

#MiProfeMiHéroe: el docente, sujeto de la sumisión alcanzada por sí mismo
#MyProfeMiHéroe: the teacher, subject of the submission achieved by himself

 Catalina Rodríguez-Amaya¹

 Leidy Viviana Muñoz-Hurtado²

Resumen: En el artículo se pone en discusión la proliferación de discursos que en la última década insisten en nombrar a los docentes como héroes, especialmente en los medios de opinión y en escenarios de premiación. El objetivo es indagar la procedencia del “maestro heroico”, poner en cuestión su aceptabilidad y dar indicios sobre sus efectos; se propone que se trata de una categoría reciente y actual, pero que dicha actualidad tiene conexiones con el pasado, con el devenir histórico de la docencia, por lo que esta se aborda desde su emergencia en Colombia, proponiendo tres categorías analíticas respecto a las formas como se le ha gobernado: moral, previsión y gestión; así como tres modos éticos que la atraviesan: moralizador, burócrata y empresario. El heroísmo se aborda como punto de partida para pensar el docente contemporáneo, concluyendo que el “maestro héroe” está inscrito en el gobierno de la gestión y en relación con el docente empresario, asociado al valor económico de la docencia, la gestión de la calidad y la innovación. Se procede metodológicamente desde una perspectiva histórica y genealógica y a partir de un archivo histórico, que considera documentos de diferentes fuentes.

Palabras clave: Docencia; gobierno; calidad de la educación; gestión; emprendimiento.

Abstract: The article puts into discussion the proliferation of speeches that in the last decade insist on naming teachers as heroes, especially in the media and in award-winning scenarios. The goal is to explore the source of the “heroic teacher”, to question its acceptability and to give hints about its effects; It is proposed that it is a recent and current category, that has connections with the past, with the historical path of teaching, which is why it has been addressed since its arise in Colombia, proposing three analytical categories regarding the ways how it has been ruled: morale, foresight and management; as well as

¹ Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia, email: crodriguez@pedagogica.edu.co

² Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Bogotá Colombia, email: leidy.mh@gmail.com

three ethical ways that go through it: moralist, bureaucrat and businessman. Heroism is addressed as a starting point to think about the contemporary teacher, concluding that the "hero teacher" is enrolled in the management government and in relation to the entrepreneurial teacher, associated with the economic value of teaching, quality management and innovation. It proceeds methodologically from a historical and genealogical perspective and from a historical archive, which considers papers from different sources.

Keywords: Teaching; government; Quality of education; management; entrepreneurship

Recepción: 24 de mayo de 2021

Aceptación: 19 de diciembre de 2021

Forma de citar: Rodríguez, C. y Muñoz, L. (2021). #MiProfeMiHéroe: el docente, sujeto de la sumisión alcanzada por sí mismo. *Voces de la educación* 6(12), pp. 107-139.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

#MiProfeMiHéroe: el docente, sujeto de la sumisión alcanzada por sí mismo

Introducción

El profesor contemporáneo es puesto en la escena pública, para reivindicarlo, reconocerlo, decirle cuál es su papel o criticarlo. Particularmente, en la última década se evidencia una insistencia respecto al “heroísmo” del maestro y no son pocos los lugares desde donde se le hace el llamado e incentiva para que se reconozca y actúe como héroe. Tal insistencia ha sido aún mayor en el marco de la pandemia por COVID-19, así por ejemplo el 15 de mayo de 2020, en el marco de la celebración del día del maestro en Colombia, circuló el hashtag #MiProfeMiHéroe. Personajes muy diversos expresaban a través de mensajes, fotografías e historias inspiradoras un reconocimiento a sus maestros. El numeral invitaba a pensar a los docentes como “héroes que luchan desde sus hogares para que la educación no se detenga [en medio de la] emergencia social y sanitaria que confina al mundo por Covid-19” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2020). La administración local exaltaba a “profes anónimos que, sin capa pero sí con devoción, están decididos a cambiar realidades” (Fundación Compartir, 2020)³.

