

EL MAESTRO: UNA LECTURA DESDE NARRATIVAS DEL PERIÓDICO EL ESPECTADOR

(COLOMBIA 2018-2019)

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

ESTUDIANTE

MARTHA LUPERLI FIERRO MORALES

CÓDIGO: 2017287531

DIRECTORA

YEIMY CÁRDENAS PALERMO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2022

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	3
Capítulo I. Una mirada a la figura del maestro: perspectivas histórica, pedagógica, política, social, crítica	9
Ser maestro en Colombia: una perspectiva histórica	9
El oficio de ser profesor O ¿maestro?: una perspectiva pedagógica	13
Maestro como sujeto político: perspectiva político – social	21
Maestro y educación en América Latina: perspectivas críticas	30
Maestro, educación y retóricas de Calidad educativa	38
CAPITULO II. Narrativas sobre los maestros en Colombia: en el periódico El Espectador, 2018 – 2019	52
Narrativas elogiosas: maestros con nombre y apellido	55
Narrativas desoladoras: los maestros abusadores	60
Narrativas de la violencia: los maestros víctimas	65
Narrativas de la defensa de los derechos: el maestro reclamante	71
Narrativas de la oposición: el maestro maleducado, peligroso	74
Narrativas clasificatorias: los maestros desiguales	75
Narrativas de la evaluación y la calidad: el maestro malformado	78
CAPITULO III. Educación en Colombia: entre calidad y precariedad	84
CAPITULO IV. Reflexiones acerca del maestro como sujeto político en Colombia: relaciones y representaciones con las nociones maestro, docente, profesor	97
CAPITULO V. CONCLUSIONES.....	112
Bibliografía.....	124

INTRODUCCIÓN

En la revista número 116 de Educación y Cultura de FECODE, del año 2016, los maestros enuncian que se trata de una publicación que tiene como objetivo reconocer las realidades de las escuelas en medio del conflicto armado e imaginar y edificar la escuela para el posconflicto, enmarcando sus luchas desde el año 1958 hasta el 2016.

En el artículo denominado “Escuela, territorio de paz”, señalan un tiempo (enero de 1985 a julio de 2016), en el que la educación pública ha sido víctima porque es asediada por la política educativa neoliberal y porque ha padecido los horrores de la guerra,...1076 docentes asesinados,1800 desplazados, 50 desaparecidos, 70 exiliados y 6.000 amenazados; entornos escolares minados en el campo, control de la enseñanza por parte de los actores armados, priorización del presupuesto de guerra sobre el presupuesto de educación, escuelas entre fuegos cruzados, entre otros (Restrepo *et al*, 2016, p.15).

Los autores proponen “reconstruir la memoria histórica de la escuela con relación a la guerra y la violencia”, formar a las nuevas generaciones en la cultura de paz y posicionar la paz en los territorios escolares alrededor de una sociedad refundada en la democracia (Restrepo *et al*, 2016, p.17).

En este mismo año se dio la oportunidad de manifestarse en las urnas frente a la paz con un proceso denominado “plebiscito por la paz”, donde los resultados obtenidos fueron: por el sí: 49,78% (6.377.482 votos) y por el no: 50,21% (6.431.376 votos). A partir de este resultado se exacerbaron las posturas ante el anhelo de paz y las posturas de los contradictores. Entre el año 2016 y 2018, las críticas al segundo gobierno de Santos en temas de paz fueron el centro de la campaña presidencial; para el periodo 2018-2022, el Centro Democrático, en cabeza de

Álvaro Uribe, se convirtió en la mayor oposición al proceso de paz. En esta lógica, los líderes y colectivos que apoyaron el proceso de paz, fueron estigmatizados.

Durante su segundo período presidencial Santos atravesó situaciones que complejizaron más el escenario social, económico y político:

la baja internacional del precio del petróleo; un paro camionero que duró más de un mes, dos temporadas del fenómeno del niño, cuyo intenso verano afectó el país; dos temporadas del fenómeno de la niña, de lluvias imparables y avalanchas como la de Mocoa; un paro agrario larguísimo, un paro de profesores de más de un mes, una oposición uribista irracional y mentirosa, una inesperada inmigración de venezolanos, un paro de Avianca de más de dos meses, un crecimiento del número de disidentes de la guerrilla como consecuencia de la proximidad del candidato de Uribe a ganar la presidencia, una oposición obstinada a atacar el acuerdo de paz con las Farc, las conversaciones con el ELN, la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), la ley de tierras, etc. Y una herencia que le dejó Uribe: el monstruo de corrupción de REFICAR y el fracaso de la represa de ITUANGO. (Escobar, 2018, párr.2)

En conclusión, una oleada de inconformidades, desaciertos, pero visos de paz para la población colombiana, que finalmente soñó con un cambio de rumbo social, tras la firma de los acuerdos, luego de más de 50 años de conflicto armado con las FARC – EP.

A partir del 2018, con la entrada de un nuevo gobierno, se agravó la violencia por cuenta de los asesinatos de líderes sociales. Un problema que parecía ser el resultado del apoyo decidido a la paz, por parte de colectivos y organizaciones políticas, sociales y comunitarias y gremiales. Una situación que, como señaló Aída Avella, parecía la repetición del genocidio de la Unión Patriótica, cuando las personas que sobresalían “en alguna parte del país inmediatamente” eran cuestionadas, sometidas a amenazas y lo más grave, declaradas objetivo militar, “que fue el mismo mecanismo que utilizaron contra la UP” (Agudelo, et al, 2018, p.69).

En el caso de los maestros, Ramírez evidenció que desde años atrás estaban sufriendo los efectos de la violencia:

La victimización de los docentes se caracterizó hasta el año 2016, por al menos 1.075 asesinatos y vulneraciones enmarcadas en: amenazas, hostigamientos a sus residencias, señalamientos como objetivo militar, exigencias de renuncias al cargo, extorsiones, uso de las Instituciones Escolares por parte de grupos al margen de la ley convocando a reuniones de proselitismo político o amenazas a la población, secuestros, prohibición de desarrollo de cátedra de áreas como Ciencias sociales y naturales. (2016, p.58)

Situaciones que además de poner sobre la mesa la transgresión a la labor docente y la vulneración de sus derechos, el derecho a la vida, a la integridad física, a la libertad, a la seguridad, entre otros, alimentaban preguntas sobre el maestro. ¿Cómo ve la sociedad al maestro? ¿Qué valoración se le da? ¿Qué se dice en los medios sobre el maestro?

En principio, preguntas que se orientaban a profundizar en la relación con la violencia. Sin, embargo cuestiones que podían obturar la mirada en aspectos sindicales, como lo manifiesta Ramírez:

es una violencia sistemática y generalizada que ha tenido fundamentos en factores como: el ejercicio de las libertades sindicales, donde los educadores no buscan únicamente las reivindicaciones y tareas propias de su escenario laboral, sino que vinculan dentro de su rol sindical la defensa de la esfera de la democracia plena y la defensa de la educación pública, de tal forma que, la dimensión de lo educativo está cruzada y es transversal a los asuntos políticos, sociales, económicos y culturales de su entorno. Su postura de defensa de la educación pública, su liderazgo social, su combatividad en las plazas y calles de este país, lo llevaron a ser objeto de la más brutal criminalización, de la cual responsabilizan al Estado colombiano. (2016, p. 58)

Aunque el panorama era desolador, como reflejo de la violencia que ha golpeado a la población colombiana, pues nadie se ha salvado de los horrores de sus consecuencias, no solo por las agresiones de grupos armados, sino también por cuenta del agravamiento de la violencia estructural, empeorada por las reformas políticas implantadas por los gobiernos de turno, que de cara a directrices macroeconómicas han incrementado la pobreza en el país. Acorde a la mirada de las problemáticas sociales en un sentido amplio, a la pregunta por lo que ocurrió en el período 2018-2019, como un tiempo que podía dar pistas de comprensión de los efectos del Acuerdo de Paz en el país y la pregunta por el maestro, se fue densificando la pregunta de investigación. A esta definición temporal se sumó la pertinencia de ser un contexto de cambio de gobierno (Juan Manuel Santos a Iván Duque) y de reorientaciones para la implementación del acuerdo de paz, y en general para reorientar el proyecto de país.

Para hacer una mirada en un sentido amplio sobre las valoraciones del maestro, sin perder la relación con el contexto social y político, ni la especificidad del tema de la educación, se consideró pertinente plantear la investigación basada en prensa y, por cuestiones metodológicas, centrar el análisis en un solo periódico, El Espectador. De manera específica, la investigación se orientó por la pregunta:

¿Qué narrativas se construyeron sobre los maestros en Colombia en el periodo 2018-2019 en el periódico El Espectador y cómo se caracteriza la figura de sujeto político?

De esta pregunta se derivaron los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los enunciados sobre educación encontrados en las narrativas sobre los maestros en el periódico El Espectador? y ¿Qué ideas de sujeto – político se pueden identificar en las narrativas de prensa analizada?

En coherencia con estas preguntas se definió el siguiente objetivo general: analizar las narrativas que se construyeron sobre los maestros en Colombia en el período 2018-2019 en el periódico El Espectador, como vía para identificar algunos planteamientos sobre la figura de sujeto político.

De este objetivo general, se desplegaron los siguientes propósitos específicos:

- Rastrear e identificar las narrativas sobre los maestros en la fuente El Espectador, durante los años 2018 y 2019.
- Identificar en las narrativas sobre los maestros los enunciados sobre educación.
- Analizar en las narrativas identificadas las ideas de sujeto – político que se configuran.

De acuerdo con las preguntas y objetivos, este trabajo se elaboró desde el paradigma cualitativo, con fuente documental, específicamente prensa, asumiendo una postura más hacia la relevancia del discurso. De manera más específica la revisión documental se orientó por los aportes de Aróstegui, quien manifiesta que los documentos son aquellas que trabajan con datos no expresados en forma numérica, es decir, con conceptos agrupables en clases, pero no susceptibles de adquirir valores mensurables numéricamente. Adicional a ello, el autor considera que las técnicas de observación documental, como su nombre indica, serían las aplicables al estudio de los «documentos», hoy día de muy diversos tipos y sobre soportes variados, con la peculiaridad de que siempre nos darían una observación mediata de la realidad. Documentos escritos de archivo, publicaciones oficiales periódicas o no, libros, folletos, opúsculos diversos, prensa, etc., o documentos visuales o sonoros, serían los tipos fundamentales (1995, p. 204).

Es preciso señalar que al elegir la prensa como fuente principal se tuvo en cuenta que constituye un objeto de estudio clave para conocer y comprender el trasegar de las sociedades en un contexto y tiempo determinado, no sólo por sus discursos que revelan tendencias ideológicas vigentes en una época, sino también por sus continuas transformaciones materiales que muestran las disposiciones y avatares técnicos, sociales y culturales (Cubillos, 2012, p.49).

Al realizar el análisis de artículos escritos en prensa, arriesgando la pregunta por narrativas acerca del maestro se pretendió identificar diversas significaciones, representaciones

y enunciados que permitirían analizar discursos e idearios sobre este sujeto en el marco de las condiciones sociales, políticas, educativas propias del contexto.

Al elegir la prensa como fuente, se consideró que permitiría dar una mirada sobre las narrativas de los maestros en el pasado reciente, aquí el pasado cobra sentido en su enlace con el presente en el acto de recordar/olvidar. Esto ubica directamente el sentido del pasado en un presente, y en función de un futuro deseado. El presente contiene y construye la experiencia pasada y las experiencias futuras (Franco y Levin, 2007, p. 308).

La investigación se desarrolla en cinco capítulos. En el primero, se presentan los aspectos teóricos que permiten deslindar la figura del maestro desde diferentes perspectivas teóricas que son fundamentales para entender hoy lo que se dice, se reclama o se reivindica de este sujeto. Se presentan aportes de la perspectiva histórica, pedagógica, política, social y crítica.

El análisis de la investigación se presenta a partir del segundo capítulo. Este capítulo muestra un rastreo de las narrativas sobre los maestros durante los años 2018 y 2019 en el periódico El Espectador, con evidencias de las alusiones a este sujeto en relación con diferentes lógicas de enunciación.

En el capítulo tercero, se presentan los resultados, análisis de los enunciados sobre educación hallados en los artículos de prensa del periódico El Espectador, discursos que muestran una dicotomía entre la calidad y precariedad de la educación

En el cuarto capítulo se ahonda en las narrativas identificadas, en relación con la delimitación de sujeto político, en el marco de las condiciones sociales, políticas e ideológicas.

El quinto capítulo se presentan las conclusiones y preguntas que quedan abiertas para una posterior discusión o investigación.

**CAPÍTULO I. UNA MIRADA A LA FIGURA DEL MAESTRO:
PERSPECTIVAS HISTÓRICA, PEDAGÓGICA, POLÍTICA,
SOCIAL, CRÍTICA**

El presente proceso investigativo se orienta por la pregunta narrativas sobre el maestro, por ello en la parte central del marco teórico se busca describir a grandes rasgos las delimitaciones que de este sujeto se han hecho desde diferentes miradas o perspectivas históricas, políticas, sociales, pedagógicas y críticas. La idea es exponer diferentes posturas que permiten caracterizar al maestro, para orientar posteriormente el análisis.

SER MAESTRO EN COLOMBIA: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

El sujeto maestro en Colombia ha sido analizado ampliamente desde la conexión de su historia con los momentos históricos en que se gestó un proyecto nacional, así como las oleadas de modernización. Martínez Boom (1994), hace un despliegue de análisis de acontecimientos y fuerzas que permiten comprender la configuración del maestro a partir del siglo XVIII.

Martínez (1982), propone cinco momentos explicativos de la configuración histórica del maestro:

1. *La aparición del maestro como hombre público:* en este momento el maestro domina el espacio educativo y cultural durante la segunda mitad del siglo XVIII, en este tiempo se trazan sucesos importantes como el nacimiento de la escuela, el debate sobre la nueva ciencia y en efecto el surgimiento de preocupaciones por eso sujetos que se dedicaban a enseñar a leer y escribir y se disputaban un lugar en la instrucción pública. Así, la instrucción pública fue usada como medio de control estatal, sobre el

discurso y sobre el individuo, con intención de una proyección de formación de toda la población. Una formación que alerta sobre la importancia de controlar a los pobres, es decir, en este tiempo se da a conocer a los pobres como un mal social por su miseria, juzgándolos de ociosos, ignorantes y maleantes. En este sentido, la educación se centra en la disciplina, en formar o educar en religión, oficios y civilidad, así es como se da a conocer la escuela pública y la emergencia del maestro como un sujeto público que debe educar en la vía de controlar a los pobres. (p.147)

2. *El maestro, las Normales y el oficio metodológico.* En este segundo momento el maestro es considerado un sujeto de control, quien impregnado del encargo religioso debe busca fomentar la bondad, pero también saber enseñar, saber un método. En el año 1821, durante el gobierno de Francisco de Paula Santander, aparecen las Normales, denotando el deslinde de un saber pedagógico necesario para la enseñanza, así como el reconocimiento de que un maestro debía tener un método, en singular, pues la formación normalista se orientaba a enseñar el mismo método para igualar la instrucción. Así, el maestro es homogeneizado en el método para realizar su labor de formar “con igualdad”, a los ciudadanos.

En principio, la Normal dota al maestro de un método particular, el de enseñanza monitorial Joseph Lancaster. Este método se asumió con mucha expectativa por las promesas de educar a grandes masas de población, en poco tiempo, pues se decía que un solo maestro, apoyado en sus monitores, podía enseñar a mil estudiantes en un solo salón, garantizando el ingreso de las poblaciones. (p.150)

3. *El maestro como eje de la construcción de la nación.* “La educación durante el siglo XIX y hasta la constitución de 1886, aparece ligada a un proyecto político – ideológico, estrategia del poder que tiene como fin la formación del ciudadano, lo que garantizaría el gobierno sobre la nación” (p.151).

En esta época la educación estuvo arraigada a un proyecto de formación civilista y de valores, orientado protagónicamente por los maestros, intentando dejar de lado el poder moral de la iglesia. Ello ordenado por los Radicales, quienes como una estrategia de poder entregaron la función de enseñanza a los maestros, quienes cumplían dos funciones relevantes, 1. ser modelo de virtud y buen comportamiento y 2. formar en valores nacionales. En este tiempo los maestros tuvieron autonomía para escoger el método y los Radicales tenían como perspectiva principal que la formación de la niñez era un problema de estado, dando forma a sus políticas y controlando e inspeccionando la labor de los maestros. (p.152)

4. *El maestro moralizador e higienizador.* Desde la Constitución del 1886 se determinan cambios drásticos en comparación con lo mencionado en el párrafo anterior, pues la educación vuelve a tomar un papel moralizador, dirigida principalmente por la iglesia, dando respuesta al artículo 41 de la Constitución, donde se establece que la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. Ello causa que la educación pase de ser pública a ser privada, y que en la instrucción de las escuelas se tome como principio básico la fe católica, en tanto religión oficial.

El maestro pierde toda posibilidad de convertirse en intelectual, pues la moralización es el centro del encargo que se le hace. Así, su papel es encaminado a hacer gobernable la población y el discurso pedagógico es impregnado por otras necesidades de regulación, como la higienización, entendida como una práctica de depuración de costumbres y el mejoramiento de la raza, complementada con artes, oficios, adiestramiento para el trabajo, donde todo hombre civil debe ser fiel a las leyes y a la religión. (p. 153)

5. *El maestro, de administrador de currículo a facilitador de aprendizaje.* Finalmente, Martínez (1982) identifica un momento enmarcado desde la privatización y la instrumentalización, donde los cambios son notorios frente a las prácticas

pedagógicas. “Estos cambios se dieron entre 1945 y 1992, donde la escolarización de la población fue entendida como acceso, retención y calificación; y la instrumentalización de la enseñanza enmarcada en estrictos marcos definidos desde proyectos económicos.

Entre los aspectos más relevantes causados por esta reforma fue el conjunto de actividades que desarrolló entre 1968 y 1975 la Misión Pedagógica Alemana, generando un proceso de planificación minuciosa de la acción educativa a través del diseño de programas de estudio y de guías para el maestro. Durante este tiempo se muestran cómo la planeación o planificación surgió como mecanismo para la preparación del magisterio y paralelamente uniformaron en contenidos a todas las escuelas del país (p.155).

La tarea del maestro fue entonces ser facilitador de aprendizaje, con base en un sistema dinámico pero planificado, conocido como currículo, aquí su labor inicia de una manera sistemática y de control pues toda su labor debía llevar el siguiente esquema: objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación (p.157).

Posterior a estos cinco momentos, nos podemos centrar en todo lo que conlleva ser maestro/a en la actualidad, y aquí cabe resaltar acciones que marcan cambios pedagógicos ligados a lo social, lo cultural, lo político y lo económico. También, para el caso colombiano, cambios liderados por los mismos maestros. Aquí es adecuado nombrar la importancia del Movimiento Pedagógico, que dio inicio a otros modos de pensar, pues luego de todos los acontecimientos nombrados previamente, es de resaltar cómo *“el Movimiento Pedagógico permitió la delimitación de una corriente de pensamiento ligada a una perspectiva de transformación del maestro y la escuela como forma de resistencia...”* (Martinez,1982, p.160).

Este proceso de pensar y pensarse generó transformaciones en ciertas prácticas de organización sindical y en la forma como el maestro asumió su quehacer pasando de una lucha contestataria a una lucha hacia la afirmación e identificación como trabajador

de la cultura, donde comenzó a tensionar sus relaciones con el poder, el conocimiento, la escuela, el alumno, la sociedad y propiciaron nuevos grupos de investigación haciendo un equipamiento entre el saber pedagógico, el saber específico y la cultura. (Martinez,1982, p.161)

Sin lugar a dudas, este fue el comienzo de una nueva era educativa pues repensarse como maestro dio paso para que en la sociedad se diera un lugar diferente a la educación, al saber pedagógico, pero también una era en la que se fortalecieron los discursos de calidad educativa desde el fortalecimiento de macropolíticas económicas en las que el maestro, tiende a ser separado de su saber y, por ende, a ser desprofesionalizado.

Finalmente, se cierra este apartado teniendo en consideración lo que manifiesta Martínez (1982), sobre la responsabilidad del maestro en la educación, allí refiere que *“cuando el maestro comprenda lo que sucede a su alrededor, podrá vincularse a una educación que posibilita condiciones óptimas para el aprendizaje y la investigación, cambios que fortalecen y transforman la sociedad actual (p.167).*

EL OFICIO DE SER PROFESOR O ¿MAESTRO?: UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Otra perspectiva desde la cual se ha delimitado el lugar del maestro, es la pedagógica en un diálogo estrecho con la perspectiva filosófica. A continuación, específicamente se toma como referente el aporte de Jorge Larrosa, quien, desde la noción de arte de enseñar, explica el oficio de ser profesor, desde reflexiones en torno al qué hacer, cómo hacer y para qué hacer del profesor.

Reflexiones que dentro de la tradición colombiana se interpretan a continuación haciendo un uso libre de la noción de profesor y maestro como sinónimos, que tienen en común el quehacer de la enseñanza y la potencia de una experiencia que se produce con el

otro, el estudiante. Dos nociones maestro-profesor que no están sujetos a las titulaciones, sino a la experiencia y a los efectos intangibles de su quehacer.

...Te mostrabas profesor, sin nada extraordinario, pero era justamente así que el oficio se revelaba de una manera extraordinaria. Tal vez porque como tú mismo dijiste, quien conoce al escritor no sabe nada del profesor y viceversa. Sin embargo, la experiencia de estar allí, de insistir en estar allí, me hizo ver que el escritor estaba hecho de la materia prima de ese profesor, de las maneras, de los gestos de aquel que generosamente me dejó acompañarle... (Larrosa y Rechia, 2018, p.20).

Pensar la escuela desde el arte y el oficio de enseñar, desde el día a día, enfoca el análisis en el profesor o maestro. De este modo, para algunos analistas la pregunta por ese sujeto lleva a la pregunta sobre cómo el arte de ser maestro va ligado a la escritura, al qué hacer diario, a la escucha, al vivir en el hoy con nuevos estudiantes, un oficio como cada uno lo vive, o lo ejerce, o lo encarna de un modo siempre singular y contingente.

Un oficio en el que se interactúa con participantes, nacen sentimientos, espacios, recursos, metas, experiencias, que describen de una forma agradable lo que rodea a cada profesor, es en esta medida donde emergen categorías referidas por Larrosa (2018):

1. *El maestro y la transformación de alumnos en estudiantes:* Inicialmente hay que ubicarse en la posición donde el autor diferencia al alumno del estudiante, describiendo al primero desde una categoría administrativa e institucional y el segundo desde una categoría existencial y pedagógica; estableciendo la relación entre aprendizaje - educación, enmarcando la educación como un acto de cuidado, preocupación, atención, dedicación y estudio. Un acto que está en las manos, el saber, la responsabilidad ética del maestro y en sus formas de intentar ser al otro un estudiante.

Aunque se trata de una cuestión difícil, pues para hacer ser al alumno un estudiante, dice Larrosa que hay un asunto más del lado de la receptividad que de la actividad. Segundo, no solo se trata de aprender, sino también de estudiar, teniendo en

cuenta que para estudiar se debe discutir qué es eso que se estudia y qué sentido tiene estudiarlo, es decir, discutir las reglas mismas de un campo del saber o de una materia de estudio, donde tendría un lugar fundamental el maestro. Tercero, relacionarse con estudiosos, es decir, ese espacio que se da con los maestros, profesionales experimentados, investigadores acreditados, expertos o especialistas. Cuarto, responsabilizándose públicamente de su propio estudio, ante el maestro y los demás estudiantes. Quinto, es necesario problematizar lo que estudia, en tanto se debe comprender el saber y hacer de eso que está estudiando objeto de pensamiento. Y, por último, es necesario tener en cuenta técnicas o procedimientos para estudiar un texto, leerlo, subrayarlo, reconocer sus cualidades, copiar o citar párrafos, técnicas en las que nuevamente, podría requerirse de un sujeto que sabe, qué enseña. Finalmente, Larrosa plantea que más que convertir a los alumnos en estudiantes, el maestro coloca a los alumnos a puertas del estudio, a puertas del interés constante por encontrar y problematizar qué es y qué sentido tiene eso que se estudia. Es decir, aquí juega un papel vital el maestro, pues en él, recaen responsabilidades y propósitos de los cuales dependen se cumpla ése cambio de alumno a estudiante. (p.167)

2. *El maestro y su oficio como devoción.* Para comprender la relación o diferencia entre profesión y oficio, basta con leer las siguientes líneas:

...digamos que me reconozco en eso de la indistinción entre lo que se hace y lo que es; en eso de que el oficio de profesor no tiene que ver con competencias, con técnicas didácticas o con resultados sino con serlo "de verdad" (sea eso lo que sea); en eso de que incorpora una serie de hábitos que constituyen un *éthos*, una costumbre, un modo de ser y de actuar, un modo de vivir; en eso de que el oficio debe ser ejercido con devoción, es decir, entregándose a él, respetándolo, y con un sentimiento no coactivo de la naturaleza de nuestro deber; en eso de que implica compromiso y, a veces, pelea; en eso de que el oficio de profesor implica cuestionarlo todo; y, sobre todo, huyendo de

toda solemnidad y de toda grandilocuencia, me reconozco también en lo que el oficio tiene de ínfimo y de cotidiano, de algo que se hace cada día (y no en momentos excepcionales) y de un modo siempre menor, con gestos mínimos, modestos, casi desapercibidos, sin espectáculos ni artificios. (Larrosa, 2018, p. 305)

Asumiendo que el maestro o profesor hace todo su quehacer desde el oficio en sí mismo, Larrosa aclara que va muy ligado a la profesión, pues siguiendo a Derrida:

Profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad. Hacer profesión de' es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser (...). Profesar es comprometerse declarándose, brindándose como, prometiendo ser esto o aquello. No es necesario ni solamente ser esto o aquello, ni siquiera ser un experto competente, sino prometer serlo, comprometerse a ello. (Larrosa, 2018, p. 303)

En este diálogo entre oficio y profesión se encuentra en constante acción el profesor, pues la institucionalización ya sea escuela o universidad exige ciertas cargas administrativas orientadas a la productividad y competitividad, que hacen que éste interactúe entre el oficio y la profesionalización. Es decir, entre el quehacer diario y las exigencias burocráticas, las planeaciones, las pruebas evaluativas, los estándares educativos y de calidad, entre otros.

Por consiguiente, Larrosa (2018) propone que el oficio de ser profesor, debe ser tomado como una devoción:

Según el uso antiguo (tanto pagano como cristiano) de la *devotion*, ejercer un oficio es entregarse y someterse a él. Pero también es respetarlo en lo que es, en su cualidad o en su naturaleza propia. Y eso es particularmente interesante porque el respeto es una virtud que concierne a la persona y no es lo mismo que la obediencia a una norma. El respeto al oficio, por tanto, no tiene una definición normativa sino existencial. Por último, ejercer un oficio es cumplir con los deberes que lleva consigo. Y esos deberes son internos al oficio, constitutivos del oficio, y no exteriores a él. Son deberes, podríamos decir, existenciales y, por tanto, no coactivos. (p. 302)

En todo este reconocimiento del oficio de ser profesor o maestro, así como en las dificultades para encajar en las lógicas eficientistas de la actualidad, las reflexiones filosóficas son fundamentales, pues ponen sobre la mesa la imposibilidad de sujetar al maestro a lógicas de aplicación de técnicas, metodologías y planes, a encargos políticos, a discursos de moda.

3. *El maestro entre el amor y la disciplina del estudio.* Cuando se habla de ser maestro, del oficio de ser maestro, se debe hablar del amor, el amor al enseñar, al ejercer la profesión, al querer e intentar cambiar el alumno a estudiante, el amor con el que se escucha y comprende el discurso de los estudiantes.

