruía; en el XIX, alguien que educaba, y ahora alguien que hace aprender. Lo que puede observarse es que el trabajo no es la categoría que está en la base de este aprender. El docente no es artesano, no enseña a trabajar en el taller ni en la fábrica, ni aun en la industria. Enseña a comprender, a relacionar, a integrar y a pensar. La tarea del docente es transmitir el aprender. Nos preguntamos: ¿en qué consiste esta *transmisión*? Ella consiste en la conexión que debe hacer el docente entre el ámbito escolar y el sistema educativo. Si el docente mantiene la función de transmisión es por medio del alejamiento o la reconversión del mundo del trabajo, que pasa a ser considerado como una competencia para trabajar.

Esto significa:

[...] entender la formación laboral como una secuencia que parte de ciertos aprendizajes básicos, pasa por ciertas destrezas generales y luego por habilidades más específicas para rematar —ya fuera de la escuela—, en la formación exacta para la ocupación exacta (Gómez Buendía, 1998: xxxiv).

Si la educación se inscribe o se hace parte del sistema educativo, en el mismo sentido se inscribe la función docente y la particularidad del aprendizaje. La formación del hombre, alumno o docente se produce cuando se adquiere el concepto *sistema educativo*, que ya no sólo es formado por la escuela y el trabajo, sino por una red de sistemas. La formación educativa ya no se produce dentro del sistema escolar o conectando una parte del sistema social al sistema escolar. La formación se produce al pasar de un sistema a otro sistema, de manera continúa, modular, sucesiva, en secuencia. Esto quiere decir que la educación no parte de la escuela, sino que puede hacerlo desde cualquier elemento del sistema, pues siempre se estará inscrito en el sistema, que es lo esencial. El docente, la escuela y el proceso educativo deben enseñar que la formación ya no es desarrollo continuo de un grado cero a un grado superior, sino que es una red, una relación de sistemas. Como es red y sistemas superpuestos, la formación no se termina nunca, es continua, es permanente, dura toda la vida. El docente es presionado por el mercado, por la nueva tecnología, por la nueva sociedad del conocimiento, a enseñar que “hay que aprender que la formación es continua”. Este es el llamado *oficio de aprender*. El docente está llamado a enseñar que durante toda la vida hay que aprender sin descanso para beneficio del mercado, de la venta de mercancías, de la tecnología y de la nueva sociedad del conocimiento.

El *aprender* pasa a ser una categoría vinculada al *desempeño*. La función de la docencia es promover el aprender del aprender: a establecer una relación con el conocimiento, a vivir juntos, a aplicar el principio de la educabilidad, y a crear la dimensión cultural de la sociedad y de los docentes. Estos cuatro objetos son cuatro principios de identidad, como si fueran cuatro líneas del rostro del docente, cuatro aspectos de su cuerpo y de su razón. Cuatro objetos de la competencia laboral. Desde esta postura cognitiva, se interpreta el aprender a aprender, muy lejos, pues, de John Dewey y su *aprender haciendo*. Juan Carlos Tedesco dice que

Aprender a aprender supone dominar operaciones cognitivas que están detrás del proceso de aprendizaje. No sólo dominar el conocimiento, sino aque-

llo que permite producir, acceder o trabajar con ese conocimiento y por eso, el aprendizaje es mucho más complejo que antes [...] En el fondo, el trabajo del maestro es hacer explícito lo que es implícito, ayudarle al alumno a reflexionar acerca de: ¿Qué está haciendo él cuando aprende? ¿De qué operación se trata cuando él está haciendo un aprendizaje? ¿Está recopilando información? ¿Está comparando? ¿Está probando una hipótesis? ¿Está seleccionando? (Tedesco, 1990: 37).

La crisis de la formación de docentes se produce no sólo por la aparición de la sociedad del conocimiento y de la información, sino sobre todo por la necesidad de incorporar la educación como sistema educativo a las nuevas necesidades del aprendizaje. El docente ya no enseña el aprender en sus diferentes variantes cognitivas: comprender, deducir, asimilar, reflexionar; lo importante es que este aprender adquiera el sentido de *competencia*, que quiere decir el paso del aprender al saber. No basta saber transmitir o saber transmitir la disciplina, porque ella no incorpora la idea de red de sistemas, razón por la cual hay que pensar que los nuevos formadores deben ser sujetos que tengan la idea de red integrada de sistemas en la estructura psíquica, en su identidad, en su personalidad. Reclutar los formadores con los presupuestos personales definidos de antemano: trabajo en equipo, solidaridad, ser colectivos, integrados. Sólo los que formen grupo, red y sirvan para promover intereses comunitarios, sirven para ser docentes, pues ésta es la condición del sistema productivo y del sistema tecnológico.