Además de los espacios de opinión, el heroísmo del maestro también aparece en estudios sobre la calidad de la educación, como el que hace la Fundación Compartir, donde se plantea que los maestros serían los “nuevos héroes del desarrollo”(García et al., 2014, p. 313), considerando que sobre ellos descansaría la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje, elementos que los economistas, autores del estudio, vinculan al “futuro crecimiento económico del país y el desarrollo equitativo de nuestra sociedad” (2014, p. 313); desde esta perspectiva un maestro héroe es deseable y constituye el insumo de mayor valor e impacto por su incidencia en el crecimiento económico y el desarrollo social.

³ Javier Pombo, director de Innovación Educativa de la Fundación Compartir, indica que “Los héroes en la atención de esta pandemia son los maestros, quienes han dado lo mejor de sí mismos y de su profesionalismo a pesar de las circunstancias”; es decir, un héroe es el que lo da todo, en condiciones adversas, en este caso, en una pandemia, con escuelas, estudiantes y familias sin recursos, aún sin que los maestros cuenten “con la preparación adecuada ni con las herramientas tecnológicas necesarias para llevar a cabo una modalidad virtual” (Pombo, 2020).

Tal heroicidad y el valor que le otorga al maestro contemporáneo parece no cuestionarse, en sectores que podrían ser opuestos, como los mismos maestros y sus organizaciones, los estudios económicos, los espacios de opinión, las instancias de gobierno, las organizaciones no gubernamentales, entre otros; habría un consenso generalizado, deseable y obvio en torno al maestro como héroe. Sin embargo, ¿cuál es la procedencia de dicho consenso?, ¿en qué racionalidad se inscribe?; si se admite que los maestros son importantes, ¿por qué?, ¿de dónde proviene su valor?

Atendiendo al escenario y a las preguntas anteriores, el artículo constituye una reflexión, cuyo objetivo es poner en cuestión e indagar la procedencia y los efectos de la nominación de héroe aplicada a los maestros. Este es el punto de partida, la actualidad, pero esta es un efecto del pasado, de un devenir histórico, por lo que la indagación sobre la emergencia y condiciones de posibilidad de esta práctica discursiva remite a la historia de la docencia, sus prácticas, institucionalización, porosidades, discontinuidades, contradicciones, novedades y transformaciones. La heroicidad se toma como referencia, si se quiere como excusa, para pensar el devenir histórico de la docencia en Colombia.

La ruta metodológica se inscribe en una perspectiva histórica y genealógica, que parte de problematizar la actualidad, poniendo en suspenso lo obvio, para dar cuenta de cómo lo normal se hizo posible. Asimismo, la perspectiva metodológica implica la elaboración de un archivo histórico, documentos de diferente connotación y procedencia, respecto al maestro en Colombia, su emergencia, condiciones de posibilidad, continuidades y transformaciones; prestando particular atención a los procesos de objetivación y subjetivación.

En términos analíticos, en el cuerpo del artículo se proponen y desarrollan tres formas de gobierno que han operado sobre la docencia y que se superponen, estas son gobierno moral, de la previsión y la gestión; así como tres modos éticos que la han atravesado: moralizador, burócrata y empresario; advirtiendo que su emergencia es azarosa y que no se trata de una secuencia evolutiva donde una forma o un modo reemplazan a otro, aunque en determinadas condiciones históricas alguna pueda tomar primacía.

Antes de desarrollar las categorías analíticas que se propone, hay que decir que los conceptos y teorías que se han construido sobre el héroe no son suficientes para explicar su relación con la docencia, pues generalmente lo relacionan con un arquetipo que posee atributos a emular

(LaBarge, 2000), o con el relato mítico que habla del periplo del “hombre o la mujer que ha sido capaz de combatir y triunfar sobre sus limitaciones históricas personales y locales y ha alcanzado las formas humanas generales, válidas y normales” (Campbell, 1959, p. 19). No se pretende añadir una conceptualización más a esta categoría, sino tomarla como punto de partida para pensar la docencia colombiana contemporánea, categoría plagada de elementos que no coinciden y configuran un sujeto dilemático, intervenido, que al tiempo que se le exalta como héroe se combate porque no lo es. Tanta insistencia y exaltación del maestro héroe se da precisamente porque buena parte de los docentes no son tales, e incluso sus prácticas contradicen el heroísmo deseable.