Es en este sentido cuando Larrosa (2018) refiere que el oficio de maestro tiene que ver con el amor y precisa:

...con el amor al mundo y con el amor a la infancia, entendiendo esta última como "novedad (en el mundo)" y como "capacidad de comenzar". Tiene que ver con el modo como nosotros, que habitamos el mundo, recibimos a los nuevos, a los que vienen al mundo por nacimiento, a los que (precisamente por su condición de natales) tienen tanto la capacidad de empezar algo nuevo como la capacidad de renovar lo viejo. (p.37)

Pero, por qué hablar del amor en una profesión, por qué incluir esta palabra en la concepción del maestro, se toma el siguiente aparte para entenderlo:

El amor al mundo, en la escuela, es presentado en forma de materia de estudio, aquí el profesor estudia y enseña esa materia. Y justamente por eso la estudia (es un estudioso) y la enseña (es un profesor). Y justamente por eso encuentra su felicidad y su alegría (y su dolor y su tormento) en ofrecérsela a los nuevos. Podríamos decir que solo se da lo que se ama, y que solo se enseña lo que se ama. Y podríamos decir que el profesor intenta transmitir dos cosas, una materia y el amor a esa materia. Lo demás es comercio, mercantilización, economía, relaciones de compra y venta. Pero el profesor no solo ama la materia que enseña, sino que ama la escuela, es decir, ese invento extraño y prodigioso y lleno de contradicciones que le da su lugar de profesor y

le permite ser lo que es. Y ama, por tanto, estar en la escuela, hacer en la escuela, hacer escuela, hacer (con su trabajo) que la escuela sea escuela. (Larrosa, 2018, pp.38 - 39)

Así mismo, para Larrosa, debe ser relevante deleitarse con lo que se hace, se toma esta palabra desde su origen en la Italia del Renacimiento “diletante” y se relaciona con el quehacer diario del profesor, el profesor que realiza su oficio para satisfacción propia o por gusto, el que se deleita con lo que hace; paralelo a ello están los profesores que realizan su oficio desde la institucionalidad, cumpliendo con lo que administrativamente se solicita, no por satisfacción, pero sí por obediencia. Es desde este punto donde toma relevancia el amor, el amor hacia el oficio de ser profesor en medio de una escuela preocupada por la rentabilidad, la producción, el consumo y el control burocrático, es por ello que el amor ligado a la libertad refiere Larrosa (2018), *“son una anomalía, pues, así como son cualidades que han conformado por tiempos remotos la escuela, están siendo condicionados en la educación vigente”* (p.37).

Siempre que se hable del amor en el oficio de ser profesor, se debe comprender el papel de la disciplina, pues no se puede hablar quijotesicamente del amor hacia la escuela sin tener un compromiso hacia ella, un compromiso que no puede ser sin deleite como se refirió anteriormente, sí no un compromiso donde se potencie lo que se quiere lograr. En el caso de la escuela, Larrosa (2018) presenta esta expresión de la siguiente forma:

La disciplina en la escuela es disciplina de estudio. Por eso tiene que ver con la atención. La disciplina escolar consta de reglas, mandatos o imperativos de atención. La única disciplina válida en educación, la única que es pedagógica, es la que tiene que ver con la atención. La escuela disciplina los cuerpos y las mentes, claro que sí, pero para que estén atentos. La disciplina escolar, y el profesor que la impone, tratan de producir mentes y cuerpos atentos, cuerpos y mentes estudiosos, cuerpos y mentes que se someten a las exigencias de la materia de estudio. Si el profesor es exigente es porque la materia de estudio lo es. Por eso el profesor no exige en su propio nombre

sino "en nombre" de otra cosa, en nombre del estudio. La disciplina escolar tiene que ver con crear estudiosos y estudiantes. (p. 129)

Ciertamente, esto de crear estudiosos y estudiantes se nombró previamente, cuando se explicó el paso de alumno a estudiante, es así como se entiende la reciprocidad entre el amor, la disciplina, el oficio y la escuela en la constitución del sujeto maestro. Disciplina, que según el autor refiere *potencia, tiempo, atención, paciencia, esfuerzo y trabajo*.

4. *Las maneras de ser profesor*. A continuación, se abordará una palabra que finaliza esta perspectiva pedagógica y es "maneras". Esta palabra va muy ligada al oficio, pues describe la naturalidad, la esencia de lo que se hace, refiriéndolo a cualquier oficio y cómo no, al oficio de ser profesor. Para hablar de ello es asertivo leer el siguiente párrafo:

...Lo que me encantó fue identificar aquello que los diferentes oficios tenían en común interiormente, algo así como un *modus operandi*. En la descripción y en las acciones del carpintero que enseñaba las maderas, que decía cómo se "comportaban", qué herramientas eran las más adecuadas para trabajarlas, vi a mi abuelo germano trabajando en su carpintería. Al mismo tiempo, cada uno hablaba de su hacer de un modo singular, cada uno escogía singularmente las palabras y los gestos que dan forma a la "materia" de la que estaba hablando. (Larrosa,2018, p. 269)

Lo anterior indica una serie de acciones, emociones, sentimientos que con franqueza suceden cuando algo te gusta, esto referido en las profesiones, en las tareas diarias, en lo que se estudia y en lo que se practica. En las maneras de ser profesor interactúan las relaciones entre estudiantes y estudiosos, entre la disciplina y rigurosidad, en la lectura y sus procesos de analizar, subrayar, proponer, justificar, en la escritura, en la práctica, en la expectativa, en la planeación, en la escucha, en la auto exigencia, en el agradecimiento, en la curiosidad, el orden, el pensamiento crítico, la imaginación, la reflexividad, en los gestos, en los conceptos, en las opiniones, entre otros.

Tratando de recoger las palabras de Larrosa, las “maneras” aluden a eso que se hace un sujeto de un modo genuino, por deleite y no por obligación, y esas son algunas de las múltiples e indefinibles maneras de ser profesor.

Para cerrar este capítulo es importante hilvanar tres asuntos importantes, la educación, la política y la pedagogía, como nociones obligadas cuando se habla del maestro.

En primer lugar, se destaca que la relación entre educación y política no se limita simplemente al hecho de que la educación cumple una finalidad política que tiene que ver con la formación de la ciudadanía, fines que se remontan al ideal griego de la educación, la formación del ciudadano político, porque, en el fondo, la cuestión no es tanto saber si la educación se encuentra o no con lo político, sino preguntarnos hasta dónde puede la educación, y podemos los educadores, actuar como sujetos políticos alternativos y contribuir en la formación de los mismos. Políticos, con capacidad para enfrentar y resolver conflictos, tomar decisiones, proponer y optar, actuar en instancias de decisión, aportar significativamente a la construcción de nuevos órdenes sociales y políticos. (Martínez, 2008, p. 113)

Del mismo modo, se encuentra la columna vertebral del maestro, *la pedagogía*, que como lo plantea Freire en la mayoría de sus obras, es una constante búsqueda hacia la formación de hombres y mujeres que, en condición de sujetos actuantes, sean capaces de una auto-realización crítica, una acción reflexiva problematizante, la cual denomina praxis, que sirve no solo para resolver problemas, sino para cuestionarse y transformar las realidades. Pedagogía inmersa en una dualidad democrática y de control, donde el mercado implementa desde el modelo económico neoliberal el afianzamiento y naturalización de la desigualdad, pues configura relaciones jerárquicas inmersas en el acto pedagógico (Martínez, 2008, p. 114).

Posteriormente, el impacto del diálogo en todos los espacios, relaciones, campos de saber, momentos, que de la mano con la praxis *“forman una historicidad del sujeto y su posibilidad de actuar como constructor de realidades, un diálogo en el que el otro se reconozca*

como interlocutor válido, aunque no se compartan los planteamientos o posturas” (Martínez, 2008, p. 117).

Finalmente, se articulan dos planteamientos que establecen acciones pedagógicas y políticas del maestro en medio de la educación.

Cuando el maestro se pregunta para qué enseña determinada práctica o conocimiento, crea opciones para elegir contenidos, propiciar distanciamientos con los lineamientos curriculares preestablecidos, favorece la autorreflexión y reflexión con sus estudiantes sobre el contenido de sus prácticas, sobre los propósitos, sentidos y utilidades que éstas tienen. Ahí, en ese ejercicio, está asumiendo un enfoque orientado a la potenciación del sujeto porque pone en escena la postura ética, política y pedagógica con que asume la enseñanza. (Martínez, 2008, p. 121)

MAESTRO COMO SUJETO POLÍTICO: PERSPECTIVA POLÍTICO – SOCIAL

Durante décadas, el maestro ha experimentado cambios estructurales, diversas “responsabilidades” vistas por la sociedad; ello fue explicado anteriormente en la perspectiva histórica, sin embargo, las políticas públicas educativas han llevado consigo diferentes demandas y exigencias enfocadas a: la educación, el maestro y la escuela. Es allí donde se encuentra la perspectiva político - social, que se fundamentará desde la autora María Cristina Martínez Pineda y sus aportes a la fundamentación del maestro como sujeto político.

Al preguntarse por la configuración del maestro como sujeto político es relevante tomar como base nociones que dibujen esa expresión compuesta. Además de ello, situar dicha expresión en un contexto que relacione esta construcción:

...Partimos de reconocer que la política es subjetiva y se expresa en la inacabada e inalcanzable lucha por construir el orden deseado (Lechner, 1986), que da lugar a la posibilidad de crear proyectos instituyentes. Por lo tanto, entendemos que otras

subjetividades, potenciadas en su dimensión y capacidad de acción política, tienen la opción y oportunidad de actuar como constituyentes de nuevos ordenamientos sociales; valga decir, de la política y lo político. (Martínez, 2008, p.23)

Como se ha mencionado en este capítulo la educación y el rol del maestro, han estado inmersos en relaciones de poder y regulaciones de políticas públicas que se encaminan, cada vez más, hacia políticas de lo económico y la competitividad, por ello resulta complejo idealizar al sujeto y los modos de subjetivación del maestro:

En materia educativa, los modos de subjetivación instaurados en las instancias de formación y desempeño del maestro erosionan, des-subjetivan y niegan toda posibilidad de una subjetividad constituyente. Las retóricas del mercado, que han suplantado las tendencias humanistas en los modelos educativos y la correspondiente formación por competencias, forman individuos funcionales a las demandas del mercado; hechos que redundan en una pauperización de lo social y lo político, en el desconocimiento del contexto y de las realidades sociales presentes, entre otros. En general, el sistema quiere formar y ver al maestro como sujeto - mínimo ubicado en su engranaje, como empleados sin enraizamiento local - institucional y, por lo tanto, formateados como subjetividades que no crean entramados ni con capacidad para reconfigurar sus tejidos relacionales. (Martínez 2008, p. 23)

En efecto, las relaciones entre la educación y política, “van más allá de sus directas articulaciones con las políticas educativas, con el Estado y con las instituciones sociales”, y debe diferenciarse de la relación con lo político,

pues “no puede pensarse el acto político sin referirlo al acto educacional, porque todo acto educativo es por naturaleza un acto político y una acción de poder, poder entendido como bien cultural, como fuerza y potencia que se instala también en el sujeto, produciendo un modo de empoderamiento”. Todo ello implica reconocer un sujeto con capacidad para enfrentar y resolver conflictos, tomar decisiones, proponer y

optar, actuar en instancias de decisión, aportar significativamente a la construcción de nuevos órdenes sociales y políticos, (Martínez, 2008, p. 112).

Sin embargo, como lo refiere la autora:

La tarea no es fácil. Las estructuras políticas excluyentes de nuestro régimen democrático alimentan una cultura de despolitización de la ciudadanía en la cual pensar lo político sostenido en lo público, lo ético, lo discursivo, es casi inalcanzable en la globalización económica. No obstante, y para mantener la utopía, podríamos decir que, si bien la Constitución de 1991 habilitó toda posibilidad de emancipación subjetiva, abre posibilidades a nuevos modos de repensar y refundar la política desde la idea del poder constituyente expresado en la participación directa de un sujeto político-individual y colectivo-alternativo, capaz de construir participativamente proyectos sociales y políticas locales como nuevas formas de resistencia. Ésa es la tarea en la que la educación y particularmente, los sujetos protagónicos de la misma - los educadores - tenemos una gran ocupación: en el diseño, formulación y ejecución de ese proyecto político pedagógico. Especialmente, en la formación de sujetos que en condición de actores-autores sean capaces de construirlo, ejecutarlo y vivirlo. (Martínez, 2008, p. 25)

Con este recaudo teórico, el maestro como sujeto político, se define en modos específicos de entender la “educación, acción política, políticas públicas educativas, proyectos políticos pedagógicos”, en las tramas de una sociedad y su historia, pero especialmente, en las tramas que permiten asumir el sujeto como potencia y la subjetividad como posibilidad.

Sujeto como potencia

Según Zemelman, al sujeto hay que mirarlo en su complejidad, en su fuerza y debilidad porque no es solamente heroico y constructor, también presenta la faceta del egoísmo, la mezquindad y su gran capacidad de indiferencia destructiva. Sólo al reconocer su

complejidad se puede potenciar su existencia. El esfuerzo de Zemelman (1989), es el de coadyuvar en la constitución de voluntades sociales, que implica reivindicar al sujeto productor más allá de lo producido y lo construido. Su planteamiento convoca a pensar con base en potencialidades y no en causas o determinaciones, esto exige traspasar prejuicios y visiones meramente utópicas o voluntaristas, implica una transformación de formas subjetivas de lo colectivo y desarrollar capacidades para asignar una cierta direccionalidad a las acciones. Por lo tanto, será una fuerza que se instaure como potencia en el sujeto mismo y le haga actuar en esas direcciones. (Martínez, 2008, p. 81)

El sujeto como potencia es múltiple, en correspondencia a los diversos espacios o esferas sociales desde los cuales puede intervenir; verlo en esa multiplicidad requiere establecer un concepto de límite que permita subordinar los modos hegemónicos de producción de subjetividades, desde las verdades modernas, para dar lugar a lo indeterminado (Zemelman, 1998). Límite que exige una conciencia de ruptura, que le permita, a su vez, *"rescatar la actitud necesaria para ubicarse en los umbrales de realidad ya sea para conocerla, ya sea para actuar sobre ella"* (1998:10). La conciencia de ruptura implica voluntad para ubicarse en el mundo, capacidad de reaccionar, de reconocer un nuevo ángulo desde dónde leer la realidad y orientar las nuevas acciones. Implica, también, reconocer el valor de la utopía como condición para esa re-actuación sobre las circunstancias actuales, y esto hace parte de una conciencia participativa porque implica un rompimiento con la racionalidad analítico-instrumental que reproducen los modos de subjetivación no participativos y partidarios de una subjetividad débil, deformada y funcional a la lógica del poder hegemónico. En este orden, la conciencia de ruptura se dirige a desbloquear el pensamiento del hombre de los dispositivos de saber-poder que actúan como verdades y que mutilan su imaginación radical, para usar una expresión de Castoriadis, su poder constituyente, y limitan su

capacidad de pensar en correspondencia con valores y conceptos predeterminados. Esta exigencia nos ubica en una situación de búsqueda de formas distintas de organizar el conocimiento y de nuevos mecanismos para enfrentarnos con la realidad, porque la construcción de la racionalidad no puede ser exclusivamente cognitiva, sino además gnoseológica, volitiva y afectiva, puesto que la ciencia no es la única forma posible de conocimiento. (Martínez, 2008, p. 82)

Que el sujeto se reconozca como potencia, en este caso el sujeto - maestro, es condición para que sea capaz de interrogarse así mismo, para ser un sujeto idóneo al mantener su postura y proponer cambios a favor del entorno social, llámese este: colegio, escuela, universidad, barrio, vereda. Por consiguiente, la valoración como sujeto potencia, incide en la tarea de transformación, así como en el constante ir y venir de experiencias donde lo colectivo versus lo individual, lo constituido versus lo constituyente estarían en tensiones para la formación de un sujeto político – maestro. Es desde esta mirada donde se da paso a las siguientes nociones:

Subjetividad mediada por el poder constituido y constituyente

La subjetividad es permeada por el poder constituido y el poder constituyente, aquí cabe entonces aclarar qué sentido y relación tienen estas nociones, para la configuración del sujeto. En primer lugar, se debe considerar que:

El poder constituyente es el acto de la elección, de la de terminación puntual que abre un horizonte, el dispositivo radical de algo que no existe todavía y cuyas condiciones de existencia prevén que el acto creativo no pierda en la creación sus características. Cuando el poder constituyente pone en funcionamiento el proceso constituyente, toda determinación es libre y permanece libre. (Negri, 1994, p. 42)

El poder constituyente se opone al poder constituido porque *"en el mismo momento en que la potencia se instituye, deja de ser declara pues no haberlo sido nunca"* (1994, p. 42), porque el poder constituyente no puede ser representado arbitrariamente, ni tampoco puede ser despolitizado ni despojado de su poder. Para Negri (1994), el paradigma del poder constituyente es el de una fuerza que irrumpe, quebranta, desordena todo equilibrio preexistente y toda continuidad. El poder constituyente está ligado a la idea de democracia como poder absoluto. Por lo tanto, una alternativa al modo de producción de sociedad maquina y de sujetos sometidos, planteada desde el paradigma del poder constituyente, sin mediación, sin delegación, sin despolitización, exige, como pilares fundantes, la emancipación de esas formas de producción y sujeción. (Martínez, 2008, p. 104)

Sujeción que en nuestros países constitucionalistas se expresa en la subordinación a la Constitución, como referente legislativo y como poder constituido, que fija límites al poder constituyente a partir de disposiciones constitucionales y que presenta efectos restrictivos sobre los actores sociales, quienes, como poder constituyente, quedan sometidos a la función representativa y al principio de soberanía. Esta realidad, que es propia y heredada del discurso filosófico-jurídico del liberalismo, fija una visión restringida del poder constituyente al tomar como punto de partida un escenario social dividido entre gobernantes y gobernados, que se hace, en consecuencia, propicio para la democracia elitista. En este caso, la visión liberal del poder constituyente supone una incapacidad de acción política de las masas, por consiguiente, su incompetencia es condición para enajenar su voluntad creadora y transferirla al poder constituido a través de la representación como figura política legitimadora. (Martínez, 2008, p. 105)

De ello resulta necesario decir que el maestro debe mediar entre lo constituido y trabajar en lo constituyente, potenciando-se en los estudiantes, comunidades

educativas, incluso en todos los escenarios donde interactúe la creación, la decisión, la movilización, la autogestión, en busca de una construcción de subjetividad política que como plantea Zemelman (1989) debe constituir voluntades sociales.

En segundo lugar, frente a la complejidad de fuerzas constituyentes de subjetividad, la apuesta es por entender esta noción *“como campo de fuerzas en la que pugnan múltiples visiones y acciones agenciantes que podemos situar al menos en dos campos: instituidos e instituyentes”* (Martínez, 2008, p. 99).

Así pues, conviene señalar que *“la subjetividad es un fenómeno complejo que abarca valores y creencias, disposiciones mentales y conocimientos prácticos, normas y pasiones, experiencias y expectativas”* (Lechner, 2002, pág. 43).

Es tarea de la política, dije, y una de sus tareas más nobles, acoger los deseos y los malestares, las ansiedades y dudas de la gente, e incorporar sus vivencias al discurso público. Así dando cabida a la subjetividad, la política da al ciudadano la oportunidad de reconocer su experiencia cotidiana como parte de la vida en sociedad. (Lechner, 2002, pág. 12)

Desde esta perspectiva, lo político y la subjetividad, se asocian a expresiones que en la práctica son difíciles de desplegar o difíciles de asociar a la idealización de un orden social:

En términos modernos, subjetividad se asocia a actos y nociones como: conciencia, persona, reflexión, interioridad, autonomía y libertad. La tarea de articular estas expresiones correspondería, en visión de Calvo (1997), a una teoría de la subjetividad que, intentando un modo de ordenación, se relaciona con: individualidad y personalidad -modo de ser del sujeto-; interioridad, conciencia y reflexión -modo de conocerse y poseerse el sujeto-; autonomía, responsabilidad y libertad -modo de obrar del sujeto-. (Martínez, 2008, p. 99)

Finalmente, interpretando a Martínez, por la complejidad de la delimitación del sujeto en su dimensión política, es necesario un trabajo conceptual, que permita también relacionar las diferentes nociones implicadas y pensar la subjetividad:

El sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, en la medida en que hay que estudiarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal. De ahí que su *abordaje conceptual tenga que consistir en desentrañar mecanismos de esta subjetividad constituyente*, tanto como aclarar los alcances que tiene el mismo concepto de subjetividad constituyente (Zemelman, 1996, p.104, como se citó en Martínez, 2008).

Lo que se refiere a la subjetividad política es pertinente para comprender que lejos de procesos armoniosos de producción, se produce en relaciones de fuerza, no solo entre lo micro y lo macro, sino también entre la tensión individuo-sociedad:

La subjetividad, desde la perspectiva de este autor, se refiere a "una dinámica de constitución profunda y continua, un campo problemático que conjuga las dimensiones micro y macro-sociales, en donde se pueden reconocer varios planos, por ejemplo, el de la cotidianidad-vida y trabajo, planos tempo-espaciales, en los que se da la relación memoria-utopía y el propio sistema de necesidades. Por eso nos parece importante recuperar el concepto de ritmo de constitución de la subjetividad social, pues serán esas diferencias las que marquen la distinción entre el micro y el macro proceso social" (Zemelman, 1996:104-105, cursivas añadidas). También se refiere a la fuerza o capacidad para imponer esa direccionalidad y que se instaura como potencia en el sujeto mismo, haciéndolo actuar en distintas direcciones constituyentes. En este proceso es que creemos que emerge la subjetividad política. (Martínez, 2008, p. 103)

Una subjetividad política constituyente se produce en la relación tensión entre una construcción individual y colectiva de tejido social, ¿para qué se crea, se construye, se

moviliza?, sí no es para ello. Ciertamente es importante comprender el lugar de partida donde se constituye lo colectivo sin detrimento de lo individual.

Finalmente, puede decirse que el sujeto político, tiene una dimensión individual y una dimensión colectiva en la que no se diluye la subjetividad individual. A continuación, se recogen las principales ideas de Martínez al respecto:

<p>“...El sujeto colectivo no puede absorber al sujeto individual. El esfuerzo individual por alcanzar su autonomía y libertad no puede ser minimizado por el modo de ser colectivo; en la interacción y en la acción colectiva, como lugares constituyentes de subjetividad, esta nueva forma de ser colectivo se construye en, con, y, desde las diferencias. pluralidades y complejidades, porque en las interacciones se transforma simultáneamente su condición de individualidad y colectividad”. (Martínez, 2008, p. 106)</p>	<p>La “posibilidad dual, reconoce modos alternos de acción colectiva, en el que fluyen relaciones horizontales, desarrollo de proyectos consensuados, construidos en conjunto, en contexto y en interacción directa con los sujetos intervinientes. Porque ni el compromiso, ni el trabajo, ni las acciones colectivas están dadas, el sujeto individual es actor-autor de esas construcciones colectivas, que puedan llegar a expresarse en un proyecto colectivo”. (Martínez, 2008, pág. 106)</p>
<p>“...ante la apuesta por un nuevo sujeto político, capaz de superar la herencia egocéntrica e individualista como se construyó el sujeto del proyecto liberal moderno, también es necesario reconocer el valor de los escenarios de subjetivación propicios” de lo colectivo. (Martínez, 2008,</p>	<p>“... debe pensarse el escenario colectivo como espacio activo de imaginación, deliberación y construcción. Un lugar para expresarse sin el temor de la equivocación, en el que fluyan el consenso y el disenso simultáneamente, se pueda crear, criticar, deconstruir, reconstruir y arriesgar puntos</p>

p. 107)	de vista. No un espacio virtual ni virtuoso, tampoco neutro ni plano, sino construido y cruzado por la incertidumbre y la complejidad. Luego sí todo sujeto se constituye por medio de otro, en la distinción del otro y en el reconocimiento del otro, no basta afirmar lo propio; es necesario entonces reconocer, delimitar y agenciar lo propio y lo ajeno". (Martínez, 2008, p. 107)
---------	---

Estas ideas sobre el sujeto político, permiten comprender que resulta muy simplista pensar el maestro como sujeto político, solamente desde la adscripción a un colectivo, como es simplista pensarlo desarticulado de lo colectivo y exiliado de los espacios *“pensados como en la subjetividad constituyente, donde se propicia la lucha, el debate, el auto-reconocimiento del otro, la voluntad de acción para emprender proyectos sociales; eventos que son constitutivos del sujeto colectivo”* (Martínez, 2008, p. 107).

MAESTRO Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Esta última mirada trae consigo diversos matices que dejan entre ver la precarización de la educación en América Latina y por supuesto el panorama de los maestros en medio de esta situación. Para abordar dicha mirada se toman los aportes de Pablo Gentili, quien desde sus apreciaciones dibuja un panorama un tanto desolador pero realista de la educación.

Para Gentili (2007), comprender la perspectiva actual exige reconocer que “Desde los años 50 los sistemas educativos en América Latina y el Caribe se expandieron de forma vertiginosa”, disminuyendo las tasas de alfabetización y matrícula, pero intensificando el hacinamiento o confinamiento, la poca inversión económica en educación y las múltiples reformas educativas inadecuadas para las grandes masas.

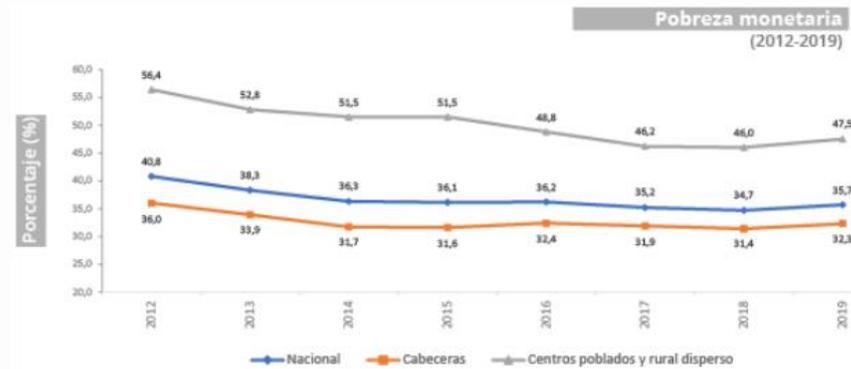
En América Latina y el Caribe, el crecimiento de los sistemas escolares se produjo al mismo tiempo en que ésta se convertía en la región más injusta y desigual del planeta; mientras la diferencia entre ricos y pobres se multiplicaba y ampliaba, creando un abismo cuya profundidad parece ser hoy insalvable para gran parte de la población. Actualmente, casi la mitad de los latinoamericanos y latinoamericanas es pobre o muy pobre, Las persistentes crisis que han sufrido los países de la región durante los últimos 25 años han mantenido siempre muy elevados los índices de pobreza y, dramáticamente, han intensificado los índices de desigualdad social mediante un persistente deterioro en la distribución del ingreso. (p. 24)

Para el caso de Colombia, este análisis advierte un escenario con muchas dificultades, pues el aumento de pobreza y pobreza extrema tuvo un incremento bastante preocupante: en el año 2019, más de 728.955 personas ingresaron a la situación de pobreza monetaria extrema y más de 661.899 personas ingresaron a la situación de pobreza monetaria. Según el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), en el informe “Pobreza monetaria 2019” quienes encabezan estas cifras son las comunidades de los centros poblados y rural disperso.

Figura 1

Información pobreza monetaria 2019

En 2019 la pobreza monetaria fue 35,7% y la pobreza monetaria extrema fue 9,6% en el total nacional*



Tomado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad/pobreza-monetaria-y-multidimensional-en-colombia-2019>

A pesar de la promesa de que el acceso a la escuela sería una garantía para el acceso a mejores condiciones de vida, millones de latinoamericanos y latinoamericanas vieron ampliar sus oportunidades educativas, mientras veían empeorar dramáticamente sus condiciones de existencia. La expansión de la escolaridad se produjo en un contexto de intensificación de la injusticia social y tuvo, de hecho, muy poco impacto para disminuir los efectos de la crisis social producida por un modelo de desarrollo excluyente y desigual. (Gentili, 2007, p. 24)

Por consiguiente, la educación se ve afectada, ya que, sin sustento económico para al menos alimentarse, difícilmente se tendrá para llegar a los lugares de estudio, como son las escuelas rurales, o Instituciones Educativas lejanas a los hogares de los estudiantes, teniendo en cuenta además la constante ola de violencia en nuestro país.