Las consecuencias de esta formación docente se expresan en la *escuela*. Ella va a ser entendida como un sistema abierto, una red de sistemas integrados: sistema padres de familia; sistema docentes; sistema alumnos; sistema directivos; sistema procesos educativos, entre otros. Estos sistemas forman el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que es la integración de los sistemas. La escuela se concibe de este modo para que se imponga y controle al docente, el cual está obligado a someterse a la forma institucional, que no es otra cosa que someterse al sistema de red integrado. Esta integración del individuo al sistema es para garantizar la efectividad del resultado educativo, que ya no sólo se apoya en el docente, sino que es repartido entre los sistemas. A lo que está obligado el docente es a tomar las decisiones colectivas, en grupo e institucionales, o a tener que actuar según el sistema institucional integrado. Concebir la educación como un sistema y el aprendizaje como la articulación de los sistemas, nos lleva a las *competencias*. Estas

consisten en comprender el funcionamiento del sistema en la totalidad, pues lo que exige la tecnología es la inteligibilidad del sistema, que no se logra si no es por medio de las competencias cognitivas, que implican la articulación y la reflexión. Si en la actualidad la exigencia máxima es la de formar seres de alta inteligibilidad, es porque se requiere este aprendizaje para poder comprender el funcionamiento de la tecnología, cuestión que no existía ni en el maestro artesano, ni en el docente trabajador. La tarea del docente trabajador en tanto profesional consistía en desarrollar destrezas y habilidades, capacidades y actividades en los alumnos, que pudieran llevar al desempeño calificado de un trabajo efectivo. Si este proceso se daba de este modo era porque la docencia repetía el modelo industrial, cuyo funcionamiento mecánico llevaba no a la comprensión de la totalidad del sistema, sino al funcionamiento de cada una de las partes de manera independiente. La calidad de la educación se expresaba por la perfección de cada una de las tareas realizadas y no por el funcionamiento de todo el sistema. En la actualidad, se requiere comprender y analizar, y no actuar. Y si este proceso es una de las urgencias de la sociedad de conocimiento, no se debe a una voluntad humanista, sino a las exigencias de la comprensión de la tecnología.

Por la aparición de la sociedad del conocimiento o de la información, la profesión docente se ha visto sometida a cambios profundos. Entre ellos, la emergencia del concepto *profesionalización docente*. Hay que distinguir entre profesión y profesionalización docente. La profesión estaba mucho más unida a la calidad de la educación que hemos señalado, a la importancia de la enseñanza, al buen funcionamiento del sistema escolar y a la transmisión de conocimientos disciplinarios necesarios para entender que se estaba produciendo adquisiciones y destrezas. La profesionalización, por el contrario, está más orientada a la comprensión del sistema educativo en su totalidad. De allí sus categorías centrales, un nuevo estatuto económico para el docente, un nuevo lugar en el sistema, funciones que tienen que ver con la producción de la inteligencia y capacidad para articular la escuela al trabajo en la forma del mercado. La categoría *profesionalización* apunta a que el docente se convierta en profesional, esto es, que como profesional o como docente se identifique con la institución, en tanto ella representa el sistema educativo, antes que con su individualidad, que acepte que la institución es la que lo produce, es ella la autónoma y no él, y si tra-

baja es para que el resultado sea producto de la institución y no de la capacidad individual.

El libro de Gómez Buendía, *Educación: la agenda del siglo XXI*, da una radiografía clara de cómo ha cambiado la educación. Allí dice:

Hay que pasar de una vez a la gestión por objetivos. Lo esencial no son los aparatos, son las funciones. No es la enseñanza, es el alumno. No es la burocracia, es el aula. No es el reglamento rígido y abstracto, es la escuela concreta y viviente. De suerte que el Estado no puede seguir reducido a proveer los insumos, tiene que responder por los productos [...].

Agrega:

[...] al sistema escolar se le asignan tres papeles principales: la educación básica o formación general de los niños y jóvenes; la preparación para el trabajo y el entrenamiento de la "alta inteligencia" en la perspectiva de la ciencia y de la tecnología. Hay una cierta tendencia a suponer que se trata de un proceso piramidal, donde la escuela primaria daría acceso a la cultura general, la escuela media capacitaría para oficios, y la universidad prepararía para la ciencia. Pero esta ecuación es simplista y peligrosa: estamos en realidad ante tres vectores de aprendizaje simultáneo, entrelazado y continuo, donde a cada tramo y a cada modalidad del sistema le corresponden énfasis particulares y concatenados.