La docencia es un acontecimiento singular y práctico (Foucault, 1970), la relación, coexistencia e intersección azarosa de problematizaciones, estrategias de gobierno, saberes y técnicas que, en sus múltiples conexiones ubican a los profesores en diversas posiciones y funciones; tampoco es una identidad coherente, es una multiplicidad de elementos divergentes que convergen en los sujetos que la encarnan (Rodríguez-Amaya, 2019a).

Se concluye que el “maestro héroe” se inscribe en el gobierno de la gestión y en la conducta del docente empresario, en una intrincada relación con el valor económico de la docencia, la gestión de la calidad y la innovación. El docente heroico es un correlato del maestro emprendedor.

1. Maestro moral: entre la probidad y el desprestigio

El maestro como sujeto escolar emerge con la irrupción de la escuela moderna, emergencia que en Colombia se ubica a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX (Martínez Boom, 2012). Las discursividades y prácticas que empiezan a exaltar las bondades de la instrucción pública promueven un tipo de maestro, el “buen maestro”, al tiempo que combaten una dispersión de maestros que en su existencia y actuar contradicen al sujeto promovido. En principio, se combate el hecho de que cualquiera se declare o ejerza como maestro, así que con frecuencia se prohibió, so pena de multas o arrestos, la apertura de escuelas o la dedicación al oficio sin autorización, lo que era una práctica común:

(...) con ningún color, pretexto, ni motivo se permita que alguno ande por las Estancias, o en el Pueblo protextando [*sic*] enseñar a leer, a escribir a niños para

solapar su bagabundería [*sic*] y tener que comer con título de Maestro; pues por lo regular ninguno de ellos sabe leer, ni escribir y así no lo puede enseñar. (Fray Francisco Miranda en AGN, 1792)

La prohibición se sustenta en la falta de idoneidad de los maestros, sobre los que recaen múltiples sospechas: vagos, perezosos, ignorantes y que se dedican al oficio sólo como medio de subsistencia, sin suficiencia alguna. Un maestro con estas carencias desencadenaría una serie de males, considerando que el alma y las ideas de los niños dependen de aquel, y “qué ideas puede inspirar a esa porción escogida un hombre que no tiene otro fin al erigirse Maestro de escuela que asegurar su subsistencia, y que tal vez se ve reducido a la misma por sus vicios” (AGN, 1808).

Se van instalando discursividades y prácticas que parten de otorgar un valor inusitado a la educación de niños y jóvenes, por lo que pasa de ser un asunto particular, doméstico y disperso, a una cuestión pública, tendiente a homogenizarse bajo el control del Estado y de la iglesia católica que, pese a algunas diferencias y disputas sobre el gobierno de los maestros y las escuelas, coinciden en que la educación debe ser eminentemente moral, dirigida a configurar hombres útiles, obedientes y civilizados.

En adelante, el maestro requerirá autorización y esta pasa por el examen. En principio, lo que se examina es su probidad, entendida como moralidad, integridad y honradez en las acciones, que incluso se pone por encima de su saber: “para el magisterio deben escoger lo selecto (entre lo bueno) y vale más que el maestro tenga más probidad [*sic*] y religión que sabiduría” (BNC, 1828). El examen cumple múltiples funciones, como seleccionar, autorizar, controlar y homogenizar, combatiendo la diversidad de maestros que se sustraen del control institucional, del estado, la iglesia o las familias. Examinar es uno de los modos como se trata de dignificar al maestro, darle valor, suponiendo que los admitidos sean virtuosos, buenos cristianos y dignos de imitar.

A las cualidades morales del maestro se les otorga un valor superior, considerando que el atributo moral le permite ejercer como maestro apóstol y salvador de almas, que además de enseñar rudimentos de lectura, escritura y aritmética, instruya sobre los dogmas de la religión. De aquí que la principal connotación del maestro para este momento permita

nombrarlo como “maestro moral”, esa será su condición y su función. Rodríguez-Amaya establece que es posible referirse a un gobierno moral del maestro, considerando que “el proyecto moralizador absorbió su vida pública y privada mediante estrategias de vigilancia y control policial”(2019a, p. 159).