Al agravamiento de las condiciones educativas, por cuenta de la pauperización social que incide directamente en el hacer, pero también en las exigencias al maestro, se suma el impacto de las reformas educativas, los cambios de gobierno y los resultados desfavorables de sus administraciones.

A comienzos de los años ochenta, uno de los estudios más rigurosos sobre la situación educativa regional realizaba un balance sobre las condiciones heredadas de las décadas anteriores, denunciando, de forma contundente, buena parte de los problemas que estaban generándose por las reformas educativas llevadas a cabo en países marcados por brutales dictaduras o por gobiernos democráticos débiles y, en algunos casos, fraudulentos (UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto "Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe", coordinado por Germán Rama). En dicho estudio, se destacaba, entre otros factores, que: los sistemas educativos habían desarrollado un notable proceso de expansión que ponía en evidencia su inadecuación con las necesidades de las grandes masas; la inercia institucional y política del sistema condicionaba seriamente las posibilidades de democratización efectiva de la educación; la persistencia de formas de exclusión y marginación educativa tendían a hacerse cada vez más complejas; la segmentación del sistema contribuía al bajo nivel de los aprendizajes, especialmente en los niños y niñas más pobres; la cultura de las élites, hegemónica en el sistema educativo "tradicional", entraba en contradicción con la cultura popular y los códigos lingüísticos de los sectores sociales que se beneficiaban del proceso de expansión escolar, reproduciendo un modelo autoritario de imposición cultural; el crecimiento de la matrícula, contradictoriamente, dejaba en evidencia la crisis o la inexistencia misma (Gentili, 2007).

De la educación popular; se destacaba, así mismo, el carácter negativo de reformas meramente burocráticas, así como la interferencia de los equipos técnicos nacionales o internacionales que, verticalmente, pretendían reformar los sistemas; se reconocía una asociación directa entre los problemas estructurales del aparato escolar y

los "estilos de desarrollo" predominantes en la región durante el siglo XX, especialmente desde la posguerra. (Gentili, 2007, p. 24)

En relación con lo anterior, en nuestro país, los maestros han sido los encargados de denunciar el hacinamiento en las Instituciones educativas urbanas, la descontextualización o la falta de reconocimiento de lo autóctono de los pueblos indígenas, afrocolombianos y campesinos y el desconocimiento las necesidades propias, que dificultan su avance educativo y benefician la cultura de las élites.

Finalmente, los estudios llevados a cabo en dicho proyecto señalaban la importancia del papel jugado por las demandas populares para ampliar las oportunidades de acceso a la escuela de los más pobres, factor que explicaba la alta conflictividad educativa, producto de la contradicción entre los esfuerzos oligárquicos por mantener los privilegios del sistema escolar y las luchas populares por democratizarlo. Desde los años ochenta, esta situación, lejos de cambiar, se tornó más profunda y mucho más compleja. (Gentili, 2007, p. 25)

A lo largo de su historia, y con poquísimas excepciones, como el caso cubano después de los años sesenta, los países de América Latina y el Caribe han visto desarrollar sus sistemas educativos en el marco de un proceso de profunda segmentación, configurando redes institucionales diferenciadas tanto en las condiciones materiales disponibles en cada segmento como en las oportunidades educativas por ellos ofrecidas. Dicho proceso de segmentación cuestiona la propia noción de "sistema nacional de educación" en buena parte de los países de la región. En rigor, cuanto más los sistemas escolares tendieron a democratizar sus oportunidades de acceso, más segmentados se volvieron, definiéndose una serie de circuitos tan diferenciados que hacen poco o nada comparables las experiencias educativas efectivamente vividas por quienes permanecen en ellos. Evidentemente, las oportunidades de acceso a uno u otro circuito se definen, en América Latina, no por el talento de los alumnos ni por la libre

elección de los padres, sino por las condiciones de vida, por los recursos materiales de que disponen las familias y por las muy eficaces formas de segregación que se producen y reproducen socialmente. O sea, por la clase, por la condición sexual, étnica o racial. (Gentili, 2007, p. 26)

Entendiendo lo previamente descrito la educación sigue siendo un privilegio, de acuerdo a los ingresos económicos de las familias o los territorios donde viven, ya sean rural o urbano. Las reformas educativas como se mencionó previamente desde la perspectiva histórica del maestro, han tenido un recorrido desde lo moral hasta lo curricular y la evaluación, modelos que han sido impartidos en las instituciones públicas y privadas del país en desconocimiento con las realidades colombianas. En ese sentido, se identifican consecuencias directas para las nuevas generaciones, que permiten dilucidar el agravamiento de la injusticia social, así como de las condiciones concretas en que los maestros deben realizar sus prácticas pedagógicas:

Mientras los pobres eran excluidos del acceso a la escuela, su derecho a la educación estaba negado por una barrera difícil de transponer y heredada de generación en generación. Cuando lograron hacerlo, fueron confinados a instituciones educativas, al igual que ellos, pobres o muy pobres, mientras los más ricos mantenían sus privilegios, monopolizando ahora ya no el acceso a la escuela sino a las buenas escuelas. La barrera de la exclusión se trasladó al interior mismo de los sistemas educativos, en el marco de una gran expansión cuantitativa y de una no menos intensa segmentación institucional. (Gentili, 2007, p. 26)

Como hemos visto, los niños y niñas latinoamericanos y caribeños "sobreviven" muchos años en el sistema escolar. Sin embargo, lo hacen en condiciones cualitativamente diferentes. Poco podemos decir acerca de qué tipo de educación recibe un niño durante esos años de permanencia si no disponemos de datos acerca del color de su piel, de la posición que ocupan sus padres en el mercado de trabajo, de la localización de su escuela o de lo que dicho niño hace una vez que culmina la

jornada escolar. Cinco años en el sistema escolar pueden significar, para algunos pocos, el inicio de una promisoriosa carrera educativa que culminará con un curso de posgrado en alguna de las mejores universidades norteamericanas. O, para otros muchos, el inicio y el fin de una corta experiencia educativa marcada por el fracaso impuesto por la repetición obligada y por la expulsión prematura. En suma, la democratización en las oportunidades de acceso a la escuela no ha significado, al menos hasta el momento, una democratización efectiva del derecho a la educación para todos los latinoamericanos y latinoamericanas. Una situación especialmente grave si se consideran las ya mencionadas condiciones de injusticia social vividas en el continente e intensificadas, justamente, en el mismo momento en que la escuela se ofrecía, por primera vez, como una oportunidad a los sectores más pobres de la población. Sociedades cada vez más injustas no podían sino tener sistemas educativos también injustos y discriminatorios. Injusticia y discriminación que comenzó a operar al interior de sistemas enormemente heterogéneos y desiguales. (Gentili, 2007, p. 27)

Lo anterior nos ubica en uno de los problemas que aún vive la sociedad colombiana, la deserción escolar atribuida a factores como: la violencia con sus diversas dinámicas (Desplazamiento y desaparición forzosa, asesinatos, enfrentamientos entre actores armados, entre otras), la pobreza, las oportunidades laborales, familias disfuncionales en medio de consumo de drogas quienes como medio de ingreso utilizan el hurto, familias compuestas, monoparentales y ampliadas. Generalmente estas condiciones no son tenidas en cuenta en esas reformas educativas, pues los modelos que se aplican son traídos de contextos, de otros países.

Seguido de ello, otro factor que incide en la labor del maestro es la diferencia y constante comparación entre la escuela pública y la escuela privada, ante ello Gentili (2007) manifiesta algunos aspectos que desdibujan el rol de quienes trabajan en el sector oficial, aunque las cuestiones de fondo son más densas:

Vale resaltar que, aunque comúnmente suele suponerse que esta segmentación institucional se cristaliza en la división escuela pública vs. escuela privada, ella resulta mucho más compleja, generando circuitos donde se combinan las trayectorias y oportunidades de los diferentes grupos sociales en una yuxtaposición diversa ambos subsistemas. No siempre, por lo tanto, es correcto afirmar, sin las debidas reservas, que en América Latina los ricos mandan sus hijos a la escuela privada y los pobres a la pública. Aunque esto, de hecho, suele ser así, la segmentación del sistema escolar permite reconocer, no pocas veces, la existencia de una oferta pública de élite en países donde también existe una oferta privada de bajísima calidad para los pobres. Los ricos suelen aprovechar las buenas oportunidades que les ofrece el sistema público de enseñanza, oportunidades éstas, de manera general, negadas a los pobres. Del mismo modo, a los pobres, en no pocas oportunidades, sólo les queda la opción de una oferta privada también pobre y degradada, dirigida a ellos en función del casi permanente desprecio que los estados latinoamericanos han tenido y tienen hacia las demandas de los sectores con menos oportunidades y recursos económicos. (p.27)

La segmentación institucional y sus efectos en los sentidos de la educación, tiene un lugar particular en nuestro país, en la educación superior, donde algunos jóvenes acceden (a la educación superior) mediante programas del Estado que focalizan a los “mejores estudiantes” en instituciones privadas.

Un ejemplo de ello es que para el año 2018 el presidente Juan Manuel Santos lanzó la cuarta convocatoria del programa “Ser pilo paga”, donde daba la oportunidad de que los estudiantes de escasos recursos accedieran a este, sin embargo, la iniciativa fue cuestionada debido a que se focalizó mayormente a las universidades privadas y segundo daba la oportunidad solo a los estudiantes con mejores resultados académicos, como aquellos que ocupaban los primeros puestos en las pruebas SABER 11° del ICFES. Estas directrices políticas permitieron dimensionar los imaginarios sobre la educación privada y, en particular

sobre las equivocadas creencias sobre la cualificación contrastante entre los maestros del sector público y el sector privado.

En suma, los lineamientos de políticas, parecieran tener un papel esencial en los sentidos de educación y en los efectos sobre el funcionamiento del sistema educativo y en la valoración del maestro, así como en el ensanchamiento de la desigualdad:

Actualmente, la escolarización alcanza casi a la totalidad de la población infantil en muchos países de América Latina. El problema reside en que las oportunidades educativas continúan siendo distribuidas de forma profundamente desigual, cuestionando el sentido mismo del derecho a la educación y transformándolo en un bien de consumo directamente proporcional a la capacidad adquisitiva de aquellos que aspiran a beneficiarse de él. Ricos cada vez más ricos y pobres cada vez más pobres, en un escenario de escuelas cada vez más ricas y escuelas cada vez más pobres. Fuera de este contexto poco puede comprenderse el proceso de expansión de los sistemas escolares latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XX. (Gentili, 2007, p.27)

MAESTRO, EDUCACIÓN Y RETÓRICAS DE CALIDAD EDUCATIVA

A pesar de las difíciles condiciones sociales y económicas en que se desarrolla la práctica del maestro en América Latina, de la desigualdad social e injusticia social que enfrentan las nuevas generaciones, las precisiones de las retóricas de la calidad son cada vez mayores. De este modo, es claro que frente a la complejidad de los sentidos de lo que significa educar, se superpone la idea de la calidad, con la cual, de plano se exalta el deterioro del sistema, así como la mala calidad del trabajo de los maestros y su formación:

Existe cierto consenso en destacar que una de las evidencias más notables de la expansión de los sistemas escolares latinoamericanos, entre otras, ha sido su baja calidad.

Evidencia de este deterioro suelen ser los insuficientes niveles de los aprendizajes estudiantiles, la mala formación de los docentes, la precariedad de la infraestructura escolar y la casi nula modernización tecnológica del sistema. Diagnósticos que como el mismo autor afirma, “tienden a desconsiderar un factor que [...] ha tenido un papel central en la definición del ‘problema’ de la calidad educativa en los países de la región: las reformas de los sistemas escolares llevadas a cabo en las últimas dos décadas, que lejos de disminuir los efectos discriminatorios de una estructura institucional marcada por la segmentación y la desigualdad, tendieron a reforzar sus efectos excluyentes” (Gentili, 2007).

De este modo el autor, reitera que “desde los años ochenta, y especialmente a partir de la década del noventa, buena parte de los países latinoamericanos y caribeños llevaron a cabo reformas educativas lideradas por gobiernos neoliberales y conservadores que contribuyeron a profundizar la crisis de los sistemas, intensificar su segmentación y transferir a las personas la responsabilidad de un fracaso anunciado” responsabilizando, en particular a los maestros.

Estas reformas conspiraron, y aún conspiran, contra la posibilidad de crear condiciones efectivas de democratización del sistema escolar, fortaleciendo los efectos excluyentes (exógenos y endógenos) que marcaron el desarrollo de la educación latinoamericana durante las últimas décadas. De tal forma, aunque los sistemas educativos han atravesado un proceso de profunda transformación institucional, dicha transformación ha cristalizado un patrón histórico de discriminación escolar que consolida la tendencia de que los pobres pueden tener, en América Latina, "derecho" a permanecer algunos años en el sistema educativo, aunque siguen hoy, como siempre lo han estado, excluidos del acceso al derecho a una educación de calidad que cuestione y enfrente el monopolio del conocimiento ejercido por parte de las minorías que detentan el poder político y económico en nuestras sociedades. (Gentili, 2007, p.28)

El fracaso del sistema y la equivocada responsabilización del maestro se han enunciado con mayor frecuencia y énfasis en los últimos años, particularmente en el caso colombiano

porque el país ha ocupado los últimos puestos en las pruebas como PISA, aun cuando se trata de pruebas estandarizadas que solamente ratifican la desigualdad generada por las mismas reformas:

Lejos de contribuir a solucionar los problemas heredados de las décadas anteriores, que tan consistentemente el informe de UNESCO-CEPAL PNUD denunciaba a comienzo de los ochenta, las reformas escolares los últimos años profundizaron la crisis educativa y transformaron la "calidad del sistema en un atributo disponible sólo a aquellos con dinero para pagar por él. La educación latinoamericana es, de hecho, de "baja calidad", aunque esto no ha sido a pesar de las reformas educativas de los noventa, sino por causa de ellas. (Gentili, 2007, p.29)

Para comprender las causas de la baja calidad Gentili plantea la necesidad de pensar a los diferentes implicados y sus responsabilidades.

En primer lugar, menciona la responsabilidad que tienen los gobiernos de turno en la *inversión económica*, que lejos de ser lo que América Latina necesita, es lo que a medias se le otorga, aquí una explicación de ello:

En una combinación de factores destinados a consolidar su segmentación y diferenciación institucional, los sistemas educativos latinoamericanos ampliaron su cobertura en un contexto de reducción o de estancamiento en los niveles de inversión gubernamental. Más demanda por educación y menos recursos para financiar la oferta educativa, ha sido, y aún es, la realidad de los sistemas escolares en buena parte de América Latina y el Caribe. (Gentili, 2007, p. 29)

Contrario a los discursos sobre la educación, su importancia y su retorno, los presupuestos no tuvieron aumentos significativos:

Durante los años ochenta, las restricciones presupuestarias fueron más notorias, especialmente en los países que recobraban la institucionalidad democrática y donde se fortalecía la promesa de la escolaridad como oportunidad integradora. Siendo la

educación tan importante para el desarrollo, los países latinoamericanos no hicieron sino ampliar los años de escolaridad obligatoria; se comprometieron a cumplir las metas de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, 1990) y las reafirmadas en Dakar (2000), diez años después de "descubrir" que casi ninguno de los compromisos asumidos en Tailandia se había cumplido plenamente; ratificaron los objetivos del Programa Principal de Educación (PPE) de la UNESCO; firmaron los más diversos convenios y compromisos de cooperación en las Cumbres de las Américas y en las Cumbres Iberoamericanas; y se vieron seducidos a aceptar que la educación debía ser incluida como un bien comercializable en los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio (OMC). Sin embargo, nada de esto los indujo a pensar que, si la educación era tan importante, debían invertirse recursos significativos para garantizar su sustento. Algo que los países del llamado "primer mundo" saben y suelen respetar. (Gentili, 2007, p.29)

Otro punto de análisis es la *privatización de la educación*, este enfoque beneficia a programas en el caso de Colombia, el ICETEX, Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, el cual ofrece créditos educativos para estudios superiores, esta es una de las posibilidades de la mayoría de los colombianos para cursar una carrera, generalmente en universidades privadas. Por otro lado, los programas universitarios benefician a las multinacionales que son las focalizadas para que los estudiantes realicen sus prácticas y posteriormente laboren allí, manteniendo la dificultad constante de crear pequeñas y medianas empresas. Para dar cuenta de ello Gentili (2007) sostiene que:

Las reformas neoliberales implementadas en las últimas dos décadas tendieron a intensificar las dinámicas de privatización de la educación pública existentes en la región. Esto ha sido posible mediante una transferencia constante de buena parte de la inversión educativa a las familias, generando una gran regresividad en el sistema. Como es evidente, obligados a tener que financiar su propia educación (de forma

directa o indirecta), los más pobres vieron tornarse aún más precarias sus oportunidades educativas.

Durante los últimos años, en el campo educativo, las fronteras entre lo público y lo privado se volvieron más difusas. Proceso que ocurrió mediante la implementación de sistemas de financiamiento basados en "fondos" cuyas metas nunca llegan a cumplirse (en una casi permanente violación a las leyes vigentes); la distribución de incentivos a la productividad y al desempeño de los establecimientos educativos (generadores de una intensa competitividad interinstitucional que, perversamente, beneficia a las escuelas "mejores" y castiga a las "peores"); el subsidio a la demanda por medio de "vouchers" o bonos educativos (pagados a las familias o, indirectamente, a las propias escuelas); el financiamiento directo destinado a la subvención de instituciones privadas de enseñanza; la pretensión por instituir sistemas de remuneración docente basados en resultados derivados de cuestionables criterios de eficacia y productividad; el cobro de tasas y matrículas a los usuarios" del sistema (en la jerga de los organismos internacionales, los "clientes" de los servicios educativos); el establecimiento de acuerdos y alianzas con el mundo empresarial, aumentando de forma significativa la injerencia de las grandes empresas no sólo en la producción del discurso educativo hegemónico, sino también en la gestión de los establecimientos escolares; la descentralización autoritaria (mediante la concentración del poder pedagógico en manos de las burocracias ministeriales y la transferencia a las escuelas de la responsabilidad por captar fondos en el mercado); etc.

En ese sentido la educación se ha vuelto un servicio económico en disputa, contemplando la competitividad como uno de sus pilares, siempre premiando o en este caso financiando a los mejores resultados, dejando siempre de lado problemas territoriales que no están en línea con esas evaluaciones y comparaciones constantes. Es por esto que "en algunas naciones de América Latina y el Caribe la propia noción de

'gratuidad' de la educación pública, en todos los niveles, está seriamente amenazada".

Un tema que ha sido denunciado frecuentemente por los sindicatos de maestros y los movimientos de estudiantes. (p.31)

En continuidad con lo mencionado, se encuentra *la precarización del trabajo docente*, ante lo que Gentili (2007) explicita:

La expansión de los sistemas educativos nacionales durante la segunda mitad del siglo XX y, en particular, las reformas llevadas a cabo desde los años ochenta, tuvieron, en América Latina y el Caribe, grandes consecuencias sobre el trabajo docente. Por un lado, el déficit magisterial se evidencia en una limitada disponibilidad de maestros y de cargos estables para el ejercicio de la docencia, en un contexto de aumento significativo de la demanda por educación. También, en las limitadas oportunidades de una formación superior de calidad para quienes aspiran a ejercer la profesión, en la proliferación de una oferta privada de capacitación altamente dispersa y/o en la privatización de la oferta pública de formación en un amplio mercado de "perfeccionamiento" docente cada vez más imperfecto.

Aún con variaciones nacionales significativas, el número de alumnos por docente, en todos los niveles del sistema, es significativamente alto, superando, en casi todos los casos ampliamente, al de los países desarrollados. En la educación primaria, Chile, Colombia, Guatemala, Guyana, Haití, Jamaica, México, Nicaragua, Paraguay y Perú tienen más de 25 niños y niñas por docente. El único país de la región cuya relación alumnos-docente es igual o inferior al de las naciones más ricas del planeta es Cuba. En el otro extremo, Nicaragua posee un promedio de 24,8 alumnos por docente en el nivel pre-primario, 35,2 en el primario y 33,9 en el secundario. Guatemala posee 27,7 alumnos por docente en el nivel superior. (p.33)

En esta medida se puede señalar que el hacinamiento y la inestabilidad laboral docente, son factores que inciden en la baja calidad educativa, y sirven de eje comparativo para

Colombia, que tiene Instituciones Educativas privadas que por aula tienen de 25 a 30 estudiantes y las Instituciones Educativas públicas tienen de 35 a 50 estudiantes. Ello en términos de cobertura, ahora en términos salariales el horizonte es el siguiente:

En términos absolutos y relativos, las remuneraciones magisteriales son y muy bajas en América Latina y el Caribe. Algunos países, durante los últimos años, sufrieron un deterioro profundo en los salarios reales percibidos por los profesionales de la educación. El salario anual de los docentes regulares (establecido por los estatutos para el inicio de la carrera magisterial) alcanza, en los países de la OCDE, un promedio de US\$ 20.530 para el nivel primario y US\$ 23.201 para el secundario. Dichos salarios llegan, para los docentes con más de 15 años de experiencia y con nivel superior, a US\$ 35.737 y US\$ 41.616, respectivamente. La distancia con los países latinoamericanos es, en algunos casos, abismal. En Chile, el promedio salarial para los docentes primarios es de US\$ 12.711 (inicio de carrera) y US\$ 21.237 (final de carrera). Para los docentes que actúan en el nivel medio: US\$ 12.711 (inicio de carrera) y US\$ 22.209 (final de carrera). En Argentina, US\$ 6.759 y US\$ 11.206 (para inicio y final de carrera, respectivamente, en el nivel primario); US\$ 10.837 y US\$ 19.147 (en el nivel secundario). En Brasil, US\$ 4.732 y US\$ 15.522 (inicio y fin de carrera en el nivel primario); US\$ 8.148 y US\$ 14.530 (inicio y fin de carrera para la educación secundaria). En Uruguay, US\$ 6.225 y US\$ 13.340 (inicio y fin de carrera en la educación primaria); US\$ 6.847 y US\$ 14.672 (inicio y fin de carrera en el nivel medio). (Gentili, 2007, p.34)

Esto explica, en parte, la fuerza de las organizaciones sindicales en América Latina, a diferencia de otros contextos y la preminencia de las exigencias laborales. Cuestiones altamente criticadas por la sociedad, que dejan ver no solo la poca valoración de la labor del docente, sino también el desconocimiento de un sentido profundo de lo que significa la

educación para una sociedad y de lo riesgoso que resulta la precarización de la labor docente para el empobrecimiento de toda la sociedad.

La inestabilidad y las crisis económicas, asociadas a la baja inversión educativa, han sumergido a los docentes latinoamericanos en la más absoluta precariedad laboral. En muchos países de la región, los docentes de la educación primaria están por debajo de la línea de la pobreza. Son pobres que deben educar a pobres en un contexto de empobrecimiento progresivo de las condiciones de enseñanza.

La precariedad salarial se asocia, de este modo, a la también progresiva precarización de las condiciones de trabajo pedagógico en las escuelas. La baja inversión educativa impacta, evidentemente, en las pésimas condiciones de infraestructura escolar, en la falta de material didáctico apropiado, en la ausencia de bibliotecas escolares y, como hemos visto, en la superpoblación de las salas de clase. Una situación que los gobiernos neoliberales trataron de atenuar mediante programas de modernización periférica que han hecho de la llamada "transformación educativa" una verdadera caricatura de lo que debería ser una política pública democrática: compra de algunas pocas computadoras, instalación de antenas parabólicas y aparatos de video, de fax y data show en escuelas con goteras crónicas, sin saneamiento básico, con un único baño para todos los niños y niñas, muchas veces sin tizas e, inclusive, sin energía eléctrica. (p.34)

Situaciones peores viven los maestros y maestras rurales en toda la región latinoamericana, a lo que tendrían que sumarse en el caso colombiano los riesgos que se corren por cuenta del conflicto armado en algunas comunidades rurales, donde es todavía mucho más difícil que los maestros puedan cualificarse, o concretar sus aspiraciones de hacer estudios de posgrados, no solo por los bajos salarios, sino por lo peligroso que resulta movilizarse ya sea para asistir a estudiar o para llegar a lugares con conexión y comunicación óptima.

Las condiciones de trabajo en las escuelas rurales son, como la misma educación rural, altamente deficitarias y precarias. Entre tanto, el crecimiento demográfico, asociado a una gran concentración de la demanda escolar en los centros urbanos, aunque pueda llevar a suponer que facilitó el proceso de expansión educativa, lo hizo de forma caótica y desordenada. Los sistemas educativos crecieron, de hecho, como lo hicieron las grandes ciudades de la región, sin la menor planificación y en una situación de verdadero hacinamiento para aquellos en peores condiciones para garantizar, por sí mismos, su calidad de vida. La falta de docentes y/o la inclusión en el sistema de maestros y maestras sin respetar las normas jurídicas vigentes, los estatutos magisteriales y los más básicos principios del derecho laboral democrático han sido y son algunas de las características marcantes de la expansión educativa urbana desde los años setenta. De tal forma, a los ya mencionados bajos salarios debe sumarse que no todos los profesionales de la educación reciben las remuneraciones que establecen las normas que regulan la carrera magisterial, son contratados por períodos cortos (no mayores a diez meses), no pueden acceder a las pocas oportunidades de formación pública de calidad y ven deteriorar sus condiciones de vida, al igual que sus alumnos ven deteriorar las propias. (Gentili, 2007, p.35)

Finalmente, se suman a las problemáticas laborales, las condiciones de salud de los maestros y maestras, cada vez más afectadas:

Como demuestran numerosos estudios, el ejercicio de la docencia se ha transformado, en muchos países de la región, en una actividad profundamente insalubre. Las enfermedades del trabajo se han multiplicado, volviendo aún más precaria la educación de los más pobres, en un círculo vicioso mediante el cual es justamente a los jóvenes y las jóvenes pobres que la docencia se les presenta como una oportunidad laboral relativamente estable, en el contexto de mercados de trabajo cada vez más precarizados y segmentados. (Gentili, 2007, p.35)

A las difíciles condiciones laborales de los maestros en América Latina, se suma la arremetida que en los últimos años se ha desplegado para señalarlos como los únicos responsables de la baja calidad y los problemas de todo el sistema educativo. Un señalamiento que se hace más fuerte con los gobiernos de derecha, aunque en términos generales, la macropolíticas y sus énfasis evaluativos responden a la lógica de que el problema es el profesor:

Un cuadro dramático que se intensifica cuando observamos la ofensiva ideológica conservadora llevada a cabo durante los últimos años contra los docentes. A ellos se los responsabiliza por la profunda crisis que enfrentan los sistemas escolares, se los culpa por las pésimas condiciones de aprendizaje de los alumnos y alumnas, por las altas tasas de repetición, por las casi inexistentes oportunidades de inserción laboral de los egresados del sistema escolar, por la violencia dentro y fuera de las escuelas y por la falta de participación ciudadana en las cuestiones más relevantes que deben enfrentar nuestras sociedades. (Gentili, 2007, p.35)

En el marco de esta responsabilización se da un lugar especial a los problemas de formación de los maestros. No obstante, dificultades ante las que las políticas tienden a fortalecer los sistemas de evaluación, más que los respaldos para que puedan estudiar y formarse en condiciones dignas.