Y todavía más:

[...] los oficios del siglo XXI son cada vez más complejos y más exigentes: son oficios más humanos. Pero el horizonte que la renovación laboral está abriendo a la educación, es también su gran desafío: pasar de lo repetitivo a lo creativo, de lo particular a lo generalizable, y de lo rutinario a lo incierto. Esto significa entender la formación laboral como una secuencia que parte de ciertos aprendizajes básicos, pasa por ciertas destrezas generales, y luego por habilidades más específicas, para rematar, ya fuera de la escuela, en la formación exacta para la ocupación exacta. Con tres implicaciones directas sobre el sistema educativo. En primer lugar, la educación para el trabajo ya no es un compartimiento aislado, ahora recorre todos los tramos del sistema y por eso en el preescolar, en la básica y en la secundaria deben desarrollarse los aprendizajes laborales básicos. La universidad debe reconocerse como institución que educa para el trabajo no para el prestigio. En tercer lugar, la educación no concluye, es una tarea vitalicia, donde las empresas y las escuelas comparten y se reparten el ayudarnos a aprender y a desaprender.

En conclusión: "a nuevas ocupaciones nuevas formaciones". Es decir,

[...] el empuje laboral sobre los sistemas de formación profesional es aún más apremiante. Por una parte, la educación específica para aquellos oficios clásicos de la era industrial pierde vigencia cada día, ahora se precisan destrezas más flexibles y más susceptibles de aplicación en contextos novedosos. Por otra parte, las empresas diversifican sus demandas de capacitación y también proliferan las ofertas educativas buenas, malas o regulares, con la resultante confusión del mercado. A la primera exigencia (flexibilidad) responde bien el enfoque de "formación por competencias" (en vez de la formación por oficios): el trabajador competente aprende (mientras su colega calificado "sabe"), conoce una "familia" tecnológica (no apenas un oficio), comprende (el otro sólo hace), decide (su antecesor obedecía) y se concentra en los resultados (el de antes se concentraba en los procesos) (1998: xxx-xxxii).

Las consecuencias son evidentes: para la sociedad del conocimiento y para la solución de la crisis de la formación de docentes, se requiere cambiar la formación del sujeto, tanto del que enseña como el que aprende. Este cambio consiste en sustituir la formación por objetivos exigidos por el trabajo productivo, en objetivos exigidos por el producto; sustituir, por tanto, las competencias hacia las habilidades, destrezas y capacidades, que se definían según un oficio específico, por competencias abiertas que se adecuen a distintos oficios, a las posibilidades de mercados inciertos.

Un oficio en esta sociedad supone tres tipos de formación: 1) competencias laborales genéricas (saberes y destrezas) aplicables a una gama de ocupaciones amplias; 2) competencias ocupacionales específicas (saberes y destrezas particulares) y 3) valores y actitudes para estos ambientes (personalidad). Son estas competencias las que formarán no las conductas, sino la alta inteligencia, según los ritmos y según los cambios permanentes del sector productivo. La *formación de la inteligencia* se entiende como un proceso lógico, cognitivo y racional, que puede adaptarse perfectamente a los mecanismos de funcionamiento de la sociedad de la información: inteligencia para adquirir y procesar información compleja, tomar decisiones, pensar la coyuntura, asumir responsabilidades, aceptar la verdad, tener responsabilidad de compromiso con el bien público, pensarse por encima de los intereses particulares. El objetivo es hacer que el sistema educativo tenga como funciones hacer circular el conocimiento y preparar a los sujetos para asumir roles en un futuro, como las de ingeniero, adulto o ciudadano.

La formación continúa siendo una preparación, un desarrollo y una adaptación a la economía abierta y de mercado; lo que cambia ahora es la formación en tres direcciones: desarrollar ocupaciones más que puestos; definir lo que es la *competencia laboral*, entendida como aquel lugar que certifica la capacidad, no el rótulo o el título. Esto se conjuga con el autoaprendizaje, la autoformación, la desescolarización y el uso de tecnologías. El currículo se transforma y pasa de pensar en programas entendidos como unidades autónomas, a programas con cambios continuos: diseño modular de los programas, que demanda varias competencias organizadas en unidades que puedan certificarse una a una, al ritmo del trabajador y según su experiencia (formación continua). La formación es una capacidad de pensar y no una capacidad de actuar.

Referencias bibliográficas

DIKER, G. y TERIGI, F., 1997, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.

GÓMEZ BUENDÍA, H., 1998, *Educación: la agenda del siglo XXI*, Bogotá, PNUD-TM Editores.

MARTÍNEZ, Alberto; NOGUERA, Carlos E. y CASTRO, Jorge Orlando, 2004, *Currículo y modernización*, Bogotá, Magisterio, GHPP.

QUICENO, Humberto, 2004, *Pedagogía activa y escuela activa en Colombia, 1900-1935*, Bogotá, Magisterio, GHPP.

SALDARRIAGA, Óscar, 2003, *Del oficio del maestro*, Bogotá, Magisterio, GHPP.

TEDESCO, Juan Carlos, 1990, *Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la educación pública*, Santiago de Chile, Orealc.

ZULUAGA, Olga Lucía, 1999, *Pedagogía e historia*, Bogotá, Anthropos.