Además del examen, otra condición que se pone al maestro es la posesión y efectuación de un método, que debe ser aprendido en las escuelas normales y aplicado en su oficio, siguiendo unas pautas fijadas que superan su voluntad y/o arbitrariedad. En 1821 el gobierno nacional prescribe, mediante la Ley 1 del 6 de agosto, algunas normas tendientes a establecer, obligar y uniformar la instrucción pública en todo el territorio nacional, estableciendo que “El método de enseñanza será uniforme en todo el territorio de la República”(Colombia, 1821), siendo el método lancasteriano o de enseñanza mutua el que se fija. Se insiste en que haya un método único, en tanto, cumple funciones de utilidad, racionalidad, orden, gradualidad, uniformidad y verificabilidad.

Recién se habla del método también se introducen los discursos sobre Pedagogía, pero en una conexión muy estrecha con la moral. La acción del maestro se define como pedagógica, entendiendo que “la pedagogía [*sic*] tiene por objeto el desarrollo sistemático y armónico [*sic*] de las facultades intelectuales y morales del hombre, desde su niñez hasta la adolescencia”(Torres y Tenorio, 1838, p. 50). Siendo así, la educación moral se establece como el elemento central de las escuelas y acciones del maestro, considerando que esta es

(...) la obra más noble, más importante de la misión del institutor el cual debe consagrarse a ella completamente, empleando todos los recursos de su inteligencia y de su corazón, a fin de hacer fácil a sus alumnos la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con sus padres y sus superiores, para con los semejantes y para con la patria (Colombia, 1904).

Además, al maestro moral se le fijan dos atributos que hoy circulan, no sin variaciones, en los discursos que lo abordan: la vocación y el ejemplo. Lo primero tiene que ver con una identificación con los principios que encarna y con la grandeza de la misión que le ha sido asignada, por Dios y/o por la Patria. El maestro con vocación tiene capacidad de servicio y

de sacrificio, aunque no tenga ni para comer y ruegue su salario, trabaja con dedicación y alegría porque la recompensa es más espiritual que material.

En cuanto al ejemplo, se establece como condición y como principio educativo:

La conducta y carácter del niño dependen más del carácter y conducta de aquellos que lo rodean que de las innatas cualidades mentales o morales, pues estas se modifican con el ejemplo, y puede decirse, sin peligro de tacharse de exageración, y hasta en calidad de axioma, que el ejemplo es el más poderoso de todos los medios de educación. (Argáez, 1889, p. 250)

El ejemplo, en su dimensión moral, opera tanto en la escuela como fuera de ella: “por la importancia de las funciones que ejerce es uno de los primeros funcionarios del Distrito; por tanto debe arreglar su conducta de tal manera que su vida pública, así como la privada, sirva de ejemplo a los ciudadanos” (Colombia, 1904). En términos de selección de maestros, se examina su conducta y capacidad, considerando que “Lo que ante todo necesita el niño es el buen ejemplo del Maestro y de los condiscípulos, la enseñanza moral en acción”(Colombia, 1904).

Las técnicas -examen y método- y las condiciones morales -vocación y ejemplo- mencionadas no son suficientes, sino que se establece la inspección para vigilar la conducta del maestro, entre otras cosas porque no se confía en sus acciones y se tiene por principio que una escuela no se puede dejar a su voluntad y arbitrio. La inspección está por encima de los maestros: “Todavía es mas [sic] interesante tener buena inspección que maestros capaces”(Sociedad Filantrópica de Bogotá, 1842, p. 6); más aún, “todos los esfuerzos que se hagan por el Gobierno para desarrollar la instrucción popular son estériles si no van acompañados de una poderosa y activa inspección”(Colombia, 1904), por lo que debe ser constante, multiplicada, suficiente y con medios para hacer que su influencia se haga sentir siempre, estableciendo las responsabilidades y penas correspondientes, como la suspensión de maestros.