Más aún, los analistas dejan ver como las exigencias para su formación y desempeño aumentan. Así, por ejemplo, cuando se habla de formación del maestro, se despliega una línea orientada a la pregunta por su ser y hacer, como lo llama Larrosa, pero se despliega con fuerza otra línea, más problemática ligada a las exigencias de calidad y exigencias para resolver lo que el sistema, los gobiernos y burócratas no han podido resolver:

Las realidades dan cuenta de los procesos educativos y pedagógicos que se han instalado por más de dos décadas como contenidos de las políticas educativas orientadas a la equidad y la inclusión, orientaciones que se introducen en la escuela

formal con reformas que no han tenido eco en la mejora de condiciones educativas para los sujetos de estas políticas, las llamadas “poblaciones marginales y marginadas” o “especiales”. A la escuela y a los maestros se les exige atender estas “poblaciones”, se les exhorta a cumplir parámetros establecidos para ser evaluados, a contribuir en la disminución de las inequidades y de las brechas sociales, sin que se generen condiciones sociales, económicas, culturales ni políticas para ello. También, sin que se hayan construido otros referentes teóricos, conceptuales, ni mecanismos que contribuyan a crear articulaciones entre educación como derecho y disminución de injusticias, entre educación y justicia social. (Martínez y Soler, 2015,p.18)

Sí se analiza con detenimiento es una situación problemática tanto para los maestros como para los estudiantes y sus familias, pues cumplir con metas educativas y de “calidad”, respondiendo a principios de justicia, se vuelve responsabilidad personal, independientemente de las condiciones sociales, económicas y políticas que no garantizan los gobiernos.

De este modo, desde los programas o políticas públicas establecidas por los gobiernos de turno, que van más hacia la competitividad, no solo no se tiene en cuenta la diversidad de los contextos, sino la desigualdad de las condiciones para garantizar los procesos de enseñanza y de aprendizajes idealizados en las políticas. De este modo, frente a contextos multiculturales, a sus desigualdades económicas e incluso a sus costumbres, triunfan las directrices de políticas económicas estandarizadas:

La globalización neoliberal y los factores que esta conlleva de orden económico, político, cultural, entre otros, está centrada en el primero de estos, es decir, el desarrollo económico, arrasando los intereses y necesidades de los sujetos sociales, por tanto, no posicionan como necesidad las luchas contra las desigualdades sociales ni el desequilibrio social y cultural. En esa encrucijada, quienes deciden las macro políticas, la OCDE especialmente, han involucrado a los sistemas educativos; a los que, por una

parte, se les insiste y exige elevar los índices de calidad educativa, bajo el supuesto de invertir los esfuerzos necesarios para garantizar que los beneficios de la educación se extiendan a todos, pues todos tienen el derecho a educarse; de otra parte, se les exige delimitar los currículos y formar para el trabajo. (Martínez y Soler, 2015,p.22)

El currículo, es otro de los temas que liga la figura del maestro y los sentidos de educación, así como los discursos que circulan sobre el aprendizaje. Un tema en el que a los maestros se les exige responder a las particularidades de los estudiantes, hacer propuestas curriculares coherentes, pero sobre todo novedosas, ante lo que se han identificado tensiones importantes derivadas de las directrices curriculares provenientes de las políticas nacionales:

Múltiples investigaciones afirman que en la escuela se invisibiliza la historia de los sujetos y sus experiencias de vida. Por seguir los mandatos preestablecidos desde afuera, se configura una escuela alejada de los contextos y las vivencias de quienes la habitan. También se afirma que se presentan grandes y sistemáticos procesos de exclusión, que se ignoran culturas presentes en la sociedad, que existen silencios acerca de realidades que conforman nuestro mundo y que se elimina la presencia y voces de los sujetos y sus realidades, facilitando, entonces, la reproducción de discursos dominantes, racistas, clasistas, sexistas, entre otros. (Martínez y Soler, 2015,p.19)

Así, entonces, tratando de desmarañar este tema, hay una tendencia a planteamientos desde el deber ser, que nuevamente recae en el docente: “se deberían mejorar las escuelas desde la aceptación y reconocimiento del otro o la otra”, “las escuelas deben responder a la multiculturalidad y diversidad”, pero pareciera olvidarse que por otro lado, se exige a las escuelas y maestros responder a políticas curriculares orientadas por el logro y el mejoramiento en las evaluaciones nacionales e internacionales.

Ahora bien, ello no niega, la autocrítica de la escuela y de los maestros a la atención de aspectos pedagógicos y éticos de la formación:

En los procesos educativos e institucionales se desarrollan tácticas de exclusión sutiles, que no se problematizan y que se han naturalizado, por ejemplo, no dar la palabra, interpretar las realidades de los otros lo que también es frecuente en los libros, vigilar y censurar información dando el permiso y amplificando aquello y a aquellos que coinciden con la cultura dominante. Además, es común que a grupos que aparecen como transformadores y creadores de cultura, arte y ciencia se les etiquete como “cultura popular” o “cultura emergente” y se les contraponga con la “cultura oficial” (Torres, 2011). Lo anterior se entiende como colonización del sujeto, es decir, como una relación asimétrica que niega la condición de sujeto, que empobrece y degrada al que está en el lugar de colonizado, pero también degrada las relaciones entre unos y otros. (Gallardo, 2010)

Al respecto, si la tarea de los maestros, como lo mencionan los autores, es descolonizar el pensamiento, es fundamental reconocer que las formas de administrar y de promover las acciones educativas pasa por las posibilidades de una mejor formación, pos gradual, en ejercicio o en condiciones para articularse a redes y colectivos de profesores. Procesos de formación que coadyuven a derrumbar el dominio y la reproducción de injusticias sobre algunas culturas y algunos sujetos (Martínez y Soler, 2015,p.20) así como sobre los mismos maestros.

Lo anterior no significa que se desconozca el trabajo que muchos maestros adelantan. Muchos maestros realizan prácticas que reconocen sus contextos, las necesidades individuales y se superan a las dificultades estructurales de sus instituciones. Sin embargo, maestros que en sus trayectorias demuestran la importancia que tiene la formación y perspectiva de mundo para sacar sus propuestas adelante.

Dicho esto, sí el principal actor de estos procesos es el maestro, pues es él o ella quien debe formarse para construir este cambio, lo que conllevaría “desarrollar y reconstruir prácticas, experiencias pedagógicas que incluyen saberes sobre comunidades tradicionalmente invisibilizadas y formas de hacer educación y pedagogía desde estos

reconocimientos”. En ese sentido, “la revisión analítica de los currículos, textos escolares y proyectos educativos institucionales es fundamental en el camino de construir un sistema educativo justo y respetuoso con la diversidad” (Martínez y Soler, 2015, p.21).

CAPITULO II. NARRATIVAS SOBRE LOS MAESTROS EN COLOMBIA: EN EL PERIÓDICO EL ESPECTADOR, 2018 – 2019

La presente investigación ha sido elaborada desde el paradigma cualitativo, pues guarda coherencia con el rastreo de narrativas sobre el maestro en el periódico “El espectador”, *en la perspectiva de identificar valoraciones, sentidos e ideas a partir de enunciados, en una lógica que no pretende medir sino analizar y comprender* (Aróstegui, 1995,p.203).

La investigación toma como período histórico los años 2018 y 2019, como se mencionó en la introducción. Así, es considerada una investigación de tiempo reciente debido a la temporalidad de los años elegidos. Para el análisis de los artículos del periódico El Espectador, se optó por artículos digitales en tanto se garantizaba el acceso.

En estos artículos digitales, el número del periódico no se encuentra, pues allí solo es publicado el número del periódico de la fecha actual, por esta razón se adjunta la fuente de cada artículo del periódico. Aquí se hace relevante aseverar que la decisión de optar por las fuentes de prensa se nutrió de aportes de la perspectiva histórica, sin que ello signifique que el presente trabajo haya tenido la pretensión de ser una historia del maestro:

La idea de fuente, “en este caso, prensa” adquiere su importancia fundamental si se repara en que todo conocimiento tiene siempre algo de exploración de «huellas». En historiografía, ciertamente, esto tiene una especial relevancia, pero no está desprovisto de sentido en ningún otro tipo de conocimiento. Fuente histórica sería, en principio, todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo. (Aróstegui, 1995,p.189)

La clasificación de las fuentes tiene también interés, cuando menos, por el criterio orientativo que facilita en la búsqueda de las fuentes idóneas para el estudio de

determinadas situaciones históricas, teniendo en cuenta siempre que el ideal de una gran investigación es el uso de las más variadas fuentes posibles y la confrontación sistemática entre ellas. (Aróstegui, 1995,p.191)

En concordancia con lo anterior, la fuente establecida fue exitosa para el desarrollo del presente trabajo, pues al finalizar la búsqueda fueron encontrados como muestra 110 artículos. A pesar de que los 110 artículos fueron analizados, no todos se citaron en los análisis de los capítulos III, IV Y V, pues varios tenían repitencia frente a las descripciones encontradas, sin embargo, se tomaron con relevancia donde se nombran a maestros, docentes o profesores y se configuran narrativas sobre dicho sujeto y la educación. La cantidad de veces que se refirieron a dichas categorías fue así: Docente = 404, profesor/a = 548 y maestro/a =408.

En tanto la investigación es documental, está se asume como una técnica basada en el análisis del lenguaje, pero cuyo objetivo no es conocer éste en sí mismo sino «inferir» alguna otra realidad distinta a través de él (Aróstegui,1995,p.208) específicamente, narrativas sobre el maestro.

Es importante comprender entonces, que, si bien existen diferentes formas de analizar los documentos escritos, en esta investigación se optó por un análisis cualitativo apoyado en tablas o matrices de sistematización de la información, debido al grueso de artículos hallados. En este sentido, la búsqueda inicia con artículos referidos a la categoría maestro, lo que trae consigo una amplitud de artículos que incluyen no solo dicha categoría sí no también otras como: educación, profesor, docente, y varias palabras clave que encaminaron el desarrollo de cada uno de los propósitos específicos de la investigación. Por ello, se decide inicialmente organizar la información en una tabla elemental donde se vinculó cronológicamente cada artículo, luego, metodológicamente se hizo necesario crear una matriz que fue construida a partir de los objetivos, del marco teórico, las categorías y por supuesto de los fragmentos más relevantes de cada artículo, esto llevó a que el proceso se realizará de forma muy minuciosa, pues se debía identificar qué se decía del maestro, su forma de nombrarlo en cada párrafo, el

contraste con la educación, es decir cotejar en cada uno, la relación que se le daba, la problemática, o el impacto.

La primera tabla diseñada permitió agrupar el número del artículo, el artículo; es decir “su título”, el autor o sección, la fecha y la fuente del periódico o el enlace del artículo. Esta se tomó como estrategia de organización al momento de buscar los artículos, dando un orden cronológico a estos y obteniendo información textual, de acuerdo a las categorías (maestro/a, profesor/a y docente) pertinentes. Dicha tabla de información y clasificación puede ser observada en el siguiente enlace: https://drive.google.com/file/d/1xZmOX-8lvOO_cTnp-QhGjBZ1hmyCiJdo/view?usp=sharing

La segunda matriz, propiamente de contenido, fue diseñada respondiendo a cada uno de los objetivos propuestos. En este sentido, la matriz tiene en su estructura: el objetivo, las categorías (sujeto y educación), los fragmentos de los artículos analizados y las palabras clave. Esta matriz de contenido puede ser observada en el siguiente enlace: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1wik8iu7dxfmjQYdpSCEGpWB5K3SNLbhN/edit?usp=sharing&oid=102380315799100186136&rtpof=true&sd=true>

Estas técnicas permiten obtener información adicional de los documentos escritos a través del análisis de sus codificaciones internas las podemos llamar en general técnicas de análisis de contenido, pero este sistema de trabajo admite diversos niveles y objetivos. Pueden hacerse estudios del vocabulario de forma cuantitativa, de la semántica, de las formas de expresión y todo ello admite y, posiblemente, hace recomendable, el estudio comparativo. (Aróstegui, 1995,p.208)

Con base en el rastreo de la fuente “El Espectador” sobre las categorías *maestro*, *docente* y *profesor*, para los años 2018 – 2019, emergen narrativas que según lo encontrado se han configurado a partir de aspectos, “situaciones” que se relacionan con la educación, con la escuela, en un sentido estructural o en el día a día del maestro y los estudiantes.

Entre las situaciones encontradas en el periódico están las políticas de estado de acuerdo a los gobiernos de turno, las acciones individuales y colectivas que realizan los maestros, la zona en la cual desempeñan su labor, las acciones que hacen en sus espacios laborales en beneficio o “en contra de los estudiantes y sus familias”, sus aportes académicos, los contextos de violencia en los cuales deben desempeñar su oficio, entre otras.

Se identificó así, un conjunto de artículos referentes a maestros que son premiados, reconocidos, aplaudidos, por lo que consideramos posible asociar al oficio, pues como Larrosa (2018) lo considera “*ejercer un oficio se asocia a la entrega, el amor por el otro, por lo otro, así como a la destreza para relacionarse y con cuidado del aprendizaje y de lo que tiene a su alcance*” (p.37).

En todo caso, artículos que dejan abierta la pregunta sobre lo riesgoso de incentivar los logros individuales, la auto superación, e incluso la romantización de la precariedad.

Narrativas elogiosas: maestros con nombre y apellido

En suma, son artículos que exaltan narrativas de labores individuales en los lugares donde el maestro desempeña su oficio, elogiado por sus estudios e investigaciones a favor de sus estudiantes, enalteciendo que a pesar de las condiciones de precariedad en las instituciones o problemas sociales y de violencia en que se encuentran, logran diseñar y llevar a cabo investigaciones y proyectos. Los premios que reciben son nacionales e internacionales, muchos desde el reconocimiento gubernamental donde se les muestra como ganador o como “el mejor en”.

En la mayoría de artículos de esta generalidad se observa que los maestros han estudiado no solo la carrera docente, sí no tienen otras profesiones: ingeniería, diseño, música, psicología, administración de empresas, derecho y por supuesto doctorados y maestrías. En

los artículos se reconocen sus estudios, pero no se identifica si han sido subsidiados por el gobierno o han sido con financiamiento propio. Se citan algunos artículos que evidencian lo mencionado previamente:

Astrid López, la profesora que construye paz desde el conocimiento del cuerpo. Como docente especialista en educación sexual y reproductiva creó un proyecto para que sus estudiantes de primaria, en Ocaña (Norte de Santander), amaran e hicieran respetar su cuerpo. En su investigación encontró que varios de sus estudiantes eran víctimas del conflicto armado, especialmente de desplazamiento forzado, otros eran abusados, maltratados o estaban desatendidos. Y tenían mucho miedo. Esta iniciativa la hizo ganadora del Premio Colombia2020 a los constructores de paz en los ambientes educativos, un espacio en el que contó su historia, la de sus estudiantes y, en medio de sonrisas y lágrimas, prometió no detenerse. (Colombia2020, 2018, párr.6,9)

En este primer artículo, se describe a la maestra como especialista en Educación Sexual, investigadora, víctima de abuso sexual, pero al mismo tiempo garante de derechos de sus estudiantes, una persona que a partir de su condición de víctima¹ construye tejido social, teniendo en cuenta que Colombia hace parte de los 13 países latinoamericanos con mayor índice de criminalidad y riesgo extremo. Sucesos que no han disminuido luego de la firma de los acuerdos de paz y en medio de los cuales los maestros y maestras deben realizar su oficio de ser profesor.

¹ El concepto de víctima cobra sentido político: cuando se entienda qué implica sensibilizarnos, no únicamente ante las cifras, sino frente a las memorias, quizá muchas coincidentes, pero también contrarias, que entran en constantes líneas de tensión: historias de dominación y resistencia; expulsiones y arraigos; memorias y olvidos; sentires individuales y colectivos; experiencias generacionales y etarias; condiciones sociales es y de guerra y políticas; realidades materiales y simbólicas. Por eso, es importante tener en cuenta que, cuando se habla de víctimas del conflicto armado, no son las periodizaciones las que las definen, tampoco las tipificaciones de acuerdo a sus victimarios; su definición tiene que ver con su identidad como sujetos vulnerados, pero cargados de historicidad política, gremial, étnica y civil. (Ortega, Merchán, Castro.2018, p.64)

El segundo artículo referencia al maestro como un Nobel, un ganador por su constancia en el oficio de ser maestro, quien, desde su contexto de violencia en este caso de género, buscó la forma de disminuir los embarazos en su Institución. En la entrevista para dicho artículo manifestó sobre los maestros: “Somos rebuenos, pero nos dan tanto palo, nos invisibilizan tanto, que no nos lo creemos y aun así sacamos el mundo adelante todos los días”. Es un maestro reconocido Nacional e Internacionalmente, por esta razón elogiado por la mayor autoridad del país, el presidente de la República y ello por sus logros individuales – laborales. Veamos:

El presidente Santos lo despertó para felicitarlo por quedar entre los 10 finalistas del Global Teacher Prize, premio que se considera como el Nobel de los maestros”. “Ser finalista hoy es un resultado de más de siete años de trabajo. En Suba, en un colegio de paredes grises y altas, de rejas y situado al lado de una plaza de mercado, Bermúdez diseñó un currículo de educación sexual. “Mi hipótesis sobre el feminicidio es que tú como hombre, o incluso como mujer, devuelves toda esa violencia al crecer. Por eso Suba es una de las localidades con mayores feminicidios en Bogotá” indicó Bermúdez, quien cree que para cumplir con el quinto objetivo de desarrollo sostenible (ODS), hay que dar oportunidades a mujeres y hombres por igual, por eso vio necesario controlar el embarazo en menores de edad. (Redacción Educación, 2018, párr. 1,3)

El siguiente artículo describe un maestro ambientalista, músico, quien desde la lutería busca el cuidado del medio ambiente y la creación de nuevos instrumentos musicales no convencionales.

El taller de instrumentos no convencionales es una iniciativa del profesor Augusto Beltrán, con apoyo de la Fundación Salvi, para hacer música mediante instrumentos musicales elaborados ecológicamente. El profesor Augusto Beltrán aspira a realizar una presentación sencilla con sus estudiantes en cuanto los órganos portativos estén culminados. Por el momento, la iniciativa de la lutería desde materiales basura o

reciclables es un buen camino para crear música y al mismo tiempo conciencia ambiental. (Buelvas, 2018)

El cuarto artículo, relata el reconocimiento de un maestro elegido como el mejor de Iberoamérica, gracias a sus conocimientos como especialista en informática y como él lo manifiesta desde la elección de lo que en verdad quería hacer. Con su proyecto buscaba identificar y evitar en sus estudiantes, uno de los problemas actuales más preocupantes en las aulas escolares: el bullying, cyberbullying, sexting y la ciber independencia.

Eduardo Pérez, un docente del Colegio Rafael Uribe Uribe en Cúcuta (Norte de Santander), fue elegido como el mejor maestro de 22 países Iberoamericanos. Este colombiano, que recibió el premio de la Fundación para la Integración y Desarrollo de América Latina (FIDAL), se llevó el galardón gracias a su proyecto '+Cómics +Paz'. Una estrategia de lectura, escritura, cómic y plataformas electrónicas para que los estudiantes identifiquen y eviten el bullying, cyberbullying, sexting y la ciber independencia. (Redacción Educación, 2018, párr.1)

Enseguida, un testimonio y artículo que alimenta la narrativa elogiosa sobre maestros que se superan. Hace alusión a la violencia en Colombia y en esta ocasión, la maestra desde su dolor y profesión construye espacios de paz y convivencia.

Margarita Rosa Pérez es profesora hace 20 años, pero desde mucho antes ya conocía la violencia. Mujer Monte Mariana, perdió a sus familiares en medio del conflicto armado que azotó a su región. Su esposo, también víctima, fue desplazado de un corregimiento de San Juan Nepomuceno (Bolívar), el municipio en el que viven. Ahí, en las mismas calles donde ella se mueve a diario, transitaban los hombres y mujeres de las Farc y de los paramilitares, donde se cometieron muchas masacres en medio de una disputa territorial y política. Ella lo vio, lo recuerda, pero transformó el dolor en sonido, a través de la música autóctona del Caribe. Su colegio, de 600 estudiantes, queda en la periferia del pueblo, cerca del Santuario de fauna y flora Los Colorados. Y su proyecto,

merecedor del premio en la categoría docentes, lo llamó “Construyendo espacios de paz y convivencia mediante la formación musical a través de la creación del grupo de gaitas”. (Redacción Colombia2020, 2018, párr.4,7)

Si bien, en Colombia no es necesario justificar este tipo de trabajo y la multiplicación de sus diseños, algunos analistas alertan sobre las debilidades o ausencias pedagógicas.

Los trabajos sobre la escuela, en términos de procesos memoriales y construcciones de paz, están contruidos desde posturas explicativas e interpretativas sobre la realidad escolar y social que marcan el devenir de este país (espacial, temporal y simbólicamente), pero que de manera muy escasa se han preguntado por los escenarios, procesos y proyectos pedagógicos que nos han formado de manera violenta y que han permitido que se conciba como con natural resolver los conflictos también de manera violenta. Esto, por supuesto, marca ausencias teóricas, didácticas, curriculares y, sobre todo, de análisis políticos en la escuela y en todo espacio social, de tal manera que la consideración que se hace sobre estas dos categorías (memoria y paz) es externa a la reflexión pedagógica de las mismas, como lo anota Mantegazza (2006, p. 22)

En efecto, lo que se puede evidenciar es que las narrativas sobre los maestros que realizan propuestas sobre la paz, en una lógica más de convivencia tienden a ser muy valoradas en los artículos de prensa, independientemente de sus cuestiones teóricas y fundamentación pedagógica y didáctica.

El sexto artículo, presenta la narrativa de un maestro rural que desde las necesidades propias de estos territorios busca fortalecer la calidad educativa. Un texto, ante el que vale recordar lo que menciona el autor Gentili, al afirmar “*que las condiciones de trabajo en las escuelas rurales son, como la misma educación rural, altamente deficitarias y precarias*” (2007, p. 35). Sin embargo, el reconocimiento y trabajo de este maestro es presentado como uno de los mejores, y ello es sustancial en un país en donde los maestros son invisibilizados.

De las montañas del Caquetá a Dubái: así son las clases de uno de los mejores profesores del mundo. El profesor Colombiano Luis Emiro Ramírez está nominado al Global Teacher Prize Concert por sus clases de informática en una escuela rural de Florencia, Caquetá. El proyecto educativo que lidera les ha cambiado la forma de pensar a cientos de jóvenes campesinos que cada día aprenden a usar la ciencia y la tecnología para solucionar los problemas cotidianos en sus fincas y mejorar así la calidad de vida de sus familias. (Hernández, 2019, párr. 1)

A manera de conclusión, este conjunto de artículos permite identificar una tendencia a reconocer al maestro, cuando desde lo poco que tiene en su contexto logra diseñar, crear y llevar a cabo proyectos investigativos. En ese sentido y coloquialmente dicho, el maestro es reconocido cuando trabaja con las uñas y logra mostrar un buen producto. Los maestros y maestras elogiados por sus proyectos e investigaciones en las escuelas y territorios demuestran el compromiso y responsabilidad que tienen con la educación y la transformación de un país hacia la paz, la convivencia y la igualdad.

Por otra parte, se identificó un conjunto de artículos referentes a maestros juzgados, judicializados o sospechosos por violentar a niños, niñas y adolescentes. Sujetos, referidos por acciones individuales y en algunos casos delitos comprobados, por los que se encuentran inhabilitados, denunciados, investigados, encarcelados, destituidos, suspendidos, señalados, enjuiciados.

Narrativas desoladoras: los maestros abusadores

Aquí es tal vez, un poco desolador el panorama frente a los maestros como las personas responsables de los menores en las Instituciones públicas, pues un padre, madre o acudiente de familia envía sus hijos e hijas a las instituciones, confiando en que es un lugar

donde se les resguardará y protegerá, pero en estos casos se evidencia lo contrario. A continuación, algunos artículos que dan cuenta de estas narrativas, que evidencian un grave problema, ante el que la sociedad, el Ministerio, los especialistas y el mismo sindicato de maestros se encuentran desbordados. Un problema que parece agravarse por la sospecha que queda abierta para todos los maestros, por el manejo ambiguo que suele darse a la información, como se aprecia en los artículos analizados:

Un presunto caso de abuso sexual contra cuatro alumnas de un colegio distrital, tiene en aprietos a Alfredo Ernesto Bohórquez, quien ejercía como docente de filosofía e idiomas. Después de una investigación disciplinaria de la Personería Distrital, Bohórquez fue destituido e inhabilitado, en primera instancia, por 14 años. Según las indagaciones, el exfuncionario “aprovechó de su condición de docente en un plantel educativo y en pleno salón de clases besaba en la boca y tocaba en las partes íntimas a las niñas, entre ocho y diez años”. Bohórquez tiene la posibilidad de interponer el recurso de apelación, el cual sería resuelto por la personera de Bogotá, Carmen Teresa Castañeda, en segunda instancia. (Redacción Bogotá, 2018, párr1,2,3)

En este artículo el maestro es expuesto como victimario, como sujeto que contraviene la responsabilidad y cuidado ético de los niños y niñas. Claramente en este artículo es importante denotar el debido proceso llevado por la Institución Educativa y la Personería. Otros artículos, permiten desplegar narrativas sobre presuntos acosadores, a partir de las protestas y denuncias de las comunidades educativas:

Protestas de estudiantes por presuntos casos de acoso sexual en colegio de Cauca. Un profesor y el rector del Colegio San Antonio de Padua (Timbío) son señalados de acosar sexualmente a 15 niñas y cinco profesoras. Este lunes se realizó en Popayán una reunión entre la Secretaría de Educación, el jefe de talento humano, una asesora jurídica y directivos para discutir la situación. Como resultado, se decidió que el profesor Ausecha sería suspendido mientras se adelantan las investigaciones correspondientes.

Sin embargo, para los estudiantes estos resultados no fueron tan satisfactorios y hoy volvieron a las protestas. Mientras tanto, las clases están paralizadas”. (Redacción Nacional, 2019, párr14)

Es de destacar la visibilidad de las profesoras, también a partir del acoso y de las manifestaciones de estudiantes, más que desde las mismas denuncias o exigencias de las profesionales. Este artículo, enmarca un empoderamiento de estudiantes en su Institución Educativa, y su malestar ante el manejo dado a la problemática. Aquí la exigencia mediante la protesta está primero que recibir sus clases, lo que en efecto se enuncia como “parálisis”.

Este tipo de artículos, bien puede servir para pensar en la responsabilidad del ser maestro, en la perspectiva de Larrosa,

...digamos que me reconozco en eso de la indistinción entre lo que se hace y lo que es; en eso de que el oficio de profesor no tiene que ver con competencias, con técnicas didácticas o con resultados sino con serlo "de verdad" (sea eso lo que sea); en eso de que incorpora una serie de hábitos que constituyen un éthos, una costumbre, un modo de ser y de actuar, un modo de vivir; en eso de que el oficio debe ser ejercido con devoción, es decir, entregándose a él, respetándolo, y con un sentimiento no coactivo de la naturaleza de nuestro deber; en eso de que implica compromiso. (2018, p.305)

Sí en las Instituciones Educativas de primaria, básica y media se reportan casos de vulneración de derechos por parte de sus maestros, las Universidades no se salvan. De este modo, varios artículos entran a alimentar estas narrativas de maestros abusadores o acosadores. El siguiente artículo relata el caso de un maestro que, por la demora de una investigación de este tipo, antes de judicializarlo lo ascienden de profesor asociado a profesor titular. Caso que ya tuvo efectos, pues el profesor fue destituido e inhabilitado, pero que revictimizó en varios sentidos a la estudiante.