El examen y la inspección constituyen prácticas de control policial (Foucault, 2016) que recaen sobre la conducta del maestro, pero también sobre su cuerpo. En relación con lo

primero, se configura como un sujeto público, del que se espera un comportamiento moral recto y ejemplar, por lo que ha de cuidar sus acciones en todos los espacios sociales y de interacción, previniendo lo que pueda poner en duda su moralidad; en cuanto a su cuerpo, se vigila minuciosamente su higiene y salud, y se trata de prescindir de aquellos con defectos y enfermedades físicas y mentales (Colombia, 1893).

Cabe señalar que el valor del maestro no es uniforme. Por un lado, es dignificado, exaltado por la trascendencia de su misión y los principios morales que posee y transmite, con un estatus social promovido desde la selección, el examen, la titulación y profesionalización. Al mismo tiempo, se trata de un sujeto con escaso prestigio y valor social, del que se sospecha, sin conocimientos ni vocación, de moral dudosa, de excesos o defectos, que no se corresponde e incluso contradice al maestro legítimo; precisamente debido al maestro desprestigiado es que se insiste en que sea otra cosa, un maestro moral. Esto permite concluir que el valor del maestro se configuró de forma ambigua.

Desde la segunda mitad del siglo XX se advierten nuevas condiciones que modifican el gobierno moral de la docencia que se acaba de abordar. El objeto de intervención ya no será exclusivamente el cuerpo del maestro y su moral, aparecen nuevas prioridades y modos de intervención que inciden en la conducta del maestro, lo que se sintetiza bajo la categoría de gobierno de la previsión y en la configuración de una conducta docente burócrata.

2. Docente burócrata: funcionario y ejecutor del currículo

La emergencia del gobierno de la previsión se instala con la problematización de la pobreza como un asunto global y social que requería intervención, tratamiento y organización. La educación y los docentes se convertirían en objetos administrables y condición de posibilidad para la consolidación de un Estado benefactor cuya misión sería mejorar la calidad de vida de los pueblos mediante la anticipación, planeación y la construcción de un campo de saber denominado lo social (Escobar, 2007).

La planeación social tendrá como objetivo a la población, que comenzará a ser tratada como un fenómeno fluctuante y susceptible de ser medido y administrado a largo plazo. Esta estrategia de anticipación fue desarrollada en Colombia a mediados del siglo XX por un movimiento reformista liderado por misiones de economistas extranjeros considerados

políticamente neutrales (BIRF, 1951; CEPAL, 1957; Misión Economía y Humanismo, 1958). Los economistas insertaron procedimientos⁴ que combinaban prácticas policiales y de seguridad, concebidas como técnicas de abstracción de la realidad a formas meramente calculables (Foucault, 2006). Las misiones privilegiaron las prácticas de seguridad sobre las policiales:

(...) el problema escolar no se presenta en Colombia en términos “estáticos” como en los antiguos países de estructura demográfica estacionaria; se presenta en términos “dinámicos”. La nación debe afrontar una marea creciente de niños. Los progresos de la educación no deben solamente avanzar a la velocidad de la afluencia, pues la situación global permanecería estacionaria; hay necesidad de adelantarse al movimiento. (Misión Economía y Humanismo, 1958, p. 301)

Para el movimiento reformista de las misiones, la relación educación-población se entendió desde una perspectiva dinámica en la que la población determinaba la dirección de la educación, asimismo, el mejoramiento de esta última no dependía de soluciones inmediatas sino de un trabajo a largo plazo expresado en técnicas de planificación, anticipación y previsión. Esta nueva mirada de la educación va a tener efectos sobre el oficio de los maestros y la forma de gobernarlos. Mientras en el gobierno moral o policial se ejercía una intervención directa sobre el cuerpo del maestro mediante técnicas como la inspección, la vigilancia y el examen, desde mediados del siglo XX el objeto de intervención se modifica y se prioriza el ambiente dinámico de la docencia, entendido como los elementos que posibilitan que los profesores trabajen eficientemente, tales como los salarios, las condiciones laborales y la formación profesional.

Mediante el uso de la estadística, las misiones Currie (1951) y Lebret (1958) coincidieron en que la insuficiencia numérica de maestros, constituía un perjuicio para la población infantil y la enseñanza; a esto, se le añadió la preocupación por la falta de cultura general y preparación pedagógica de los profesores en ejercicio. Según el informe Lebret, para el año 1954, solo el 35% de los maestros en Colombia tenían formación en escuelas normales

⁴ La estrategia de las misiones consta de tres procedimientos que mezclan prácticas policiales y de seguridad: 1. diagnóstico mayoritariamente estadístico de problemas urgentes a resolver, 2. la anticipación de problemas futuros (detección de riesgos) 3. la planeación de objetivos y metas a seguir a corto, mediano y largo plazo (Misión Economía y Humanismo, 1958).

superiores, rurales o eran bachilleres y cerca de 17.000 maestros enseñaban sin título. En términos cualitativos el diagnóstico señalaba que los maestros:

(...) Carecen de las bases de una cultura general; en ocasiones hasta desconocen los elementos esenciales que deben enseñar a sus alumnos. No tienen la suficiente preparación como para sentir la inclinación o las posibilidades de perfeccionarse, y llenar en esta forma las lagunas en su preparación. Carecen, igualmente, lo cual es de una gravedad similar, de toda preparación pedagógica. No saben enseñar; y si alguno de ellos está en la capacidad de suplir la ausencia de métodos por sus dotes personales de educadores, la inmensa mayoría se contenta con efectuar exposiciones carentes de vida y hacer repetir a los alumnos, para grabárselo en sus memorias textos inasimilables que los niños no comprenden. (Misión Economía y Humanismo, 1958, p. 304)

Dicho diagnóstico generó la preocupación por gobernar las condiciones financieras, materiales y morales del profesorado. Pero más allá de estas preocupaciones, se dio prioridad a la previsión, entendiendo que esta trabaja sobre el cálculo, la prevención de riesgos y de posibles eventualidades que puedan afectar los objetivos de la educación. La Misión Le Bret presentó este procedimiento como una forma de gobierno: “gobernar es prever, en educación como en cualquier otro campo, (...) contentarse con analizar la situación actual sin prevenir la de mañana sería practicar la política del avestruz”(Misión Economía y Humanismo, 1958, p. 332). El gobierno de la previsión hará aparecer el problema económico de la escasez de maestros convirtiéndolos en objetos calculables e intervenibles a mediano y largo plazo. Se establece como urgencia aumentar cuantitativamente al personal docente titulado y evitar la deserción de profesores en formación y en ejercicio.

Para atraer a los docentes a la carrera y evitar su deserción, el Estado colombiano intervino en las mejoras salariales, estabilidad laboral, los procesos de perfeccionamiento docente (entendidos como formación continua), realizó reformas a las instituciones de formación y reglamentó el ingreso y ascenso a la carrera docente, estas estrategias estaban dirigidas a modificar la conducta de los profesores, a convertirlos en objetos de esta nueva forma de gobierno, pero también en ejecutores, así lo presentaba Gabriel Betancourt en junio de 1958:

El planeamiento responsabiliza a todos los ejecutores y facilita el establecimiento de un criterio objetivo para evaluar su capacidad de administración. Cuando a un funcionario se le han señalado de antemano unas metas que en su trabajo debe alcanzar, tienen un aliciente para el desempeño de su labor, pues constantemente se puede determinar cuál es el avance realizado en periodos de semestres o de años. Cuando un funcionario carece de metas, es casi imposible responsabilizarlo de negligencia o ineptitud. La ejecución de un plan crea por lo tanto un sano estímulo entre todos aquellos que colaboran con su realización. (Betancourt, 1984, p. 25)

El gobierno de la previsión se manifestará en la producción de una conducta docente burócrata. Max Weber (1977) define la burocracia como una estructura social que busca “transformar la acción comunitaria en una acción societal organizada racionalmente” (1977, p. 79), esta estructura social opera en comunidades políticas y eclesiásticas del Estado moderno y en las instituciones capitalistas avanzadas. Weber afirma que las organizaciones burocráticas tienen una estructura altamente jerarquizada, una normativa estable que determina las acciones de sus funcionarios y una separación espacial entre la vida privada y la pública dada por lugares de trabajo específicos (oficina-archivo) y horarios (jornada obligatoria), destinados a la función pública. Otra característica de esta organización es que requiere funcionarios profesionales con saberes especializados para el cargo, generalmente nombrados por una jerarquía superior. Los funcionarios cuentan con una posición vitalicia que les garantiza seguridad y una pensión para la vejez, así como un sueldo que corresponde a su estatus o categoría en la jerarquía organizacional.