Freddy Monroy, profesor de la facultad de Ciencias de la Universidad Nacional, y quien fue denunciado por acoso sexual en abril de 2018, fue ascendido de “profesor asociado”

a “profesor titular” tres meses después de la denuncia. El caso de Lizeth Sanabria sigue su curso en la justicia penal. El 5 de junio de 2018, ante un juez de control de garantías, la Fiscalía le imputó cargos al profesor Freddy Monroy Ramírez por presunto acoso sexual. En Colombia, este delito se castiga hasta con tres años de cárcel. (Calle, 2019, párr11)

Otro caso que nutre estas narrativas sobre maestros abusadores, se encuentra en un artículo devastador, donde el relato es realizado por la madre de familia, ya que la vulneración de derechos es ocurrida hacia una menor de edad “su hija”, quien asistía a un Jardín de Integración Social en Bogotá, la situación tiene dos vertientes, una, la poca acción por parte de la Institución encargada y, la segunda, la gestión por parte de la madre de familia, quien a pesar de su situación decide hacer cumplir el debido proceso e inicia denuncias públicas por redes sociales, con un fin importante, la no repetición. En este artículo se evidencia la omisión por parte de los entes de control y el silencio que prefieren guardar las Instituciones por miedo, ignorancia o complicidad.

Lo primero que le preguntaron a Melissa Trujillo fue si había notado algo raro en Leidy*, la menor de sus hijas. Ella les respondió que sí, que la niña —de cuatro años— llevaba varios meses agresiva, llorando frecuentemente, durmiendo mal y oponiendo resistencia cuando le cambiaban la ropa o la bañaban. “El motivo de la reunión era informarle que había “una alerta por presunto abuso sexual” en el jardín infantil El Principito, de Bogotá. Y que una compañera de su hija, también de cuatro años, que confesó tocamientos por parte de un profesor, había dicho que lo mismo había sucedido con otros niños del salón. Entre ellos, mencionó a Leidy”. “No podemos decirle nada más”, cuenta Melissa que le dijeron las contratistas de la Secretaría de Integración Social, encargada de administrar los jardines del Distrito. “No nos dijeron cómo había sido el abuso ni quién lo había cometido, tampoco los nombres de los otros niños afectados.

Nada”. “Al final de la reunión, me dijeron que me quedara callada, que no indagara con nadie, que esperara a que avanzaran las investigaciones”. (Gutiérrez, 2019, párr1,2)

El tema de violencia sexual en instituciones educativas es muy grave y se suma a un flagelo social que en Colombia es bastante preocupante, para inicios del año 2019 Infobae² publicó un artículo que titulaba *Violencia sexual en Colombia: 2018 fue el peor año en dos décadas con más de 24 mil casos*. Los exámenes forenses por este tipo de crímenes crecieron un 12% con respecto al año previo. Las niñas menores de edad constituyen uno de los grupos más afectados.

Entre las dinámicas de la violencia en Colombia, esta es una de las que aqueja a la población infantil y sus familias. En los artículos mencionados se observan también dos causas: 1. En las Instituciones Educativas es insuficiente una orientación adecuada sobre la Educación sexual. 2. Jurídicamente los procesos son lentos, tortuosos o se les hace caso omiso. Lo más decepcionante a su vez es que algunos maestros sean los victimarios y no lo garantes de derechos de esos casos.

Otro de los resultados obtenidos en este rastreo fueron los artículos que producen la narrativa sobre los maestros y maestras víctimas de la violencia, por trabajar en medio de zonas en conflicto armado o tomar acciones en defensa de derechos humanos, exigiendo justicia por sus compañero/as asesinado/as, o por exigir financiación para la educación y paz en los territorios.

² Infobae es un diario digital de actualidad y economía de Argentina, creado en el 2002 por el empresario Daniel Hadad. El medio fue distinguido por la Fundación Konex como el más destacado emprendimiento digital de la última década en la Argentina.

Narrativas de la violencia: los maestros víctimas

Las narrativas sobre los maestros víctimas ratifican una historia larga, que hace parte del recrudecimiento de la violencia que se dio, después de la firma del Acuerdo de Paz y se agravó con un gobierno al que se le asocia con la idea de “hacer trizas la paz”. Casos cuyos efectos son incalculables, pues además de lo que vive y sufre la persona amenazada y su familia, hay efectos en los estudiantes. Para comprender este horizonte catastrófico se despliegan algunos apartados de artículos pertinentes:

Salguero llora al contar cómo sus 11 estudiantes, de entre 5 y 12 años, reaccionaron al ver el grafiti amenazante en una de las paredes de la institución educativa. Fue el 20 de noviembre de 2017, decía “vállase profesora sapa o la zacamos AUC”. “Me decían ¿Profe, por qué le escriben eso?” “¿Profe, por qué le hacen eso?”. A ellos nunca nadie les va a quitar de la memoria lo que leyeron”, cuenta”. Desde que Salguero no va al colegio los nueve niños que se matricularon para 2018 no han tomado clases. La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) calcula que cada año desde el 2013 amenazan en Colombia entre 200 y 250 profesores, los departamentos más críticos son Antioquia, Valle del Cauca, Córdoba, Nariño, Cauca y Caquetá. En Tolima las amenazas a los educadores no superan las nueve al año. (Sánchez, 2018, párr. 2,7)

Como dice la maestra, se trata de situaciones que quedarán en la memoria de las nuevas generaciones. Situaciones que se suponen resueltas con un traslado y con el nombramiento de otro maestro. Quizás también la maestra se sobreponga a la tristeza que siente a causa de lo que viven sus estudiantes en medio del conflicto armado en Colombia, no obstante, lo que llama la atención es la naturalización con que se tratan estos casos en el

periódico. No se trata solamente de un proyecto de vida que se ve afectado, sino de un proyecto de sociedad que no está bien, en el que los ejércitos mandan y en el que tiene el poder de violentar las instituciones que habitan niños, niñas y maestros, población civil, menor e indefensa.

Las situaciones de los maestros amenazados, es muy difícil y a ello se suma que en Colombia para el 2018 la procuraduría manifestó que *“hay un desfinanciamiento para la reparación de las víctimas, es decir los recursos disponibles por el gobierno resultan insuficientes”* (Procuraduría General de la Nación, agosto de 2018), así como la determinación para confrontar a los paramilitares y las disidencias.

El segundo artículo es un relato donde algunos familiares de las víctimas del conflicto armado, entre ellas un maestro, hacen proceso de identificación en el marco del proceso de justicia y paz. Las cifras son abrumadoras y dejan ver que los maestros fueron objetivo de los paramilitares:

Doce años de labores de búsqueda y exhumaciones por parte de la Fiscalía han dejado la recuperación de 9.000 cuerpos de víctimas atribuidas al paramilitarismo en Colombia. Así lo señaló hace un par de días Mery Patricia Conejo, directora de Justicia Transicional de la entidad. Según el ente investigador, se han ubicado 5.547 fosas y se han realizado intervenciones en 13 cementerios ubicados en los departamentos de Meta, Guaviare, Risaralda, Santander, Caquetá, entre otros”. “Hemos identificado 4.300, entregados dignamente con un protocolo establecido y de acuerdo con los usos y costumbres de cada familia y cada zona del país”. Entre las víctimas fatales se encuentra un maestro, el relato lo cuenta su hijo Álvaro Taborda Ruiz, quien se encargó de buscar la verdad: “Su madre denunció los hechos ante las autoridades al día siguiente. Cuatro días después de la desaparición del profesor, según le contó a este diario Álvaro Taborda Ruiz, las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) publicaron un comunicado en el que se atribuían el secuestro de su padre junto al de tres hombres

más, al parecer también maestros. Tiempo después, gracias a la investigación que se abrió del caso, se pudo comprobar la responsabilidad del Bloque Córdoba de las AUC”. (Redacción Judicial, 2018, párr. 1,2,7)

Similar a los dos artículos anteriores relacionados con la violencia en Colombia, el siguiente texto referencia de forma cuantitativa los maestros que viven en medio de amenazas y asesinatos. FECODE, gremio integrado por maestros y rectores de todo el país denuncia públicamente estos sucesos, adicional a ello el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz denuncian también esas dinámicas y tensiones en las que los maestros viven permanentemente.

Más de 10 mil amenazas han recibido los maestros en Colombia, según cifras de FECODE. Las violaciones a los derechos humanos de los profesores tienen efectos perversos en las comunidades. “Cuando un maestro es amenazado, es desplazado, es asesinado, la comunidad pierde un pedazo de su historia y de confianza en el Estado”, asegura Alejandra Londoño, coordinadora de la Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz”.

Los profesores han estado en la mira de los grupos armados por resistir a la violencia. “Han confrontado a los armados con las herramientas culturales que tienen”, asegura María Emma Wills, asesora de la dirección general del Centro Nacional de Memoria Histórica. (Sánchez, 2018, párr. 6,9)

El cuarto artículo muestra un análisis en el que se apela a categorías eufemísticas y explicaciones que responsabilizan a las personas o minimizan las situaciones a tensiones o conflictos personales:

Entre 2017 y lo que va corrido de 2018, 142 docentes han sido catalogados como personas con riesgo extraordinario. De esos 142, 19 ejercían su labor en Bogotá. La capital solamente es superada por el departamento de Nariño, región que reporta 22 profesores en situaciones similares. Pero no todos los profesores amenazados son

catalogados en riesgo extraordinario. Por eso las cifras totales de amenazas son mayores. Celis, afirma que la mayoría de amenazas provienen de “desencuentros entre los docentes, los estudiantes y los padres de familia sobre alguna calificación o nota”. (Colombia2020, Bogotá: la segunda región con más profesores en riesgo extraordinario, 2018, párr. 1,2)

El riesgo y tipos de riesgo, se encuentran determinados en el Decreto 1066 de 2015, y son *ordinario, extraordinario y extremo*. En este caso se tomará un aparte de lo que significa el riesgo extraordinario y sus características:

El riesgo extraordinario es aquel que las personas, como consecuencia directa del ejercicio de sus actividades o funciones políticas, públicas, sociales o humanitarias, o en razón al ejercicio de su cargo, no están obligadas a soportar y comprende el derecho de recibir del Estado la protección especial por parte del Programa, respecto de su población y siempre que reúna las siguientes características:

Que sea específico e individualizable, que sea concreto, fundado en acciones o hechos particulares y manifiestos y no en suposiciones abstractas, que sea presente, no remoto ni eventual. Que sea importante, es decir, que amenace con lesionar bienes jurídicos protegidos. Que sea serio, de materialización probable por las circunstancias del caso. Que sea claro y discernible. Que sea excepcional en la medida en que no debe ser soportado por la generalidad de los individuos. Que sea desproporcionado, frente a los beneficios que deriva la persona de la situación por la cual se genera el riesgo. (Unidad Nacional de Protección, 2018, párr. 4-11)

En ese sentido, es importante destacar también la definición estipulada en la Resolución 1240 de 2010, por la cual se fija el procedimiento para la protección de los docentes y directivos docentes estatales, que prestan sus servicios en los establecimientos educativos estatales, ubicados en las entidades territoriales certificadas en educación y que se encuentran en situación de amenaza.

Son tan recurrentes estos casos en Colombia que jurídicamente hay entes institucionales que deben resguardar y proteger sus vidas.

En línea con lo anterior, el siguiente artículo describe al maestro como víctima, está vez ligada con la delincuencia urbana, delincuencia que comete hurtos constantes en las ciudades y que de otro modo son efecto de la violencia estructural, de la desigualdad, de la falta de oportunidades o de la delincuencia como única oportunidad:

Los asaltantes se subieron al bus en donde iban varios docentes, los intimidaron con cuchillos, les robaron sus pertenencias y hasta las tareas de los estudiantes. Los docentes denunciaron que no es la primera vez y que son las mismas personas las que ejecutan los robos en la zona. Cuentan que la situación los tiene agotados y han pensado hasta en retirarse. (Redacción Bogotá, 2018, párr. 3)

Leer estos artículos permite dilucidar una narrativa en la que de diferentes formas el ejercicio de los maestros está afectado por las formas y dinámicas de violencia que existen y persisten en Colombia. Los miedos y sentimientos de zozobra que deben vivir todos los colombianos, enfocando el caso de los maestros y maestras. Miedos, ante los que vale la pena solo mencionar otra de las problemáticas invisibles: el exilio, pues muchas personas se han tenido que ir del país como una forma de salvaguardar sus vidas, casi siempre por pensar de un modo distinto.

Ahora Mario Calixto, exiliado en España, recuerda la violencia que se vivía en su región. Asegura que los intereses económicos de las multinacionales y del Estado colombiano fueron determinantes para su salida. “Detrás de los recursos naturales están los que todos sabemos: las multinacionales o empresas poderosas, compañías como Ecopetrol y multinacionales como la Texaco, la Eps y otras más. Nosotros chocamos con estas empresas porque las denunciemos”, sostiene Calixto. (fronteras, 2018)

En este artículo cabe anotar que el maestro, independientemente de las áreas que trabaje, encarna la figura de garante de derechos humanos, defiende y cuida sus territorios, es un líder, especialmente en el sector rural. Aquí entonces, es claro que ser profesor en Colombia, en ciertos territorios, significa asumir una labor de alto riesgo, que nos recuerda que:

Todo acto educativo es por naturaleza un acto político y una acción de poder, poder entendido como bien cultural, como fuerza y potencia que se instala también en el sujeto, produciendo un modo de empoderamiento". Todo ello implica un sujeto con capacidad para enfrentar y resolver conflictos, tomar decisiones, proponer y optar, actuar en instancias de decisión, aportar significativamente a la construcción de nuevos órdenes sociales y políticos, (Martínez, 2008, p.112)

Se concluye este apartado, con dos artículos que muestran el horror de la guerra, desde el lugar del maestro, desde las escuelas en zonas rurales, desde la mirada de niños, niñas y jóvenes, que son víctimas de múltiples formas y de maneras casi sistemáticas:

Los niños de la escuela en el corregimiento de San Cayetano, en Norte de Santander, hace algunos días vieron explotar una mina que pisó su profesor, quien se fue a recoger un balón que cayó en el lote contiguo a la cancha del colegio. El profe Diomar perdió la pierna. Y los niños perdieron mucho más que lo que les quedaba de inocencia. Por su parte, Save the Children y Coalico reportan escuelas afectadas por el conflicto armado en Antioquia, Norte de Santander, Chocó, Arauca y Nariño, ya sea por la siembra de artefactos explosivos, por el uso de sus instalaciones por parte de los distintos grupos armados o por la amenaza a sus maestros. (Bermúdez, 2019, párr. 1,2)

Asesinan a Orlando Gómez, rector de un colegio en Caloto, Cauca. Gómez fue retenido en la tarde de hoy por dos hombres armados, que lo esperaban a las afueras del colegio. Horas más tarde, su cuerpo sin vida fue encontrado en la Vereda El Jagual del municipio de Corinto, Cauca. El CRIC, FECODE y la Fundación Paz y Reconciliación rechazaron el asesinato. (Redacción Educación, 2019, párr.1)

Entender estos sucesos es muy complejo, pero son el resultado de las dinámicas y tensiones del conflicto armado en el que se encuentra nuestro país y en el que se encuentran, no pocos maestros, que, junto con sus familias, sus estudiantes y comunidad educativa pasan el día a día en medio de estas barbaries. No obstante, son ellos mismos quienes han decidido tomar posturas en defensa de la vida propia y de sus comunidades, de sus estudiantes, de sus derechos. Defender lo obvio, el derecho a la vida, la libertad de expresión, la educación, la paz.

Narrativas de la defensa de los derechos: el maestro reclamante

En efecto, el papel de los maestros como defensores de los derechos, especialmente, el de la educación, relacionado con la exigencia reiterativa de una adecuada financiación se evidencia como otra de las tramas sobre las que se producen las narrativas sobre el maestro. No siempre en honrosas, pues bien *recuerdan las narrativas asociadas al maestro de las “urgencias lloradas” (Martínez Boom, 1988³)*. Ello se puede ilustrar con los siguientes textos:

Detrás de los reclamos que esta semana han hecho profesores, estudiantes y directivos se esconde una grave crisis financiera: un déficit de \$1,4 billones para el funcionamiento y de \$15 billones para infraestructura. Para Pedro Hernández, presidente de la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU), el problema del desfinanciamiento encarna una paradoja insostenible: cada año las universidades públicas aumentan la cobertura y mejoran la calidad en docencia e investigación, pero

³Se acude a una expresión utilizada por Martínez Boom, en el análisis histórico de la configuración del maestro público en un contexto y situación diferente, pero que ayuda a sintetizar el sentido de estas narrativas. Dicho análisis se puede consultar en el siguiente enlace:
http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Cronica_del_desarraigo.pdf

el presupuesto que destina el Ministerio de Educación para financiarlas es menor en términos porcentuales. (Hernández, 2018, párr. 4)

Concerniente a este artículo es justo señalar lo que el autor Gentili, manifiesta sobre el desfinanciamiento de la educación en Latinoamérica, como una realidad que tiende a agravarse:

En una combinación de factores destinados a consolidar su segmentación y diferenciación institucional, los sistemas educativos latinoamericanos ampliaron su cobertura en un contexto de reducción o de estancamiento en los niveles de inversión gubernamental. Más demanda por educación y menos recursos para financiar la oferta educativa, ha sido, y aún es, la realidad de los sistemas escolares en buena parte de América Latina y el Caribe. (Gentili, 2007, p.29)

Por esta razón y las mencionadas en artículos anteriores acerca de las problemáticas sociales y económicas, es que los maestros y estudiantes salen a las calles a exigir o protestar por un financiamiento acorde a las necesidades del país, pero especialmente, por una visibilización de la complejidad de los problemas que los aquejan como profesionales, como seres humanos, como trabajadores:

Otro de los puntos que impulsaron el paro tiene que ver con la jornada única. Según FECODE, decretos como el 2105 de 2017, generó “inestabilidad a los educadores, hacinamiento en las aulas, cierres de jornadas en la tarde”. “La salud, que se ha convertido en un asunto de eterna disputa entre FECODE y el Gobierno, es una de ellas. “El servicio de salud del magisterio, a pesar de contar con nuevos contratos que incluyen nuevos términos, es calamitoso. A los docentes les niegan los servicios, hay municipios del país sin cobertura en atención y resulta imposible seguir citas con especialistas”, asegura la federación”. (Vivir, 2018, párr. 4,5)

El decreto 2105 de 2017, mencionado previamente modificó parcialmente el Decreto número 1075 de 2015, relacionado con la jornada única escolar, los tipos de cargos del sistema

especial de carrera docente y su forma de provisión, los concursos docentes y la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media. El escaso cumplimiento de este decreto hizo que los maestros salieron a las calles con consignas como “Jornada única sí pero no así”, haciendo alusión a que no existían las condiciones mínimas para llevar a cabo esta jornada, estas condiciones mínimas son: Infraestructura educativa disponible y en buen estado, un plan de alimentación escolar en modalidad almuerzo. El recurso humano docente necesario para la ampliación de la jornada escolar. El funcionamiento regular y suficiente de los servicios públicos. Condiciones que no se cumplen en la mayor parte de las Instituciones educativas del país.

En esta misma línea, se encuentran artículos que describen a los maestros y maestras como quejumbrosos, ello por la sistemática exigencia de derechos, con la movilización en las calles, y los paros que dejan a los estudiantes sin clases. Los titulares que se leen son:

“Ahora los profesores irán a paro”. (Casas, 2018)

“Prepárese, este martes los maestros marcharán”. (Redacción Bogotá, 2018)

“Fecode hará este jueves 14 su primer paro injustificado del año y presentará al Ministerio de Educación su pliego de peticiones. El año pasado hizo los paros nacionales que quiso: en febrero, mayo, julio, octubre, de 24 horas, de 48 horas. Cada ministra y medio país dicen que son “injustificados”. Fecode, obviamente, piensa lo contrario”. (Mera, 2019)

Muchos de los artículos desdibujan la lucha colectiva de los maestros y les muestra como perezosos, inconformes y transgresores de derechos, sobre todo en el de la educación, al no realizar las clases en las instituciones públicas del país.

Narrativas de la oposición: el maestro maleducado, peligroso

Por otro lado, se encuentran artículos donde participantes y simpatizantes del partido político colombiano de derecha Centro Democrático, partido del presidente Iván Duque, toman postura en contra de los maestros, debido a su accionar social, político, sindical y de defensa de derechos humanos. Son narrativas que hablan de un maestro maleducado, peligroso, gritón, calumniador, irrespetuoso e irresponsable. Ello se puede evidenciar en los artículos relacionados a continuación:

En un discurso el senador y ex presidente dijo que los profesores de la Universidad de Caldas les da miedo discutir y que lo único que tienen es la fuerza de la calumnia. Estas palabras han sido fuertemente criticadas por los colombianos en las redes sociales". "Yo les enseño a discutir, es que los profesores a lo único que les enseñan es a gritar y a insultar, y no les enseñan a debatir, les retuercen el cerebro. Venga uno pa' acá". (Redacción Política, 2018, párr. 3)

Paloma Valencia, promotora de la iniciativa, asegura que la educación debe ser un servicio público esencial, condición que obligaría a los profesores a no abandonar sus funciones laborales, por más de que se les incumplan los acuerdos contractuales por parte del Gobierno. En la práctica, esto prohibiría a los maestros de instituciones públicas (tanto colegios como universidades) a salir de las aulas para protestar por el incumplimiento de las prestaciones laborales y salariales.

El año pasado, durante el paro de la educación pública, en el que estudiantes y profesores salieron a pedir más recursos para la inversión de este rubro, la senadora Valencia también puso sobre la mesa una propuesta que generó crítica. "¿Por qué no que los egresados del sistema cofinancien la educación de la siguiente generación,

aportando 20% de sus salarios durante 10 años después de graduarse?” (sic), escribió en su cuenta de Twitter. (Política Redacción, 2019, párr. 8)

En estos dos últimos artículos es preciso remontarnos al primer teórico tratado en la presente investigación, donde se toma una perspectiva histórica, en este el autor Martínez, refiere que,

...durante la segunda mitad del siglo XVIII, la enseñanza pública fue usada como medio de control estatal, sobre el discurso y sobre el individuo, con intención de una proyección de formación al ciudadano. En este tiempo se da a conocer a los pobres como un mal social por su miseria, juzgándolos de ociosos, ignorantes y maleantes, es por ello que la educación se centra en la disciplina y la causa, en formar o educar en religión, oficios y civilidad, así es como se da a conocer la escuela pública. (Martínez, 1994, p.147)

Del siglo XVIII al siglo XXI, esas posturas de control estatal no han desaparecido, privar a los maestros de cumplir con su derecho a la asociación sindical y a la protesta social es un ejemplo claro de regulación, aunque hay picos y agravantes con los gobiernos del Centro Democrático. En estos artículos el gobierno de derecha, desconoce al maestro garante de derechos, desprecia al maestro que no está de acuerdo con sus posturas y son ellos quienes pretenden manifestar cómo debería ser un maestro, adicional a ello quieren limitar qué enseñar o qué decir en las aulas, pretendiendo cohibirlos, maltratarlos, e invisibilizarlos por su postura en defensa de los derechos.

Narrativas clasificatorias: los maestros desiguales

Otro conjunto de artículos, sirven para identificar unas narrativas clasificatorias, jerarquizantes de los problemas sobre diagnosticados de los maestros, según su lugar de trabajo y su contrato laboral. Un maestro rural que vive en medio del abandono y la

precarización, un maestro urbano que trabaja en hacinamiento y es tercerizado para cubrir sus gastos, un maestro universitario que es definido catedrático o de planta según su contrato laboral y al igual que los anteriores debe buscar la forma de sobrevivir con su salario. Para ello se referencian los siguientes apartados:

Mientras las matrículas de los estudiantes son cada vez más altas, las condiciones laborales de los docentes se hacen peores. Contratarlos por horas cátedra y pagarles menos de 12 salarios al año los tiene en el limbo. Pedirles a los profesores universitarios que hablen sobre sus condiciones laborales, es darles la oportunidad de hacer una especie de catarsis. (Monsalve, 2018)

Este primer artículo, muestra las condiciones laborales de los maestros universitarios, maestros que al igual que los de educación pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y educación media, presentan problemas en su contratación pues la mayoría son provisionales o contratados por horas y la carga laboral es desmedida. Como asevera el autor Gentili,

En términos absolutos y relativos, las remuneraciones magisteriales son muy bajas en América Latina y el Caribe. Algunos países, durante los últimos años, sufrieron un deterioro profundo en los salarios reales percibidos por los profesionales de la educación. La inestabilidad y las crisis económicas, asociadas a la baja inversión educativa, han sumergido a los docentes latinoamericanos en la más absoluta precariedad laboral. (2007, p.34)

En comparación de lo antes expuesto, se encuentran los maestros de escuelas rurales: sin apoyo estatal, olvidados, sin oportunidades para una cualificación, aquí un fragmento que representa esta situación:

La situación de los docentes de las escuelas rurales también es grave. Según el informe, los maestros de las veredas no tienen acceso a una red de docentes para intercambiar buenas prácticas, ni acompañamiento en aula, ni suficiente material de apoyo. El nivel de formación de los profesores en zonas rurales es mucho menor

comparado con el de las ciudades. El porcentaje de maestros con título de bachiller, normalista o sin título es mayor que en las zonas urbanas”. (Hernández,2018, párr. 10)

Este es un ejemplo de lo que el autor Gentili denomina precarización del trabajo docente, donde manifiesta que:

A los ya mencionados bajos salarios debe sumarse que no todos los profesionales de la educación reciben las remuneraciones que establecen las normas que regulan la carrera magisterial, son contratados por períodos cortos (no mayores a diez meses), no pueden acceder a las pocas oportunidades de formación pública de calidad y ven deteriorar sus condiciones de vida, al igual que sus alumnos ven deteriorar las propias. Además, las condiciones de trabajo en las escuelas rurales son, como la misma educación rural, altamente deficitarias y precarias. (Gentili, 2007, p.35)

El siguiente artículo referencia una problemática aún más preocupante y es maestros sin salarios, enfermos y maltratados, aquí llama la atención que es una Institución privada, en lo que se observa corrupción y abandono por parte de las directivas, fragmentos de este artículo mencionan que:

Ni pago a profesores, ni buenas instalaciones: así es la situación en la Escuela de Artes y Letras. La crisis y el desconsuelo ante la situación por la que atraviesan llevaron a varios profesores a hablar en la emisora W. Allí explicaron que la falta de pago y los constantes malos tratos por parte de las directivas, los habían motivado a emprender sus denuncias”. Caminando hasta la otra sede, a pocas cuadras de la vieja casa, donde se encuentra la biblioteca, un profesor esperaba una reunión con Díaz Santos, pero este le puso varias trabas para atenderlo. El motivo era que no le habían pagado sus últimos sueldos y estaba a punto de perder su apartamento. Un embargo a causa de las deudas lo iba a dejar sin casa.

Pero los casos que más indignan a estas docentes son los del profesor Darío, el de Jesús y el de una señora que presta los servicios de aseo. Darío murió a causa de

un cáncer que padecía, pero su enfermedad la cubrió el colegio donde trabajaba simultáneamente. “Cuando el profe falleció, su familia fue a la escuela a pedir los salarios que le debían. Les dijeron que demandaran”, dice Margarita. Añade que lo mismo le pasó a Jesús, quien murió este año. “Le diagnosticaron cáncer en el primer semestre de 2017 y reponía las clases que perdía por su incapacidad. En segundo semestre de ese año dictó unas clases. Se retiró porque estaba en fase terminal y no quisieron reconocerle esas clases. Lo despidieron por abandono de cargo”. (Casas,2018, párr. 4,6,10)

En este artículo se muestra la crueldad y poca importancia que las directivas de esta Institución les dieron a sus maestros, además de desatender el derecho a la salud de sus trabajadores, muestran diversos ejemplos de una institución que fomenta la precarización del trabajo docente. En ese marco de descripción recordemos lo que manifiesta el autor Gentili frente a las enfermedades de los maestros y maestras;

como demuestran numerosos estudios, el ejercicio de la docencia se ha transformado, en muchos países de la región, en una actividad profundamente insalubre. Las enfermedades del trabajo se han multiplicado, volviendo aún más precaria la educación de los más pobres, en un círculo vicioso mediante el cual es justamente a los jóvenes y las jóvenes pobres que la docencia se les presenta como una oportunidad laboral relativamente estable, en el contexto de mercados de trabajo cada vez más precarizados y segmentados. (2007, p.35)

Narrativas de la evaluación y la calidad: el maestro malformado

Finalmente, se encuentran artículos que configuran las narrativas sobre el maestro malformado, en referencia a artículos que aluden, de un lado, a los maestros sin formación o

maestros a formar y, de otro, a los maestros y la evaluación. Maestros todos que parecen salvados por la intervención de programas de especialistas que “saben” de educación.