La conducta burócrata comienza a instalarse desde el ámbito internacional en forma de recomendaciones. Las misiones extranjeras y la Oficina Internacional de Educación se centraron en la concertación de una remuneración razonable y digna a los maestros, dirigida a la estabilidad, el establecimiento de derechos laborales y la inserción de la formación moral y psicológica en sus programas de estudio. Estas primeras recomendaciones sugerían la libertad intelectual de los maestros, sin embargo, mantuvieron la figura del inspector como mecanismo de “sustento, guía y aliento de los profesores”⁵ y como apoyo a la insuficiente

⁵ Recomendación Número 10 de la OEI en el año 1935 (UNESCO, 1979).

capacidad de las escuelas normales e institutos pedagógicos en el objetivo de formar en las ciencias de la educación y el método activo (UNESCO, 1979, p. 24).

La década de los sesenta protagonizó los primeros diagnósticos de la situación del personal docente en América Latina (Lorenzo, 1969; OIT/UNESCO, 1966) y la conformación de los estatutos docentes. Este movimiento promovió numerosos estudios (principalmente estadísticos) alrededor de la docencia, mostrándola como un objeto escaso y, por tanto, un obstáculo para los ambiciosos procesos de escolarización; así se formuló en la recomendación No. 32 de la Decimocuarta Conferencia Internacional de Instrucción Pública de 1951:

El elemento esencial en todo plan de generalización de la enseñanza obligatoria es el maestro. Por constituir actualmente la escasez de éstos uno de los obstáculos para la generalización de la escolaridad obligatoria, debe hacerse un gran esfuerzo para obviar esa escasez (...) podría preverse, además, según las circunstancias, una formación acelerada de los maestros. (UNESCO, 1979, pp. 95, 96)

En la misma recomendación aparecen tres protagonistas en el proceso de organización y planeación de la escolaridad obligatoria: en primer lugar, expertos encargados de encuestar, tomar muestras y planear; también un grupo emergente denominado opinión pública, que opera como medio de aprobación y generalización de las políticas de escolaridad obligatoria y, por último, los funcionarios docentes a los que interesa mejorar salarial, laboral y profesionalmente, población que quedó al margen de la organización de los planes de escolaridad obligatoria, pues al no estar en la categoría de expertos del planeamiento se convirtieron en receptores que requerían capacitación para aplicar las nuevas técnicas y ejecutar lo planeado.

Colombia fue pionera del campo del planeamiento educacional, convirtiéndose en uno de los primeros países de América Latina que creó algún tipo de coordinación entre el planeamiento de la educación y el planeamiento del desarrollo económico. El valor otorgado a la educación como factor de desarrollo y las técnicas de anticipación y diagnóstico produjeron múltiples recomendaciones dirigidas a modificar la conducta de los docentes, en cuanto a su masificación, asociación y a la aplicación de los saberes de la tecnología educativa, que los

convertirán al mismo tiempo en funcionarios-sindicalistas-técnicos de la instrucción, asuntos objeto de crítica tomando como referente al maestro moralizador:

(...) Un afán de conocimientos, de lo que se llama pedantemente la instrucción, ha suplantado aquellos valores humanos, de tangible dignidad moral. Desapareció el maestro, para dar sitio exclusivamente al profesor. Este dicta su cátedra y se ausenta del aula, en busca de otras preocupaciones. (...) El maestro tiene otras urgencias y la vida le exige otros rumbos. Por eso mismo se pierden la disciplina, la fe, el ardido carbón del catecúmeno. Se siguen nociones abstractas en los libros, pero no caminamos alentados en pros del Maestro. Es la dolorosa y desnuda realidad de este tiempo. (Rodríguez Garavito, 1961)

Este cambio en la percepción de la opinión pública de la conducta docente no es sólo el resultado de la emergencia del funcionario-sindicalista, se refiere además a la transformación de las prácticas y los saberes de los maestros, pues se requería que los docentes adquirieran ciertas habilidades y técnicas propias de la planificación y las aplicaran a sus actividades escolares, expresadas en la tecnología instruccional (Martínez Boom, et al., 2003) y la administración curricular⁶.