Esther Meneses lleva 15 años trabajando en el Colegio Distrital Alfonso López Pumarejo, en la localidad de Kennedy, en Bogotá. Es maestra de primaria y, por ello, dicta todas las clases, a excepción de inglés y tecnología. Dice que eso es bueno porque le permite conocer a los estudiantes integralmente, sin embargo, era difícil entenderlos, comprender por qué algunos eran agresivos, por ejemplo. Y tampoco se lo había preguntado, porque los profes, dice ella, naturalizan la agresión. “Es que los niños son así”, dice que piensan.

En esas iba hasta el año 2017, con un salón lleno de 35 o 40 niños de entre 8 y 12 años. Preadolescentes con niños más pequeños. Conflictos a la orden del día. Ese año apareció en su colegio el programa Aulas en Paz, una estrategia ideada por el profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes Enrique Chaux en 2005. El grupo de investigación que lidera Chaux trabaja los temas de la educación para la convivencia, para la paz, prevención de la agresión y la violencia, y este programa se trabaja conjunto con la Corporación Convivencia Productiva. (Valdés, 2018, párr. 1,2)

Para este artículo es relevante afirmar que no se contempla la violencia donde están inmersos los estudiantes, maestros, maestras y sus familias. Generalmente se desconocen las realidades de violencia, por ello para comprender este escenario se considera importante leer lo que manifiestan las autoras Ortega, Merchán y Castro frente al contexto colombiano:

En la última década, el abordaje de las categorías conflicto armado interno y violencia política ha sido bastante complejo. De una parte, porque la vivencia de estas realidades en los escenarios de enseñanza por parte de los sujetos educativos paradójicamente ha estado sujeta a silenciamientos impuestos, porque los programas educativos los

ignoran; las condiciones de poderes impuestos han criminalizado la investigación de los mismos; las políticas educativas han ignorado su existencia; y porque el miedo la indiferencia y la naturalización son la constante. De tal manera, sus múltiples manifestaciones en lo emocional, cognitivo y social se asumen como costumbre y se toman como hábitos en la cotidianidad (*ese profesor es neurótico; ese niño tiene la costumbre de pegarle a todo el mundo; esa rectora es dictadora; esa niña vive todo el tiempo enajenada...*), y en la conceptualización de la costumbre y el hábito la explicación se legitima porque "*debe ser así porque es desplazado, lo que pasa es que vio cómo se perpetraba la masacre, fue violada por uno de los actores armados, su hermano está desaparecido, no se amaña en la ciudad porque siempre ha vivido en el campo...*". Es decir: aunque la escuela vive, contiene, si se quiere, padece la violencia política y el conflicto armado en las esferas sociales, institucionales y diarias en las que funciona y con las que se relaciona, su papel investigativo, político y simbólico no se articula ni estrecha vínculos con su propia realidad, dejando que sea desde afuera que se la describa, problematice y analice: lo cual redundaría en que las políticas escolares no emanen de ella, sino que se impongan desde otras estructuras que usualmente la desarticulan con su quehacer. Estas circunstancias, entre otras, la signan como fracaso. (2018,p.66)

El siguiente artículo hace referencia a uno de los programas que tuvo sus inicios en el año 2012, con el objetivo de mejorar los aprendizajes en matemática y lenguaje de los estudiantes de preescolar y básica primaria de los establecimientos educativos del país con desempeño insuficiente. Este programa es denominado, *Programa Todos a aprender (PTA)*, enseguida un fragmento de ello:

Formar a los profesores, clave para mejorar el desempeño de los alumnos. El Programa Todos a Aprender 2.0 ha mejorado los resultados en matemáticas y lenguaje de las pruebas saber de 3° y 5° en más de 4.500 colegios. "Entre 2014 y 2017, el porcentaje

de estudiantes en nivel insuficiente en lenguaje y matemáticas disminuyó en casi 6 puntos porcentuales para grado 3º (en lenguaje pasó de 27,29 % a 21,52 %, mientras que en matemáticas bajo de 27,09 % a 21,27 %)", aseguró la investigadora Sandra García".

"Además, en las pruebas de lenguaje de 5º, el porcentaje de estudiantes con insuficiente se redujo en casi 12 puntos porcentuales. Este indicador pasó de 29,15 % en 2014 a 17,32 % en 2017.

Sin embargo, no todo ha sido positivo. Uno de los retos a largo plazo del programa es mejorar las calificaciones en las pruebas de matemáticas para 5º, porque de 2014 a 2017 solo hubo una disminución del 0,40 % en los alumnos con resultados insuficientes". (Hernández,2018, párr. 6,7,8)

De este programa se puede inferir que, a pesar de la inversión y cualificación de 100 formadores y 4.230 tutores, las realidades dan cuenta de resultados desfavorables que como se han mencionado previamente son consecuencia de la descontextualización de los territorios y currículos, para ello cabe anotar que:

Las realidades dan cuenta de los procesos educativos y pedagógicos que se han instalado por más de dos décadas como contenidos de las políticas educativas orientadas a la equidad y la inclusión, orientaciones que se introducen en la escuela formal con reformas que no han tenido eco en la mejora de condiciones educativas para los sujetos de estas políticas, las llamadas "poblaciones marginales y marginadas" o "especiales". A la escuela y a los maestros se les exige atender estas "poblaciones", se les exhorta a cumplir parámetros establecidos para ser evaluados, a contribuir en la disminución de las inequidades y de las brechas sociales, sin que se generen condiciones sociales, económicas, culturales ni políticas para ello. También, sin que se hayan construido otros referentes teóricos, conceptuales, ni mecanismos que

contribuyan a crear articulaciones entre educación como derecho y disminución de injusticias, entre educación y justicia social. (Martínez y Soler, 2015,p.18)

Se finaliza el presente capítulo, con un artículo correspondiente a la cualificación docente, en él hay un comparativo y es la evaluación docente, por ello el siguiente artículo refiere una evaluación que es realizada a los maestros que luego de ingresar por mérito propio a ocupar un cargo público en una de las Instituciones del país, deben presentar otra evaluación para ascender o reubicarse.

El Gobierno anunció que cambiará la evaluación de los profesores. Así lo confirmó la ministra de Educación, María Victoria Angulo. El nuevo modelo incluirá pruebas que fueron eliminadas, además, tendrá un componente "socioemocional".

Por su parte, el secretario de Educación de Pasto, Henry Barco Melo, señaló ciertas preocupaciones. En primer lugar, dijo, "estas evaluaciones a veces desconocen lo que ocurre en la vida cotidiana en la escuela y las prácticas y no se reconoce por lo que tiene que ser una evaluación integral, donde se destaque la labor de los maestros, los saberes y no con unas técnicas que toman mucha distancia de los que es la realidad en las escuelas del país y marca una diferencia entre lo urbano y lo rural". (Redacción Vivir, 2018, párr. 10)

Como se presentó inicialmente, para el ingreso a la carrera docente en Instituciones públicas del país, los maestros deben presentar una evaluación escrita, luego de aprobarla deben cumplir con ciertos requisitos para ocupar el cargo, entre ellos adjuntar una variada documentación y desempeñar su oficio por un período mínimo de cuatro meses antes de finalizar el año, llamado *período de prueba*. Cuando se cumplen estas y otras exigencias, el maestro es nombrado de planta. Ya vinculado como servidor público de planta, anualmente debe presentar una evaluación de desempeño la cual es llevada a cabo por el rector de su Institución.

También se encuentra otra evaluación llamada de ascenso y reubicación, esta permite un mejoramiento salarial y una ubicación si se quiere en otra Institución. A esta última evaluación hace referencia el artículo pues hasta el año 2014, también se hacía escrita y a partir del año 2015 paso a ser una evaluación de carácter diagnóstico formativa, ello estipulado luego de los acuerdos establecidos entre el Ministerio de Educación Nacional y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) en el 2015, una evaluación que cambió sus características, pasó de ser escrita a una evaluación de competencias basada en videos de clases realizadas y grabadas por parte de los maestros, “una clase en vivo”.

Los artículos referidos a la evaluación docente, permiten reconocer el camino tortuoso o exigente que debe pasar un maestro para escalar en su carrera docente, en Colombia los maestros también salen a exigir el cambio de tipo de evaluación y la financiación para el ingreso a Instituciones Educativas Públicas mediante estos concursos, financiación que como se ha nombrado se encuentra limitada.

Se cierra entonces, el presente capítulo con algunas preguntas reflexivas:

¿Cómo ofrecer una educación de calidad cuando el maestro se encuentra en medio de todas las dinámicas de violencia en Colombia?

¿Por qué se reconoce al maestro cuando en su oficio realiza investigaciones y proyectos y no cuando exige sus derechos de forma sindical?

¿Las evaluaciones exigidas a los maestros realmente responden a la calidad educativa del país?

¿Son los maestros los responsables de la calidad de la educación, cuando el Estado promueve un desfinanciamiento escolar y descontextualización de las necesidades de país?

CAPITULO III. EDUCACIÓN EN COLOMBIA: ENTRE CALIDAD Y PRECARIEDAD

“La educación es un hecho ético y político que debe articularse con otras políticas que aseguren mayores niveles de justicia e igualdad”.

Pablo Gentili

La educación concebida como un derecho y un servicio público en la sociedad colombiana, en la Constitución Política de 1991, se orienta a educar hacia el respeto de los derechos humanos, hacia la paz, hacia la democracia, protegiendo el medio ambiente, fortaleciendo las ramas culturales, científicas, recreativas, con miras hacia un trabajo digno. No obstante, como se vio en el capítulo anterior, las narrativas sobre el maestro evidencian las dificultades para realizar prácticas educativas que garanticen su sentido como derecho.

Precisamente, uno de los objetivos específicos de esta investigación se orientó a identificar en las narrativas sobre los maestros, rastreadas en el periódico El Espectador, los enunciados sobre educación.

De las narrativas identificadas surgen varias reflexiones, ¿La educación está pensada, guiada, estructurada, implementada en Colombia como un derecho?, ¿Las políticas educativas están aterrizadas a las necesidades de cada zona del país?, ¿Cómo afectan las problemáticas de violencia de las cuales Colombia ha tenido que vivir por más de 50 años? Preguntas que fundamentalmente se desprenden de apreciar que dichas narrativas evidencian como el maestro se mueve en realidades en las que el sentido de educar y las prácticas se tensionan entre las exigencias de calidad y las condiciones de precariedad.

Para ilustrar esta tensión, se presentan algunos textos en los que se alude a temas de calidad, como, por ejemplo, el resultado de la evaluación de estudiantes donde expertos señalan que es necesario una mayor financiación en la educación, un cambio de currículo y mayor formación docente, veamos:

Que los jóvenes del país se hayan rajado en comprensión lectora, ciencias y matemáticas es una alarma sobre el sistema educativo actual. Expertos señalan que se necesita mayor financiación para primaria y secundaria y cambios significativos en los currículos y en la formación docente.

Los 8.500 alumnos evaluados en Colombia por las Pruebas Pisa han experimentado durante 10 años el sistema educativo del país. Por eso el nivel de sus conocimientos sobre comprensión lectora, ciencias y matemáticas, que obtuvieron puntajes muy por debajo del promedio de la OCDE, son el reflejo de las necesidades y falencias del modelo que funciona hoy en los colegios públicos y privados a nivel nacional. Unas cifras que mejoraron mínimamente desde 2006, año en el que se participó por primera vez, muestran que estamos estancados. (Taborda, 2019, párr. 1)

Por supuesto en este artículo es imprescindible traer las apreciaciones del autor Gentili cuando refiere sobre los sistemas educativos que...

durante los años ochenta, las restricciones presupuestarias fueron más notorias, especialmente en los países que recobraban la institucionalidad democrática y donde se fortalecía la promesa de la escolaridad como oportunidad integradora. Siendo la educación tan importante para el desarrollo, los países latinoamericanos no hicieron sino ampliar los años de escolaridad obligatoria; se comprometieron a cumplir las metas de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, 1990) y las reafirmadas en Dakar (2000), diez años después de "descubrir" que casi ninguno de los compromisos asumidos en Tailandia se había cumplido plenamente; ratificaron los objetivos del Programa Principal de Educación (PPE) de la UNESCO; firmaron los más diversos convenios y compromisos de cooperación en las Cumbres de las Américas y en las Cumbres Iberoamericanas; y se vieron seducidos a aceptar que la educación debía ser incluida como un bien comercializable en los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio (OMC). Sin embargo, nada de esto los indujo a pensar que, si la

educación era tan importante, debían invertirse recursos significativos para garantizar su sustento. Algo que los países del llamado "primer mundo" saben y suelen respetar. (Gentili, 2007, p. 29)

Apreciaciones que responden a los resultados de la evaluación nombrada en el artículo anterior, una educación incluida como un bien comerciable desde la evaluación con escasos compromisos cumplidos por el Estado.

En línea con lo anterior se encuentra lo referido a la precarización de la profesión docente, pues como lo manifiesta Gentili, la expansión de los sistemas educativos nacionales durante la segunda mitad del siglo XX y, en particular, las reformas llevadas a cabo desde los años ochenta, tuvieron, en América Latina y el Caribe, grandes consecuencias sobre el trabajo docente. Por un lado, el déficit magisterial se evidencia en una limitada disponibilidad de maestros y de cargos estables para el ejercicio de la docencia, en un contexto de aumento significativo de la demanda por educación. También, en las limitadas oportunidades de una formación superior de calidad para quienes aspiran a ejercer la profesión, en la proliferación de una oferta privada de capacitación altamente dispersa y/o en la privatización de la oferta pública de formación en un amplio mercado de "perfeccionamiento" docente cada vez más imperfecto. (2007, p.33)

En ese sentido, la educación, los maestros y los estudiantes necesitan más financiación sí se quieren mejores resultados.

Y es que el análisis de Gentili, es asertivo de acuerdo a la realidad colombiana, en tanto que el Estado y la comunidad en general "padres de familia, directivos, profesores", esperan excelentes resultados pasando por alto las condiciones que inciden en el logro de los aprendizajes, en todos los niveles de formación, desde la educación inicial hasta la universidad. Así, por ejemplo, al tiempo que se han vuelto más exigentes los procesos de autoevaluación y

acreditación para la educación superior, los maestros y los jóvenes viven realidades como las que se describen a continuación:

La universidad: un sueño inalcanzable en los ríos de Buenaventura. Sin infraestructura adecuada, con un bajísimo índice de entrada a la educación superior y en medio de la guerra que se vive en ese municipio del Valle del Cauca, los docentes intentan que los jóvenes no abandonen sus estudios. Piden apoyo estatal y educación acorde a sus tradiciones.

Para llegar a la institución educativa en la que se imparte bachillerato, la comunidad tiene una lancha. Aunque el Estado surte la gasolina para dicho vehículo, el motor que lleva fuera de borda es tan solo de 15 caballos de fuerza. Por eso hay estudiantes que tienen que hacer recorridos casi de dos horas para llegar a clase. (Sánchez,2019, párr. 9)

Como se menciona en el artículo, la intención de los maestros tiende a centrarse en contener los estudiantes para que no abandonen. Un intento loable, pero difícil y riesgoso, no solo porque se trata de responder a problemas derivados de la pobreza material, de la violencia estructural del país que golpea a los niños y jóvenes, sino también porque hace que la escuela y el maestro deban ocuparse de temas y problemas sociales, descuidando los aspectos específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque claramente mejorar la calidad de los procesos educativos, no depende de los maestros ocupados de sus prácticas, sino de un conjunto de condiciones de vida y de la disminución de las brechas sociales:

La combinación entre deserción escolar y servicios básicos insatisfechos puede ser una de las causas por las que a los jóvenes pobres y rurales les va tan mal en las pruebas Pisa. En las zonas rurales, por ejemplo, sólo el 37 % de los centros educativos tienen agua potable, mientras que en la ciudad el 100 % de los colegios tienen garantizado este servicio. Algo parecido ocurre con el acceso a internet. En las urbes, 91 de cada

100 colegios tienen wi-fi o banda ancha, pero en el campo sólo 53 de cada 100 pueden disfrutar de este privilegio.

La Fundación Empresarios por la Paz informó que a pesar de que Colombia fue el país con mayores mejoras en este examen entre 2006 y 2015, frente a sus pares latinoamericanos, también fue el que menos disminuyó las brechas entre los niveles socioeconómicos más altos y los más bajos. (Hernández, 2018, párr. 4,6)

Lo anterior es un panorama de las condiciones desiguales en las que los maestros realizan sus prácticas, lo que se agrava con las comunidades educativas integradas por campesinos, campesinas, indígenas, afrocolombianos. La precariedad, la injusticia, la desigualdad, la violencia son particularidades con las que deben lidiar a diario, especialmente en las regiones más apartadas.

En Colombia sobran los diagnósticos y es claro que de fondo hay un problema de financiación de la educación, pero también una deuda con la salud, la vivienda o en términos generales la inversión social. Este problema, se ha agravado en los últimos años, con los gobiernos de derecha, en línea uribista, porque el presupuesto nacional no ha dejado de priorizar el gasto en defensa. De este modo, en el 2018 se encuentran artículos que refieren los mayores recursos para educación y defensa, aunque en medio queden los demás sectores que inciden directamente en que un maestro pueda realizar sus prácticas pedagógicas, con niños y jóvenes en condiciones dignas de acceso, permanencia y graduación:

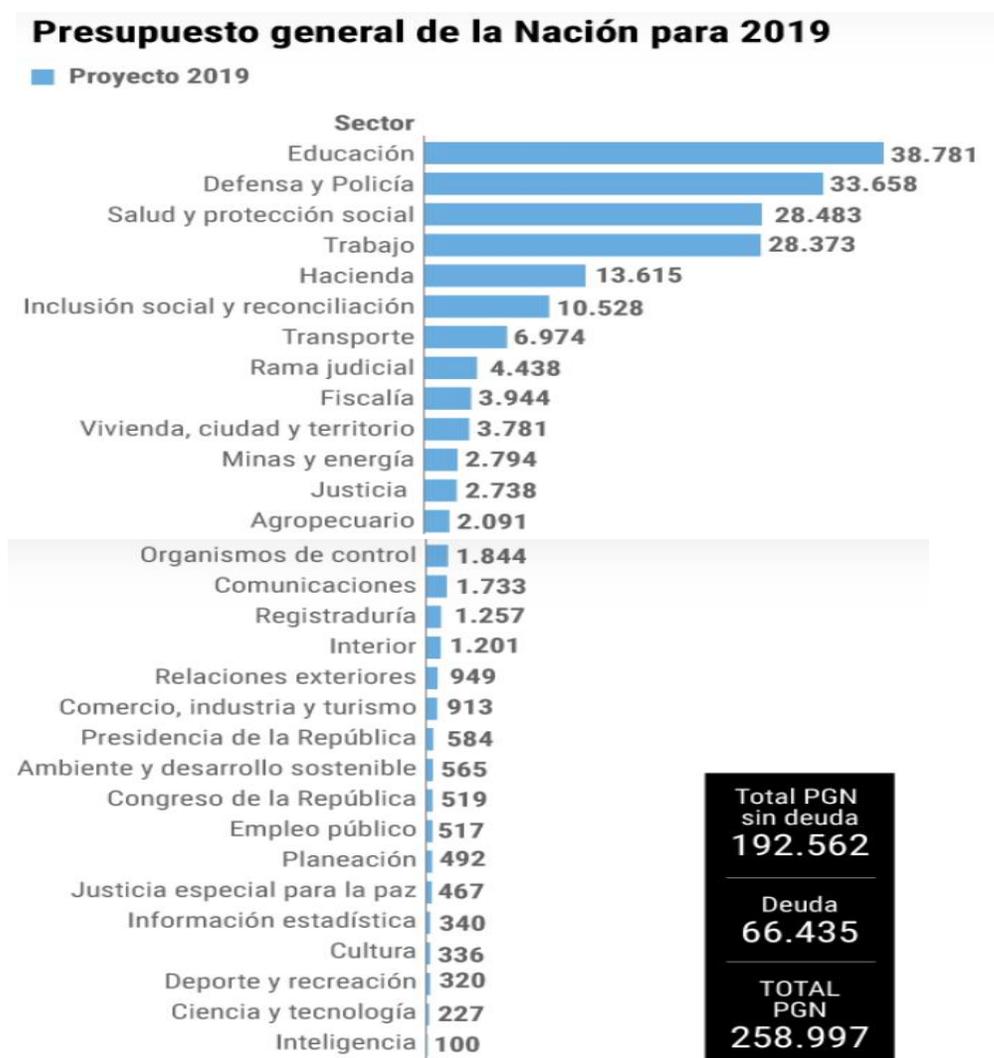
El presupuesto general de la nación (PGN) para 2019 sería de \$259 billones, de acuerdo con el proyecto de ley radicado por el Ministerio de Hacienda este viernes en el Congreso de la República. Los sectores con más recursos serían educación y defensa, con \$38,7 billones y \$33,6 billones, respectivamente.

De la cifra total presentada en el documento, \$35,4 billones corresponden a inversión y \$157 billones, a funcionamiento. Se trata del último presupuesto que radica el actual gobierno. (Redacción Economía, 2018, párr. 1,2)

Aunque la mayor cifra se destina a educación, vale la pena cruzarla con la financiación de los demás sectores, con base en la siguiente información y con el recordatorio de que en los últimos años la movilización por mejor financiación para educación ha sido intensa y cruenta. Incluso más que una mejor financiación podría hablarse del intento de sanar un déficit acumulado en educación.

Figura 2

Presupuesto general de la Nación para 2019



Tomado de <https://www.elespectador.com/economia/educacion-y-defensa-los-sectores-con-mayor-presupuesto-para-2019-article-802800/>

En este paisaje, si bien en las narrativas se encuentran maestros responsabilizados por los problemas de calidad, no se puede omitir la tensión de una educación que sobrevive en las carencias que sufren las comunidades, entre ellas la salud, el agua potable, el suministro de energía eléctrica, saneamiento básico, el deterioro de los establecimientos educativos, la falta de vías de acceso, los problemas de conectividad. Cuestiones todas que vuelven a evidenciar los problemas sabidos:

1. El desfinanciamiento gubernamental.
2. Un currículo diseñado desde el desconocimiento de cada contexto.
3. Un poder gubernamental que no responde a las brechas sociales.
4. Políticas y macropolíticas orientadas por fines mercantilistas.

Esta última, una cuestión profundamente compleja que produce la tensión entre exigencias de calidad y precarización de las sociedades y su educación, como lo plantean Martínez y Soler (2015):

La globalización neoliberal y los factores que esta conlleva de orden económico, político, cultural, entre otros, está centrada en el primero de estos, es decir, el desarrollo económico, arrasando los intereses y necesidades de los sujetos sociales, por tanto, no posicionan como necesidad las luchas contra las desigualdades sociales ni el desequilibrio social y cultural. En esa encrucijada, quienes deciden las macro políticas, la OCDE especialmente, han involucrado a los sistemas educativos; a los que, por una parte, se les insiste y exige elevar los índices de calidad educativa, bajo el supuesto de invertir los esfuerzos necesarios para garantizar que los beneficios de la educación se extiendan a todos, pues todos tienen el derecho a educarse; de otra parte, se les exige delimitar los currículos y formar para el trabajo. (p. 22)

Una cuestión cuyas graves implicaciones debe analizarse en otros planos más profundos para la escuela y el maestro, pues desde las políticas y exigencias se termina promoviendo prácticas más excluyentes y discriminatorias.

Múltiples investigaciones afirman que en la escuela se invisibiliza la historia de los sujetos y sus experiencias de vida. Por seguir los mandatos preestablecidos desde afuera, se configura una escuela alejada de los contextos y las vivencias de quienes la habitan. También se afirma que se presentan grandes y sistemáticos procesos de exclusión, que se ignoran culturas presentes en la sociedad, que existen silencios acerca de realidades que conforman nuestro mundo y que se elimina la presencia y voces de los sujetos y sus realidades, facilitando, entonces, la reproducción de discursos dominantes, racistas, clasistas, sexistas, entre otros. (Martínez y Soler, 2015,p.19)

Una reproducción que pareciera no encajar con políticas educativas que hablan de inclusión y equidad, pero que se quedan en discursos de lo políticamente correcto, en exigencias a los maestros como individuos, sin que el sistema provea las condiciones necesarias para que todos los niños, niñas y jóvenes puedan gozar del derecho a la educación en las mismas condiciones.

Las realidades dan cuenta de los procesos educativos y pedagógicos que se han instalado por más de dos décadas como contenidos de las políticas educativas orientadas a la equidad y la inclusión, orientaciones que se introducen en la escuela formal con reformas que no han tenido eco en la mejora de condiciones educativas para los sujetos de estas políticas, las llamadas “poblaciones marginales y marginadas” o “especiales”. A la escuela y a los maestros se les exige atender estas “poblaciones”, se les exhorta a cumplir parámetros establecidos para ser evaluados, a contribuir en la disminución de las inequidades y de las brechas sociales, sin que se generen condiciones sociales, económicas, culturales ni políticas para ello. También, sin que se hayan construido otros referentes teóricos, conceptuales, ni mecanismos que contribuyan a crear articulaciones entre educación como derecho y disminución de injusticias, entre educación y justicia social. (Martínez y Soler, 2015,p.18)

Ahora bien, cuestiones, exigencias y tensiones que no son nuevas, pues como lo advierte Gentili (2007) responden a las transformaciones que la educación experimenta en América Latina históricamente, por el agravamiento de la pobreza y la desigualdad:

la democratización en las oportunidades de acceso a la escuela no ha significado, al menos hasta el momento, una democratización efectiva del derecho a la educación para todos los latinoamericanos y latinoamericanas. Una situación especialmente grave si se consideran las ya mencionadas condiciones de injusticia social vividas en el continente e intensificadas, justamente, en el mismo momento en que la escuela se ofrecía, por primera vez, como una oportunidad a los sectores más pobres de la población. Sociedades cada vez más injustas no podían sino tener sistemas educativos también injustos y discriminatorios. Injusticia y discriminación que comenzó a operar al interior de sistemas enormemente heterogéneos y desiguales. (Gentili, 2007,p.27)

Estas injusticias, entre otras cuestiones locales, fueron el detonante para que en América Latina se diera un estallido social, con diferentes intensidades en diferentes países. La población colombiana manifestó su descontento en las calles de sus barrios, plazas públicas, parques. En esta movilización, representantes de todos los sectores participaron, entre ellos los maestros y estudiantes, quienes exigieron varias reivindicaciones y como respuesta recibieron inicialmente agresiones y violaciones a sus derechos por parte de la fuerza policial. A continuación, se pueden leer las exigencias de los maestros, donde se denota como a los problemas latinoamericanos, en Colombia se tiene el agregado del conflicto armado:

Vamos por el respeto a la democracia. Han amenazado a 850 este año y en los últimos 30 años han asesinado a 1.100 educadores. Exigimos medidas de seguridad y protección para docentes y defensores de los derechos humanos. Tampoco queremos más niños en la guerra, sino en las aulas, y para eso nos ponemos a disposición. También nos manifestamos contra el llamado 'holding financiero', que anunciaron para noviembre y que agruparía a 19 entidades financieras del Estado en un solo lugar. Nos

afecta por el Fondo de Prestaciones del Magisterio. Es peligroso que todo el dinero de aseguradoras y pensiones lo maneje una sola mano. Calculamos que más de 20.000 personas perderían su trabajo. Esta columna vertebral de los maestros y maestras de Colombia la defenderemos a ultranza. Lo que nos cueste, porque no permitiremos esa circunstancia. (Vivir Redacción, 2019, párr. 9)

Y en contraste se encontraron artículos que reseñan lo que manifestó el gobierno sobre la participación de los maestros en los paros, manifestaciones y protestas:

estamos trabajando y cumpliendo con los acuerdos que permitieron levantar el paro del año anterior, que dejó 37 días sin clase a los estudiantes de colegios públicos del país, agregando que es absurdo e irresponsable que los maestros y maestras dejen a los estudiantes sin clase (Redacción Educación, 2018, párr. 3)

En este sentido desvirtúan el derecho a la protesta y exigen que se garantice el derecho a la educación en las condiciones que ofrecen, y las cuales se han ganado también con la protesta social.

Es reiterativo en los enunciados sobre educación en los artículos encontrados y analizados, que el gobierno exija calidad de la educación, sin cruzar planteamientos sobre su responsabilidad en el financiamiento y mejora de condiciones. Es decir, se enfatiza en sus discursos que la responsabilidad es de los maestros y las comunidades, alimentando el imaginario de que son irresponsables, perezosos, que desconocen las políticas, las realidades de cada territorio y la importancia de la evaluación estandarizada.

Por ello, a manera de reflexión del presente capítulo se retoman los aportes de Herrera, Pinilla, Infante y Díaz:

La educación no es un escenario homogéneo ni inmutable. Su organización y configuración es un proceso en continuo movimiento que depende tanto de las características del contexto político, socioeconómico y cultural en el cual se inscribe, como de las particularidades de los sujetos y de los capitales que circulan

permanentemente en dicho escenario. Este carácter dinámico está dado por las tensiones, contradicciones y luchas que tienen lugar entre los diferentes actores que allí confluyen (sujetos, instituciones, Estado), por los intereses de tales actores y por las posiciones diferenciales que ocupan en determinados contextos históricos. (2005, p.45)

En este mismo sentido, las narrativas de maestros y los enunciados sobre educación exigen reconocer la importancia de entender la escuela como una institución que requiere condiciones para cambiar la sociedad. Como lo expresa Martínez:

Reconocer que no es la escuela la que cambia la sociedad, sino la sociedad la que hace escuela y al hacer escuela, se hace con ésta dialécticamente, y que en el acto de educar la función más relevante es la de transformar (2008, p. 121)

Ahora bien, en la tensión entre exigencias de calidad y las condiciones de precariedad, se aprecian en los artículos la alusión a otro problema cultural, político y administrativo que profundiza los problemas del sector y en concreto de las prácticas educativas: la corrupción.

Rector en universidad costeña recibía bonos mensuales por más de \$72 millones. Los problemas en la Universidad Autónoma del Caribe, en Barranquilla, no paran. Los presuntos malos manejos administrativos que han salido a la luz en las últimas semanas tienen preocupada a la comunidad académica. Por eso, este martes, en horas de la mañana, un grupo de estudiantes hizo una concentración pacífica en la Plaza de la Paz exigiendo la renuncia del rector Ramsés Vargas Lamadrid.

Aunque quizás no estaba en las cuentas de los manifestantes, hoy se supo un dato adicional: Vargas Lamadrid recibía mensualmente un bono que sumaba US26 mil dólares, es decir, unos 72 millones 800 mil pesos. (Redacción Educación,2018, párr. 1,2)

Este artículo enmarca el abuso de poder por parte del rector en una Institución universitaria privada, aquí se vulnera el derecho a la educación por parte de un directivo que tiene como deber garantizarla, este y otros casos denotan uno de los problemas

estructurales y sociales en Colombia, la corrupción, que en medio de una desfinanciación educativa incrementa las brechas educativas, sociales y culturales. El agravante de este caso es el “hurto” que realiza este individuo sobre el presupuesto universitario que lo que promueve es el déficit histórico que ha tenido la educación en Colombia.

En ocasiones pareciera que los temas de corrupción afectan principalmente a las instituciones educativas en las regiones, no obstante, en el año 2019 se denunció en la Universidad Distrital.

Wilman Muñoz, hasta hoy profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, utilizó su cargo como director del Instituto de Extensión de esa institución (Idexud) para enriquecerse. Esa es la conclusión a la que llegó la Procuraduría este lunes, cuando leyó el fallo disciplinario en su contra al hallarlo culpable de un millonario desfalco a la universidad. El exfuncionario no podrá ejercer cargos públicos por 20 años.

Para la Procuraduría, Wilmar Muñoz abusó de su cargo como director del Instituto de Extensión de la Universidad Distrital para desviar recursos, puesto en el que estuvo entre junio de 2012 hasta comienzo de este año. A través de dicho cargo, Muñoz habría aprovechado las cuentas y tarjetas de crédito de la institución para uso personal. (Judicial Redacción, 2019, párr. 1,2)

Este segundo artículo permite comparar las situaciones de corrupción que ocurren tanto en Instituciones universitarias privadas como en públicas, postura que enmarca incertidumbre en los estudiantes por falta de garantías en su educación, lo que reseña este artículo trajo como consecuencia un nuevo detonante para que los estudiantes universitarios y maestros continuaran con el estallido social del año 2019.

La corrupción es un problema grave que hace más difícil denunciar las tensiones entre exigencias de calidad y la precariedad de las instituciones, pues rápidamente se alimenta el imaginario de que las instituciones si reciben plata, pero que se la roban los directivos.

En suma, los enunciados de educación identificados en las narrativas rastreadas sobre los maestros en el periódico El Espectador, para el periodo 2018-2019, deja ver la complejidad de las ideas que sobre educación circulan y los modos como el sentido “público” de la educación y del maestro es uno de los aspectos más fragilizados ante la opinión pública.

**CAPITULO IV. REFLEXIONES ACERCA DEL MAESTRO COMO SUJETO POLÍTICO EN
COLOMBIA: RELACIONES Y REPRESENTACIONES CON LAS NOCIONES MAESTRO, DOCENTE,
PROFESOR**

“En principio la familia fue concebida como la Institución encargada de formar las pautas necesarias para la vida social (transmisión de la herencia cultural), hoy este papel compete también a la escuela, “cuyos juicios y cuyas sanciones pueden confirmar los de la familia, pero también contrariarlos u oponérseles, y contribuyen de forma absolutamente decisiva a la construcción de identidad”. Al mismo tiempo, es necesario agregar que los procesos de formación de cultura política trascienden en el campo escolar y se manifiestan también desde otros escenarios sociales, modelando identidades sociales e individuales. En dichos procesos de formación se presenta una compleja relación entre el conocimiento del que se van apropiando los individuos, su propia experiencia biográfica y las interrelaciones que se dan dentro de los grupos sociales en los que actúan, incidiendo en la forma de asumirse y comportarse como seres políticos. De esta manera, “resulta medular la comprensión del modo en que el conocimiento y la experiencia se estructuran alrededor de formas particulares de regulación intelectual, moral, social dentro de las diversas relaciones de poder que caracterizan a las escuelas, las familias, los lugares de trabajo, el Estado y otras esferas públicas importantes”

(Pinilla, Herrera, Infante, y Díaz, 2005, p.35)

Con este epígrafe se pretende dar lugar a la complejidad de lo que implica referirse al papel del maestro en tanto sujeto político en el marco de la educación escolar, pero también la densidad de las condiciones sociales.

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación el maestro se encuentra en medio de políticas educativas descontextualizadas, desempeñando su oficio en zonas en conflicto armado y resistiendo a la precarización de su profesión, lo que le conlleva a la estructuración y regulación de sí mismo y le complejiza o quizás le radicaliza en los procesos de constitución como sujeto político.

En este sentido, como una forma de ahondar en las narrativas sobre el maestro se presenta un balance de la categoría sujeto, a partir de las palabras claves que adjetivan o caracterizan al maestro, en los artículos del periódico El Espectador, rastreados para los años 2018 y 2019.

Estas categorías que adjetivan al maestro en las narrativas van dibujando a un sujeto según su accionar en los lugares de trabajo, sus logros individuales, su labor como garante de derechos, su derecho a la asociación sindical, entre otros.

Con el ánimo de esbozar la figura del maestro como sujeto político a continuación se presentan una serie de gráficas que dejan ver regularidades de palabras que sirven para hacer análisis específicos de cara a las críticas.

Figura 3

Las interrupciones - año 2018



Elaboración propia:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1wik8iu7dxfmjQYdpScEGpWB5K3SNLbN/edit?usp=sharing&ouid=102380315799100186136&rtpof=true&sd=true>

La figura N° 3 titulada “Las disrupciones – año 2018” enmarcan un poco lo señalado por el autor Álvarez, ello en relación

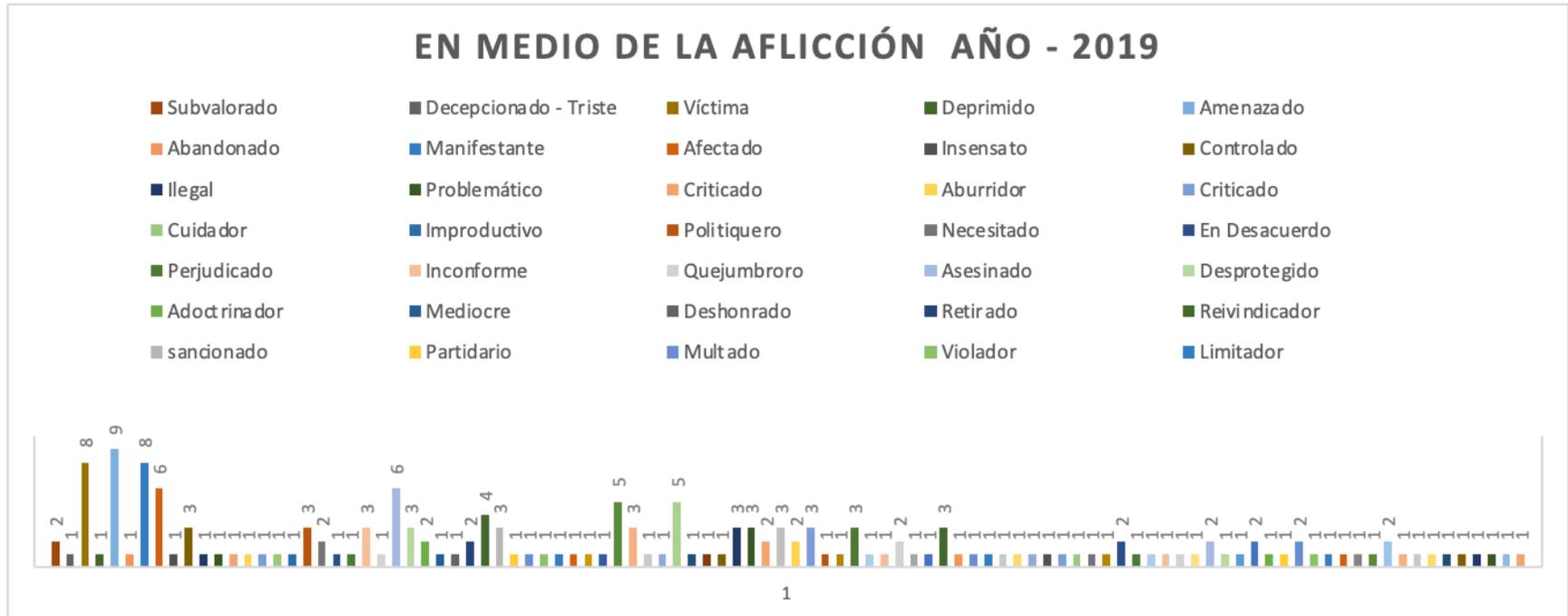
a un maestro Apóstol, al cual, le son asignadas un conjunto de responsabilidades, se trata pues de la creación de la necesidad de la instrucción de la juventud para construir la patria civilizada por alguien que cumpla los requisitos y condiciones necesarias para cumplir con este deber. Este entonces no es elegido solamente por un mandato divino, también es un encargo de los hombres. Entre las condiciones se encuentran las de un maestro que es vigilado, un sujeto controlado, y observado por quienes le encargan aquella misión apostólica. (1991, p.3)

Es relevante relacionar un maestro caracterizado en el siglo XVIII, con el de la actualidad, pues en estos tiempos el maestro es vigilado por toda la comunidad educativa, “padres de familia, directivos, Ministerio de Educación, gobiernos de turno, partidos políticos, consejos académicos y directivos, y toda la sociedad en general”, un maestro que antes que derechos tiene deberes para con la sociedad.

La figura N° 4 reconoce los retos y logros, en los cuales el maestro debe mediar su quehacer, ello relacionado con lo anteriormente manifestado puede relacionarse históricamente con un maestro que pasa de ser misionero o con conductas adecuadas a ser un maestro innovador, que hace parte del Movimiento Pedagógico, que crea, que investiga, un maestro intelectual. Sin embargo, un sujeto que relación con la idea de innovar se le acomodan las exigencias del mercado y de las modas.

Figura 5

En medio de la aflicción - año 2019



Elaboración propia:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1wik8iu7dxfmjQYdpScEGpWB5K3SNLbhN/edit?usp=sharing&oid=102380315799100186136&rtpof=true&sd=tru>

La figura N° 5 muestra como en la actualidad se yuxtapone un panorama un tanto desolador en relación con al aumento de maestros y maestras asesinados, amenazados, vulnerados, ello en respuesta a su accionar. Un maestro que se encuentra en medio de las diversas dinámicas de la violencia en el país, que continúa siendo controlado y observado. Recordemos para este análisis lo reseñado por el autor Álvarez, un maestro que, antes que nada, es un sujeto controlado, vigilado y observado por quienes le encargan aquella misión apostólica. Dicha misión, como ya se dijo, proviene de las condiciones de saber en las que tiene su gestación la escuela.

La figura N° 6 titulada “Lo meritorio año - 2019” encarna al maestro comprometido con la educación, intelectual, sabedor y reconocido por la sociedad como un defensor, un facilitador de aprendizajes, *un maestro que a pesar de que continúa siendo mendigo de su salario* como lo manifiesta Álvarez, (1991, p.12), es un maestro que dese su precariedad crea, inventa, diseña, propone, estudia.

Al realizar la observación de cada gráfica se logró analizar que hay narrativas que, a grandes rasgos podrían agruparse, en logros y disrupciones hacia los maestros en Colombia. No obstante, hay elementos de contraste de lo identificado en los años 2018 y 2019. En el año 2019 las manifestaciones y ataques de violencia hacia los maestros y maestras aumentaron, por lo cual se hace necesario hacer una descripción de este balance.

Para el año 2018 se muestran énfasis en situaciones problemáticas asociadas a adjetivaciones negativas como victimario abusador, inhabilitado y destituido, como resultado de casos de abuso sexual o acoso a menores de edad y universitarias por parte de sus maestros, pero también como evidencia de los procesos llevados a cabo en algunas Instituciones, por lo que los culpables fueron destituidos e inhabilitados.

En esta perspectiva es de reconocer como el sujeto maestro es juzgado desde sus acciones equivocadas y pierde toda credibilidad ante la comunidad educativa, generalmente estos casos repercuten negativamente en las Instituciones, pues las familias alimentan desconfianza en los maestros, pero también repercuten en la sociedad. Así las cosas, se percibe que cuando un maestro “hombre” es quien orienta las clases de sus hijos e hijas, hay mayor reserva de los padres.

Se observa en algunos casos la iniciativa por parte de las madres de familia y de las mismas estudiantes, de enaltecer un movimiento que permita el conocimiento de estos casos, pues como se encontró en el capítulo anterior, la falta de orientación hacia la Educación Sexual es una carencia en la Educación colombiana.

Como segunda perspectiva, en ese mismo periodo, se observa un sujeto maestro reivindicador y garante de derechos, un maestro sindicalista que manifiesta su desacuerdo con políticas públicas educativas, centrándose en la exigencia de un mayor presupuesto para la Educación, garantías para la evaluación docente según las

realidades educativas y dignificación de su profesión. Adicional a ello, maestros que exigen el cumplimiento de derechos humanos, ello no solo para su gremio, para todo el pueblo colombiano que se ve afectado por la violencia, la pobreza, territorios en olvido: sin luz, agua potable, energía eléctrica, vías adecuadas para movilizarse.

Sin embargo, cuando el maestro se moviliza, o como se reseña en los artículos del periódico El Espectador, es sindicalista o agremiado de FECODE y se va “a paro” es juzgado por la comunidad colombiana como un quejumbroso, y que generalmente sale a las calles a manifestarse por su pago, es decir, no se reconoce la lucha sindical del maestro como un sujeto preocupado por la democratización de derechos colectivos, ya que en la mayoría de artículos se reseña como un maestro o maestra que manifiesta su descontento por la falta de pago de su sueldo o por los problemas de atención en salud.

Simultáneamente, hay quienes toman su lucha sindical como mera oposición al gobierno de turno, y los ven como cómplices o guerrilleros, lo que explica en parte la arremetida que han sufrido en medio del conflicto armado. Por ende, las narrativas encontradas en los artículos donde los maestros son amenazados, asesinados, humillados, perseguidos, incluso desplazados de las escuelas rurales donde trabajaban y deben ser trasladados, es el reflejo de los imaginarios sociales y de la estigmatización.

Para problematizar lo que está de fondo, es oportuno retomar las palabras de Martínez, al plantear:

El sistema quiere formar y ver al maestro como sujeto - mínimo ubicado en su engranaje, como empleados sin enraizamiento local - institucional y, por lo tanto, formateados como subjetividades que no crean entramados ni con capacidad para reconfigurar sus tejidos relacionales. (2008, p.23)

En contraste, para el mismo año se encuentran narrativas elogiosas de maestros que por su oficio individual logran ser reconocidos, premiados y catalogados como investigadores, profesionales, creadores, ambientalistas, benefactores y

“emprendedores”. Una divergencia que reconoce su labor individual como profesional de la educación y desconoce su lucha colectiva, que en últimas deja ver la fuerza de una lógica neoliberal que enfatiza en el individualismo y desmantela el vínculo, lo que deja ver como la fuerza de *“las estructuras políticas excluyentes de nuestro régimen democrático alimentan una cultura de despolitización de la ciudadanía en la cual pensar lo político sostenido en lo público, lo ético, lo discursivo, es casi inalcanzable en la globalización económica”* (Martínez, 2008, p. 25).

Narrativas encontradas donde el maestro es un sujeto estigmatizado y violentado, pero un sujeto que no renuncia a la aspiración de construir una sociedad más justa, en este sentido, un sujeto que no renuncia a su identidad colectiva ni a al esfuerzo individual, como un docente que, de puertas para adentro, con lo que cuenta, aspira a ser excelente, a crear, a innovar, a diseñar y gestionar.

Valga decir también, que en muchas de estas narrativas se advierten posturas abanderadas por partidos políticos que reconocen o desdibujan el quehacer del maestro. Ello referido en artículos encontrados donde el partido político de derecha Centro Democrático, manifiesta que los maestros son adoctrinadores, calumniadores, gritones y difamadores.

La generación de maestros que hoy protagoniza las movilizaciones y dinamiza las practicas pedagógicas, a pesar de su diversidad, tienen el sello de la nueva Constitución, pues abrió: posibilidades a nuevos modos de repensar y refundar la política desde la idea del poder constituyente expresado en la participación directa de un sujeto político-individual y colectivo-alternativo, capaz de construir participativamente proyectos sociales y políticas locales como nuevas formas de resistencia. Ésa es la tarea en la que la educación y particularmente, los sujetos protagónicos de la misma - los educadores - tenemos una gran ocupación: en el diseño, formulación y ejecución de ese proyecto político pedagógico.

Especialmente, en la formación de sujetos que en condición de actores-autores sean capaces de construirlo, ejecutarlo y vivirlo. (Martínez, 2008, p.25)

En lo que respecta a lo identificado en el año 2019, es relevante destacar un cambio de gobierno, con el que se denota una fuerte confrontación de discursos entre el gremio docente con simpatizantes del partido político de gobierno, Centro Democrático.

Una situación que se ve reflejada en las narrativas de sujeto maestro, pues se leen palabras como adoctrinado, ilegal, partidario, improductivo, inconforme, agresor, insensato, quejumbroso, retorcido. Un conjunto palabras bastante lesivas y estigmatizantes que refieren que el maestro es el riesgo, pues representan un cambio de pensamiento tendiente al “desorden” social, tal como ha ocurrido en las dictaduras militares y regímenes dictatoriales. Lo grave de la situación, no es dimensionado por la sociedad colombiana, que suele interpretar lo que ocurre como efecto de la “polarización” política.

Para este año las manifestaciones tuvieron una creciente, es decir, los maestros mostraron su inconformidad ante las políticas establecidas por el gobierno de turno y las violaciones a derechos humanos de maestros y líderes sociales, que fueron asesinados, amenazados o perseguidos. Las narrativas muestran que los maestros que han estado en desacuerdo y se encuentran en zonas en conflicto son aquellos que son señalados de insensatos y partidarios, son los que, en efecto, reciben amenazas o los asesinan. Una situación realmente desoladora para las personas que imparten conocimientos, como las otras categorías lo mencionan son sujetos irrespetados, subvalorados, humillados, controlados debido a su lucha sindical hacia la reivindicación de los derechos humanos. Por tanto, es relevante mencionar que:

Partimos de reconocer que la política es subjetiva y se expresa en la inacabada e inalcanzable lucha por construir el orden deseado (Lechner, 1986), que da lugar a la posibilidad de crear proyectos instituyentes. Por lo tanto, entendemos que otras

subjetividades, potenciadas en su dimensión y capacidad de acción política, tienen la opción y oportunidad de actuar como constituyentes de nuevos ordenamientos sociales; valga decir, de la política y lo político. (Martínez, 2008, p.23)

Reconocer al maestro como potencia es una de las reflexiones de esta investigación, pues al mostrarse indignado o en desacuerdo ratifica que es un sujeto cuyo encargo social está relacionado con el pensamiento, el cuidado del otro y de la democracia. Cuestiones ante las que se corre, también, el riesgo de perder de vista que el cuidado del otro y de la democracia, pasa por el cuidado del saber y del estatus intelectual.

El maestro como potencia, es múltiple, en correspondencia con los diversos espacios o esferas sociales desde los cuales puede intervenir; verlo en esa multiplicidad requiere establecer un concepto de límite que permita subordinar los modos hegemónicos de producción de subjetividades, desde las verdades modernas, para dar lugar a lo indeterminado (Zemelman,1998). Límite que exige una conciencia de ruptura, que le permita, a su vez, "rescatar la actitud necesaria para ubicarse en los umbrales de realidad ya sea para conocerla, ya sea para actuar sobre ella". (Martínez,2008, p.10)

Ahora se da paso a narrativas elogiosas que dan lugar a la visibilidad de un maestro identificado como líder social, sindical, académico, mediador, defensor de derechos humanos, soñador y optimista, que ocupa cargos como decano, coordinador, rector; que es estudioso, gestor, pionero, verdadero maestro, investigador. Una mirada que exalta el oficio de ser maestro desde su autoconocimiento y practica educativa Una narrativa de confrontación, si se quiere, de maestro como sujeto individual versus sujeto colectivo. En todo caso, narrativas ante las que vale recordar el oxímoron *"el sujeto colectivo no puede absorber al sujeto individual. El esfuerzo individual por alcanzar su*

autonomía y libertad no puede ser minimizado por el modo de ser colectivo". (Martínez, 2008, p. 106)

Para finalizar este capítulo es menester hacer una diferenciación entre tres terminologías que emergieron en los análisis de cada año: maestro, docente y profesor. Una nombrada al lado de la otra en cada artículo analizado, hacía ver que no tenía ninguna diferenciación, pero para ponerlo en discusión, es relevante considerar que en el terreno de la práctica política en Colombia, es la reafirmación de la tensión problemática del término como palabra polisémica; expresada y materializada en el plano de la política donde, por un lado, se describe a un maestro líder comunitario en el contexto rural: agente, formador de ciudadanías y con gran influencia en la población estudiantil frente a, o versus, un sujeto sometido y sujetado a los lineamientos de políticas públicas, a la desfinanciación del sector educación, a la precarización de los salarios y con ello a la sustitución de la figura del maestro por la del docente que, en palabras de Martínez (2008), puede ser visto como:

los modos de subjetivación instaurados en las instancias de formación y desempeño del maestro erosionan, des-subjetivan y niegan toda posibilidad de una subjetividad constituyente. Las retóricas del mercado, que han suplantado las tendencias humanistas en los modelos educativos y la correspondiente formación por competencias, forman individuos funcionales a las demandas del mercado; hechos que redundan en una pauperización de lo social y lo político, en el desconocimiento del contexto y de las realidades sociales presentes, entre otros.

(p.23)

Ahora bien, ya se ha dejado en claro que el modelo educativo y la labor del maestro han intentado ser des-subjetivadas ya que no son funcionales a las dinámicas del mercado y la relación dialítica régimen político y mercado. Es así como surge la sustitución del maestro, quien históricamente ha sido el promotor de, como se dijo

anteriormente, las tendencias humanistas en los modelos educativos por la figura del docente, que, en palabras de la autora Martínez (2006) “bajo la tendencia de profesionalización se ha producido un desplazamiento de la configuración de “ser maestro” hacia la de cumplir la “función docente”, lo cual no es solo un modo de nombrar y no se resuelve con un uso nominal, pues son dos modos opuestos de situar al maestro”.

Como señala Larrosa, la palabra profesor, viene de profesar y es ello, desde, donde el maestro resiste y da sentido a su oficio:

Profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad. Hacer profesión de' es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser (...). Profesar es comprometerse declarándose, brindándose como, prometiendo ser esto o aquello. No es necesario ni solamente ser esto o aquello, ni siquiera ser un experto competente, sino prometer serlo, comprometerse a ello. (2018, p. 303)

Sin duda, el maestro ha estado permeado por una combinación de políticas públicas, presiones sociales, ambientes de trabajo en medio de la violencia, lo que no lo ha silenciado, ni inmovilizado.

CAPITULO V. CONCLUSIONES

La presente investigación ha sido elaborada desde el paradigma cualitativo, pues a través de este se estableció un análisis de las variables encontradas realizando un rastreo de narrativas en prensa digital, del periódico “El espectador”.

La investigación toma como período histórico los años 2018 y 2019, ésta es considerada una investigación de tiempo reciente debido a la temporalidad de los años elegidos, por su densidad social, económica y política, en estrecha relación con los efectos y tensiones del Acuerdo de Paz. Para el análisis de los artículos digitales se tuvo en cuenta la búsqueda de las categorías: maestro, profesor y docente.

Los resultados encontrados respondieron al análisis de las narrativas en que se construyeron diferentes ideas sobre los maestros en Colombia en el período 2018-2019 en el periódico El Espectador. A continuación, se recapitulan, las narrativas identificadas y expuestas en el segundo capítulo:

Narrativas elogiosas: maestros con nombre y apellido.

Son narrativas que exaltan labores individuales en los lugares donde el maestro desempeña su oficio, elogiado por sus estudios e investigaciones a favor de sus estudiantes, enalteciendo que a pesar de las condiciones de precariedad en las instituciones o problemas sociales y de violencia en que se encuentran, logran diseñar y llevar a cabo investigaciones y proyectos. Los premios que reciben son nacionales e

internacionales, muchos desde el reconocimiento gubernamental donde se les muestra como ganador o como “el mejor en”.

En la mayoría de artículos de esta generalidad se observa que los maestros han estudiado no solo la carrera docente, sí no tienen otras profesiones: ingeniería, diseño, música, psicología, administración de empresas, derecho y por supuesto doctorados y maestrías. En los artículos se reconocen sus estudios, pero no se identifica sí han sido subsidiados por el gobierno o han sido con financiamiento propio.

Se logra evidenciar que las narrativas sobre los maestros que realizan propuestas sobre la paz, en una lógica más de convivencia tienden a ser muy valoradas en los artículos de prensa, independientemente de sus cuestiones teóricas y fundamentación pedagógica y didáctica.

En esta sección se identificó una tendencia a reconocer al maestro, cuando desde lo poco que tiene en su contexto logra diseñar, crear y llevar a cabo proyectos investigativos. En ese sentido y coloquialmente dicho, el maestro es reconocido cuando trabaja con las uñas y logra mostrar un buen producto. Los maestros y maestras elogiados por sus proyectos e investigaciones en las escuelas y territorios demuestran el compromiso y responsabilidad que tienen con la educación y la transformación de un país hacia la paz, la convivencia y la igualdad.

Narrativas desoladoras: los maestros abusadores

Aquí es tal vez, un poco desolador el panorama frente a los maestros como las personas responsables de los menores en las Instituciones públicas, pues un padre, madre o acudiente de familia envía sus hijos e hijas a las instituciones, confiando en que es un lugar donde se les resguardará y protegerá, pero en estos casos se evidencia lo contrario. En esta sección los artículos dieron cuenta de narrativas que evidencian un grave problema, ante el que la sociedad, el Ministerio, los especialistas y el mismo sindicato de maestros se encuentran desbordados. Un problema que parece agravarse

por la sospecha que queda abierta para todos los maestros, por el manejo ambiguo que suele darse a la información.

Entre las dinámicas de la violencia en Colombia, esta es una de las que aqueja a la población infantil y sus familias. En los artículos mencionados se observaron dos causas: 1. En las Instituciones Educativas es insuficiente una orientación adecuada sobre la Educación sexual. 2. Jurídicamente los procesos son lentos, tortuosos o se les hace caso omiso. Lo más decepcionante a su vez es que algunos maestros sean los victimarios y no lo garantes de derechos de esos casos.

Narrativas de la violencia: los maestros víctimas ratifican una historia larga, que hace parte del recrudecimiento de la violencia que se dio, después de la firma del Acuerdo de Paz y se agravó con un gobierno al que se le asocia con la idea de “hacer trizas la paz”. Casos cuyos efectos son incalculables, pues además de lo que vive y sufre la persona amenazada y su familia, hay efectos en los estudiantes.

Las situaciones de los maestros amenazados, es muy difícil y a ello se suma que en Colombia para el 2018 la procuraduría manifestó que hay un desfinanciamiento para la reparación de las víctimas, es decir los recursos disponibles por el gobierno resultan insuficientes (Procuraduría General de la Nación, agosto de 2018), así como la determinación para confrontar a los paramilitares y las disidencias.

Leer estos artículos permitió dilucidar una narrativa en la que de diferentes formas el ejercicio de los maestros está afectado por las formas y dinámicas de violencia que existen y persisten en Colombia. Los miedos y sentimientos de zozobra que deben vivir todos los colombianos, enfocando el caso de los maestros y maestras. Miedos, ante los que vale la pena solo mencionar otra de las problemáticas invisibles: el exilio, pues muchas personas se han tenido que ir del país como una forma de salvaguardar sus vidas, casi siempre por pensar de un modo distinto.

Entender estos sucesos es muy complejo, pero son el resultado de las dinámicas y tensiones del conflicto armado en el que se encuentra nuestro país y en el que se encuentran, no pocos maestros, que, junto con sus familias, sus estudiantes y comunidad educativa pasan el día a día en medio de estas barbaries. No obstante, son ellos mismos quienes han decidido tomar posturas en defensa de la vida propia y de sus comunidades, de sus estudiantes, de sus derechos. Defender lo obvio, el derecho a la vida, la libertad de expresión, la educación, la paz.

Narrativas de la defensa de los derechos: el maestro reclamante

Concerniente a estas narrativas emergieron narrativas de artículos como el siguiente:

Detrás de los reclamos que esta semana han hecho profesores, estudiantes y directivos se esconde una grave crisis financiera: un déficit de \$1,4 billones para el funcionamiento y de \$15 billones para infraestructura. Para Pedro Hernández, presidente de la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU), el problema del desfinanciamiento encarna una paradoja insostenible: cada año las universidades públicas aumentan la cobertura y mejoran la calidad en docencia e investigación, pero el presupuesto que destina el Ministerio de Educación para financiarlas es menor en términos porcentuales. (Hernández, 2018, párr. 4)

Artículos donde fue justo señalar lo que el autor Gentili, manifiesta sobre el desfinanciamiento de la educación en Latinoamérica, como una realidad que tiende a agravarse:

En una combinación de factores destinados a consolidar su segmentación y diferenciación institucional, los sistemas educativos latinoamericanos ampliaron su cobertura en un contexto de reducción o de estancamiento en los niveles de inversión gubernamental. Más demanda por educación y menos recursos para

financiar la oferta educativa, ha sido, y aún es, la realidad de los sistemas escolares en buena parte de América Latina y el Caribe. (2007, p. 29)

Debido a la desfinanciación de la educación y otras problemáticas sociales y económicas, es que los maestros y estudiantes salen a las calles a exigir o protestar por un financiamiento acorde a las necesidades del país, pero especialmente, por una visibilización de la complejidad de los problemas que los aquejan como profesionales, como seres humanos, como trabajadores.

Aquí tiene cabida la narrativa de maestros y maestras quejumbrosos, ello por la sistemática exigencia de derechos, con la movilización en las calles. Muchos de los artículos desdibujan la lucha colectiva de los maestros y les muestra como perezosos, inconformes y transgresores de derechos, sobre todo en el de la educación, al no realizar las clases en las instituciones públicas del país.

Narrativas de la oposición: un maestro maleducado, peligroso

Se encontraron artículos donde participantes y simpatizantes del partido político colombiano de derecha Centro Democrático, partido del presidente Iván Duque, toman postura en contra de los maestros, debido a su accionar social, político, sindical y de defensa de derechos humanos.

Del siglo XVIII al siglo XXI, esas posturas de control estatal no han desaparecido, privar a los maestros de cumplir con su derecho a la asociación sindical y a la protesta social es un ejemplo claro de regulación, aunque hay picos y agravantes con los gobiernos del Centro Democrático. En estos artículos el gobierno de derecha, desconoce al maestro garante de derechos, desprecia al maestro que no está de acuerdo con sus posturas y son ellos quienes pretenden manifestar cómo debería ser un maestro, adicional a ello quieren limitar qué enseñar o qué decir en las aulas, pretendiendo cohibirlos, maltratarlos, e invisibilizarlos por su postura en defensa de los derechos.

Narrativas clasificatorias: los maestros desiguales

En este apartado se hallaron artículos que dan cuenta de los problemas sobre diagnósticos de los maestros, según su lugar de trabajo y su contrato laboral. Un maestro rural que vive en medio del abandono y la precarización, un maestro urbano que trabaja en hacinamiento y es tercerizado para cubrir sus gastos, un maestro universitario que es definido catedrático o de planta según su contrato laboral y al igual que los anteriores debe buscar la forma de sobrevivir con su salario.

Narrativas de la evaluación y la calidad: el maestro malformado, aquí se referenciaron artículos que aluden, de un lado, a los maestros sin formación o maestros a formar y, de otro, a los maestros y la evaluación. Maestros todos que parecen salvados por la intervención de programas de especialistas que “saben” de educación.

Posterior a ello se identificaron en las narrativas asociados a los maestros los enunciados sobre educación, aquí surgieron varias reflexiones, ¿La educación está pensada, guiada, estructurada, implementada en Colombia como un derecho?, ¿Las políticas educativas están aterrizadas a las necesidades de cada zona del país?, ¿Cómo afectan las problemáticas de violencia de las cuales Colombia ha tenido que vivir por más de 50 años? Preguntas que fundamentalmente se desprendieron de apreciar que las narrativas evidenciaron cómo el maestro se mueve en realidades en las que el sentido de educar y las prácticas se tensionan entre las exigencias de calidad y las condiciones de precariedad. En los textos se aludió a temas de calidad, como, por ejemplo, el resultado de la evaluación de estudiantes donde expertos señalan que es necesario una mayor financiación en la educación, un cambio de currículo y mayor formación docente.

En Colombia, el Estado y la comunidad en general “padres de familia, directivos, profesores”, esperan excelentes resultados pasando por alto las condiciones que inciden en el logro de los aprendizajes, en todos los niveles de formación, desde la educación inicial hasta la universidad.

La intención de los maestros tiende a centrarse en contener los estudiantes para que no abandonen. Un intento loable, pero difícil y riesgoso, no solo porque se trata de responder a problemas derivados de la pobreza material, de la violencia estructural del país que golpea a los niños y jóvenes, sino también porque hace que la escuela y el maestro deban ocuparse de temas y problemas sociales, descuidando los aspectos específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque claramente mejorar la calidad de los procesos educativos, no depende de los maestros ocupados de sus prácticas, sino de un conjunto de condiciones de vida y de la disminución de las brechas sociales.

Las condiciones desiguales en las que los maestros realizan sus prácticas, se agravan con las comunidades educativas integradas por campesinos, campesinas, indígenas, afrocolombianos. La precariedad, la injusticia, la desigualdad, la violencia son particularidades con las que deben lidiar a diario, especialmente en las regiones más apartadas.

En las narrativas se encuentran maestros responsabilizados por los problemas de calidad, no se puede omitir la tensión de una educación que sobrevive en las carencias que sufren las comunidades, entre ellas la salud, el agua potable, el suministro de energía eléctrica, saneamiento básico, el deterioro de los establecimientos educativos, la falta de vías de acceso, los problemas de conectividad. Cuestiones todas que vuelven a evidenciar los problemas sabidos:

1. El desfinanciamiento gubernamental.
2. Un currículo diseñado desde el desconocimiento de cada contexto.
3. Un poder gubernamental que no responde a las brechas sociales.
4. Políticas y macropolíticas orientadas por fines mercantilistas.

Esta última, una cuestión profundamente compleja que produce la tensión entre exigencias de calidad y precarización de las sociedades y su educación.

Estas injusticias, entre otras cuestiones locales, fueron el detonante para que en América Latina se diera un estallido social, con diferentes intensidades en diferentes países. La población colombiana manifestó su descontento en las calles de sus barrios, plazas públicas, parques. En esta movilización, representantes de todos los sectores participaron, entre ellos los maestros y estudiantes, quienes exigieron varias reivindicaciones y como respuesta recibieron inicialmente agresiones y violaciones a sus derechos por parte de la fuerza policial.

Es reiterativo en los enunciados sobre educación en los artículos encontrados y analizados, que el gobierno exija calidad de la educación, sin cruzar planteamientos sobre su responsabilidad en el financiamiento y mejora de condiciones. Es decir, se enfatiza en sus discursos que la responsabilidad es de los maestros y las comunidades, alimentando el imaginario de que son irresponsables, perezosos, que desconocen las políticas, las realidades de cada territorio y la importancia de la evaluación estandarizada.

En suma, los enunciados de educación identificados en las narrativas rastreadas sobre los maestros en el periódico El Espectador, para el periodo 2018-2019, *deja ver la complejidad de las ideas que sobre educación circulan y los modos como el sentido “público” de la educación y del maestro es uno de los aspectos más fragilizados ante la opinión pública.*

Finalmente, se analizaron en las narrativas identificadas las ideas de sujeto – político que se han configurado, estas permitieron comprender que maestro se encuentra en medio de políticas educativas descontextualizadas, desempeñando su oficio en zonas en conflicto armado y resistiendo a la precarización de su profesión, lo que le conlleva a la estructuración y regulación de sí mismo y le complejiza o quizás le radicaliza en los procesos de constitución como sujeto político.

Se encontraron categorías que adjetivan al maestro, dibujando a un sujeto - maestro según su accionar en los lugares de trabajo, sus logros individuales, su labor como garante de derechos, su derecho a la asociación sindical, entre otros.

Para el año 2018 se mostró énfasis en situaciones problemáticas asociadas a adjetivaciones negativas como victimario abusador, inhabilitado y destituido, como resultado de casos de abuso sexual o acoso a menores de edad y universitarias por parte de sus maestros, pero también como evidencia de los procesos llevados a cabo en algunas Instituciones, por lo que los culpables fueron destituidos e inhabilitados. En esta perspectiva es de reconocer como el sujeto maestro es juzgado desde sus acciones equivocadas y pierde toda credibilidad ante la comunidad educativa, generalmente estos casos repercuten negativamente en las Instituciones, pues las familias alimentan desconfianza en los maestros, pero también repercuten en la sociedad. Así las cosas, se percibe que cuando un maestro “hombre” es quien orienta las clases de sus hijos e hijas, hay mayor reserva de los padres.

Se observa un sujeto maestro reivindicador y garante de derechos, un maestro sindicalista que manifiesta su desacuerdo con políticas públicas educativas, centrándose en la exigencia de un mayor presupuesto para la Educación, garantías para la evaluación docente según las realidades educativas y dignificación de su profesión. Adicional a ello, maestros que exigen el cumplimiento de derechos humanos, ello no solo para su gremio, para todo el pueblo colombiano que se ve afectado por la violencia, la pobreza, territorios en olvido: sin luz, agua potable, energía eléctrica, vías adecuadas para movilizarse.

Sin embargo, cuando el maestro se moviliza, o como se reseña en los artículos del periódico El Espectador, es sindicalista o agremiado de FECODE y se va “a paro” es juzgado por la comunidad colombiana como un quejumbroso, y que generalmente sale a las calles a manifestarse por su pago, es decir, no se reconoce la lucha sindical del maestro como un sujeto preocupado por la democratización de derechos colectivos, ya

que en la mayoría de artículos se reseña como un maestro o maestra que manifiesta su descontento por la falta de pago de su sueldo o por los problemas de atención en salud.

Simultáneamente, hay quienes toman su lucha sindical como mera oposición al gobierno de turno, y los ven como cómplices o guerrilleros, lo que explica en parte la arremetida que han sufrido en medio del conflicto armado. Por ende, las narrativas encontradas en los artículos donde los maestros son amenazados, asesinados, humillados, perseguidos, incluso desplazados de las escuelas rurales donde trabajaban y deben ser trasladados, es el reflejo de los imaginarios sociales y de la estigmatización.

Se encontraron narrativas donde el maestro es un sujeto estigmatizado y violentado, pero un sujeto que no renuncia a la aspiración de construir una sociedad más justa, en este sentido, un sujeto que no renuncia a su identidad colectiva ni a al esfuerzo individual, como un docente que, de puertas para adentro, con lo que cuenta, aspira a ser excelente, a crear, a innovar, a diseñar y gestionar.

Del año 2019, es relevante destacar un cambio de gobierno, con el que se denota una fuerte confrontación de discursos entre el gremio docente con simpatizantes del partido político de gobierno, Centro Democrático. Una situación que se ve reflejada en las narrativas de sujeto maestro, pues se leen palabras como adoctrinado, ilegal, partidario, improductivo, inconforme, agresor, insensato, quejumbroso, retorcido. Un conjunto palabras bastante lesivas y estigmatizantes que refieren que el maestro es el riesgo, pues representan un cambio de pensamiento tendiente al “desorden” social, tal como ha ocurrido en las dictaduras militares y regímenes dictatoriales. Lo grave de la situación, no es dimensionado por la sociedad colombiana, que suele interpretar lo que ocurre como efecto de la “polarización” política.

Para este año las manifestaciones tuvieron una creciente, es decir, los maestros mostraron su inconformidad ante las políticas establecidas por el gobierno de turno y las violaciones a derechos humanos de maestros y líderes sociales, que fueron asesinados,

amenazados o perseguidos. Las narrativas muestran que los maestros que han estado en desacuerdo y se encuentran en zonas en conflicto son aquellos que son señalados de insensatos y partidarios, son los que, en efecto, reciben amenazas o los asesinan. Una situación realmente desoladora para las personas que imparten conocimientos, como las otras categorías lo mencionan son sujetos irrespetados, subvalorados, humillados, controlados debido a su lucha sindical hacia la reivindicación de los derechos humanos.

De un lado más amable se encontraron narrativas elogiosas que dan lugar a la visibilidad de un maestro identificado como líder social, sindical, académico, mediador, defensor de derechos humanos, soñador y optimista, que ocupa cargos como decano, coordinador, rector; que es estudioso, gestor, pionero, verdadero maestro, investigador. Una mirada que exalta el oficio de ser maestro desde su autoconocimiento y practica educativa. Una narrativa de confrontación, si se quiere, de maestro como sujeto individual versus sujeto colectivo.

Seguido de ello se realizó una diferenciación entre tres terminologías que emergieron en los análisis de cada año: maestro, docente y profesor. Una nombrada al lado de la otra en cada artículo analizado, hacía ver que no tenía ninguna diferenciación, pero para ponerlo en discusión, fue relevante considerar que en el terreno de la práctica política en Colombia, es la reafirmación de la tensión problemática del término como palabra polisémica; expresada y materializada en el plano de la política donde, por un lado, se describe a un maestro líder comunitario en el contexto rural: agente, formador de ciudadanías y con gran influencia en la población estudiantil frente a, o versus, un sujeto sometido y sujetado a los lineamientos de políticas públicas, a la desfinanciación del sector educación, a la precarización de los salarios y con ello a la sustitución de la figura del maestro por la del docente.

Por último, se considera relevante, dejar apertura para una continuidad o nueva investigación sobre los maestros, en relación a los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo ofrecer una educación de calidad cuando el maestro se encuentra en medio de todas las dinámicas de violencia en Colombia?

¿Por qué se reconoce al maestro cuando en su oficio realiza investigaciones y proyectos individuales y no cuando exige sus derechos como forma de garantizar una educación igualitaria para todos?

¿Las evaluaciones exigidas a los maestros realmente contribuyen a la calidad educativa del país o solo permiten alimentar el descredito del maestro?

¿Son los maestros los responsables de la mala calidad de la educación, cuando el Estado no promueve el financiamiento escolar adecuada, cuando no atiende las necesidades del territorio, cuando no reconoce el conflicto armado como efecto de la desigualdad social y la violencia estructural?

BIBLIOGRAFÍA

Agudelo, V., Quiroga, S., y Solana, P. (2018). *Final Abierto: 20 miradas críticas sobre las negociaciones con las insurgencias (2010-2018)*. Bogotá: La Fogata.

Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Novagrafik.

Bermúdez, C. (25 de Febrero de 2019). Antipersona. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/columnista-invitado-ee/antipersona-column-841865/>

Buelvas, D. (11 de Enero de 2018). Talleres de lutería: los 15 pitillos que no contaminarán el mar. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/talleres-de-luteria-los-15-pitillos-que-no-contaminaran-el-mar-article-732862/>

Calle, H. (15 de Marzo de 2019). Ascenden a profesor de la U. Nacional denunciado por acoso sexual. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/ascienden-a-profesor-de-la-u-nacional-denunciado-por-acoso-sexual-article-845045/>

Casas, P. (22 de Octubre de 2018). Ahora los profesores irán a paro. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/ahora-los-profesores-iran-a-paro-article-819428/>

Casas, P. (3 de Agosto de 2018). Ni pago a profesores, ni buenas instalaciones: así es la situación en la Escuela de Artes y Letras. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/ni-pago-a-profesores-ni-buenas-instalaciones-asi-es-la-situacion-en-la-escuela-de-artes-y-letras-article-804152/>

Colombia2020. (8 de Enero de 2018). Astrid López, la profesora que construye paz desde el conocimiento del cuerpo. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/astrid-lopez-la-profesora-que-construye-paz-desde-el-conocimiento-del-cuerpo-article/>

Colombia2020. (20 de Mayo de 2018). Bogotá: la segunda región con más profesores en riesgo extraordinario. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/bogota-la-segunda-region-con-mas-profesores-en-riesgo-extraordinario-article/>

Cubillos, M. (2012). El difícil tránsito hacia la modernidad: la prensa en Colombia. *Facultad de comunicaciones, Universidad de Antioquía*, 47-65.

Educación Redacción. (12 de Agosto de 2019). Asesinan a Orlando Gómez, rector de un colegio en Caloto, Cauca. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/asesinan-a-orlando-gomez-rector-de-un-colegio-en-caloto-cauca-article-875774/>

Escobar, J. (27 de Junio de 2018). *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/balance-de-gobierno-de-juan-manuel-santos-236668>

Fragmentados:relatos entre fronteras. (16 de Diciembre de 2018). Mario Calixto, un líder en el exilio por oponerse a la explotación de recursos naturales. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/mario-calixto-un-lider-en-el-exilio-por-oponerse-a-la-explotacion-de-recursos-naturales-article/>

Gentili, P. (2007). *Desencanto y Utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Gutiérrez, C. (11 de Marzo de 2019). La ignorancia de colegios y jardines frente al abuso sexual escolar. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/la-ignorancia-de-colegios-y-jardines-frente-al-abuso-sexual-escolar-article-844178/>

Hernández, J. (7 de Junio de 2018). Formar a los profesores, clave para mejorar el desempeño de los alumnos. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/formar-a-los-profesores-clave-para-mejorar-el-desempeno-de-los-alumnos-article-793148/>

Hernández, J. (19 de Mayo de 2018). La difícil situación de las escuelas rurales en Colombia. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/la-dificil-situacion-de-las-escuelas-rurales-en-colombia-article/>

Hernández, J. (28 de Septiembre de 2018). Réquiem por las universidades públicas. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/requiem-por-las-universidades-publicas-article-815053/>

Hernández, J. (16 de Marzo de 2019). De las montañas del Caquetá a Dubái: así son las clases de uno de los mejores profesores del mundo. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/de-las-montanas-del-caqueta-a-dubai-asi-son-las-clases-de-uno-de-los-mejores-profesores-del-mundo-article-845289/>

Judicial Redacción. (28 de Octubre de 2019). Corrupción en la U. Distrital: Procuraduría inhabilitó por 20 años a Wilman Muñoz. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/judicial/corrupcion-en-la-u-distrital-procuraduria-inhabilito-por-20-anos-a-wilman-munoz-article-888430/>

Larrosa, J., y Rechia, K. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile : LOM.
- Martínez, y Soler. (2015). Formación y acción pedagógica de los maestros: vínculos entre educación y justicia social. *Folios• Segunda época*, (N.º 42), 17,27.
- Martínez, A. (1982). La travesía de los maestros: De la escuela a la vida contemporánea. *Proyecciones Educativas*, 146-170.
- Martínez, M. (2005). La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Nodos y nudos. Vol. 2*, 12.
- Mera, D. (9 de Febrero de 2019). Líneas “rojas” para un pacto con Fecode. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/daniel-meravillamizar/lineas-rojas-para-un-pacto-con-fecode-column-838831/>
- Monsalve, M. (18 de Abril de 2018). Profesores universitarios, asfixiados laboralmente. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/profesores-universitarios-asfixiados-laboralmente-article-750828/>
- Ortega, P., Merchán, J., y Castro, C. (2018). *¿Oiga señor, y ése fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca más!*. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e innovación social.
- Pinilla, A., Herrera, M., Infante, R. Díaz, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: ARFO Editores e impresiones Ltda.
- Política Redacción. (16 de Julio de 2019). La propuesta uribista que prohibiría el paro de maestros. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/politica/la-propuesta-uribista-que-prohibiria-el-paro-de-maestros-article-871215/>

Ramírez, J. (2016). La victimización de los docentes, a propósito de la terminación del conflicto armado entre las Farc - EP Y El Estado. *Educación y cultura*, 56-58.

Redacción Bogotá. (5 de Julio de 2018). Atraco masivo a profesores en un bus de Bogotá. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/bogota/atracomasivo-a-profesores-en-un-bus-de-bogota-article-798312/>

Redacción Bogotá. (4 de Enero de 2018). Personería inhabilitó por 14 años a docente por presunto abuso a cuatro de sus alumnas. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/bogota/personeria-inhabilito-por-14-anos-a-docente-por-presunto-abuso-a-cuatro-de-sus-alumnas-article-731781/>

Redacción Bogotá. (22 de Octubre de 2018). Prepárese, este martes los maestros marcharán. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/bogota/preparesse-este-martes-los-maestros-marcharan-article-819473/>

Redacción Colombia2020. (28 de Noviembre de 2018). Estos son los tres constructores de país galardonados por Colombia2020. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/estos-son-los-tres-constructores-de-pais-galardonados-por-colombia2020-article/>

Redacción Economía. (27 de Julio de 2018). Educación y defensa, los sectores con mayor presupuesto para 2019. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/economia/educacion-y-defensa-los-sectores-con-mayor-presupuesto-para-2019-article-802800/>

Redacción Educación. (8 de Febrero de 2018). “Es absurdo e irresponsable”: Mineducación sobre paro de Fecode. *El Espectador*. Obtenido de

<https://www.elespectador.com/educacion/es-absurdo-e-irresponsable-mineducacion-sobre-paro-de-fecode-article-737926/>

Redacción Educación. (27 de Abril de 2018). El cucuteño Eduardo Pérez fue elegido como el mejor profesor de Iberoamérica. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/el-cucuteno-eduardo-perez-fue-elegido-como-el-mejor-profesor-de-iberoamerica-article-752570/>

Redacción Educación. (27 de Febrero de 2018). Rector en universidad costeña recibía bonos mensuales por más de \$72 millones. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/rector-en-universidad-costena-recibia-bonos-mensuales-por-mas-de-72-millones-article-741504/>

Redacción Educación. (14 de Febrero de 2018). Un colombiano, cerca de ser el mejor profesor del mundo. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/un-colombiano-cerca-de-ser-el-mejor-profesor-del-mundo-article-739246/>

Redacción Educación. (21 de Marzo de 2019). Estudiantes de la Nacional, con firmas, buscan evitar ascenso de profesor denunciado por acoso. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/estudiantes-de-la-nacional-con-firmas-buscan-evitar-ascenso-de-profesor-denunciado-por-acoso-article-846216/>

Redacción Judicial. (3 de Mayo de 2018). Identificación de cuerpos de víctimas, uno de los mayores legados de Justicia y Paz. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/judicial/identificacion-de-cuerpos-de-victimas-uno-de-los-mayores-legados-de-justicia-y-paz-article-753386/>

Redacción Nacional. (28 de Mayo de 2019). Protestas de estudiantes por presuntos casos de acoso sexual en colegio de Cauca. *El Espectador*. Obtenido de

<https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/protestas-de-estudiantes-por-presuntos-casos-de-acoso-sexual-en-colegio-de-cauca-article-862558/>

Redacción Política. (30 de Abril de 2018). #MiProfeSeRespeta, la tendencia en Twitter que le responde a Uribe por sus declaraciones. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/politica/miprofeserespeta-la-tendencia-en-twitter-que-le-responde-a-uribe-por-sus-declaraciones-article-753028/>

Redacción Vivir. (23 de Septiembre de 2018). El Gobierno anunció que cambiará la evaluación de los profesores. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/el-gobierno-anuncio-que-cambiara-la-evaluacion-de-los-profesores-article-813867/>

Restrepo, J., Correa, M., Palomino, M., Rojas, G., y Rey, B. (2016). Escuela, territorio de paz. *Educación y cultura*, 15.

Sánchez, N. (22 de Febrero de 2018). Así cambió la vida de una profesora amenazada en Tolima. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/asi-cambio-la-vida-de-una-profesora-amenazada-en-tolima-article/>

Sánchez, N. (14 de Mayo de 2018). La guerra no doblega a los maestros. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/la-guerra-no-doblega-a-los-maestros-article/>

Sánchez, N. (14 de Enero de 2019). La universidad: un sueño inalcanzable en los ríos de Buenaventura. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/la-universidad-un-sueno-inalcanzable-en-los-rios-de-buenaventura-article/>

Taborda, C. (3 de Diciembre de 2019). La educación en Colombia está estancada. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/la-educacion-en-colombia-esta-estancada-article-894111>

Unidad Nacional de Protección. (2018). *Unidad Nacional de Protección*. Obtenido de <https://www.unp.gov.co/la-unp/que-hacemos/>

Valdés, B. (16 de Febrero de 2018). Maestros que llevan la paz a las aulas. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/maestros-que-llevan-la-paz-a-las-aulas-article/>

Vivir, R. (12 de Octubre de 2018). FECODE anuncia paro de maestros para el 18 de octubre. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/fecode-anuncia-paro-de-maestros-para-el-18-de-octubre-article-817665/>

Vivir Redacción. (18 de Noviembre de 2019). Razones para marchar en el paro nacional. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/razones-para-marchar-en-el-paro-nacional-article-891599/>