Tanto la tecnología educativa como la administración curricular tendrán como objetivo principal la revisión de las conductas tradicionales o “del pasado” a la luz de teorías y exigencias más recientes de la educación, con el supuesto de mejorarla, modificarla o articularla a conductas modernas para producir un sistema integrado de enseñanza. Siguiendo a Vásquez (2016) el currículo se torna un mecanismo de regulación, que convierte al maestro en un recurso que hace previsiones, seguimientos y evaluaciones de sí y de los otros. Su lugar como enseñante queda interrogado en tanto asume el rol de educador, administrador del currículo y recurso para la planeación y el desarrollo. Todo el acumulado de experiencias y saberes sobre la enseñanza de los maestros comienza a subordinarse a un conjunto de habilidades, destrezas, hábitos y comportamientos que deben ser alcanzados de manera

⁶ La administración curricular dirigió la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los docentes en función de los programas curriculares para los alumnos con el propósito de “asegurar el rendimiento escolar y la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje”, el currículo será entendido como “el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación”(Colombia, 1978).

efectiva mediante un ciclo de operaciones instrumentales de planeación, previsión y evaluación de contenidos, tiempos y metodologías.

En síntesis, la promesa de progreso a través de la educación, la urgencia por escolarizar la población y la escasez de profesores como problema económico, van a cruzarse en una nueva forma de producir y gobernar vía previsión, lo que en adelante será llamado el Sistema Educativo y la docencia colombiana. La emergencia de técnicas como el diagnóstico, anticipación y planeación actuarán sobre el ambiente dinámico de la docencia, poniendo en juego sus necesidades para generar atracción por la carrera docente, administrada desde un enfoque de calidad por inspección⁷, derivada del enfoque taylorista, en el que un conjunto de expertos controla y supervisa a un grupo de docentes ejecutores.

Los efectos del gobierno de la previsión sobre la docencia van a ser múltiples, entre ellos la burocratización de la conducta docente, la emergencia del sindicalismo magisterial, la aparición del Movimiento Pedagógico Colombiano, las transformaciones en los procesos de formación profesoral y la instalación de los organismos internacionales como expertos y asesores en materia docente (Rodríguez-Amaya, 2019a). No obstante, el gobierno de la previsión y la anticipación, así como la conducta burócrata, sufren un agotamiento y unas transformaciones de cara a nuevas condiciones y urgencias.

3. Docente empresario: gestor, innovador y de calidad

Desde hace tres décadas se han instalado críticas ante los efectos y fallos de los modelos burócratas, teniendo una particular aceptación las que provienen de las ciencias de la administración. Desde esta perspectiva Osborne y Gaebler (1994) plantean que “el modelo burocrático funcionó bien, no porque fuera eficiente, sino porque solucionó los problemas básicos que la gente quería resolver” (1994, p.42). Sin embargo, señalan que tal modelo se desarrolló en condiciones muy diferentes a las actuales, fundamentalmente en sociedades de ritmos y cambios lentos, donde la información era limitada, por lo cual aquellos que

⁷ Parasuraman, Zeitham, y Berry (1985), realizaron un seguimiento al concepto calidad señalando que inicialmente se limitaba al campo de la producción (sin defectos) de bienes tangibles. Lo anterior se lograba teniendo en cuenta los requisitos del producto y su conformidad. Esta primera mirada de la calidad, denominada calidad por inspección propone separar en el proceso productivo la función de la planificación y la de ejecución, la primera estaría a cargo de administradores e ingenieros y la segunda liderada por supervisores y obreros (Evans y Lindsay, 2008).

ocupaban los lugares jerárquicos la poseían y controlaban para tomar decisiones y organizar; en contraste, los cambios actuales serían vertiginosos y la inestabilidad es lo que se debe enfrentar, por lo cual las instituciones burocráticas, públicas y privadas, resultarían cada vez más inútiles (1994, p. 43), el mundo ahora requería estructuras más flexibles y adaptables.

Además, los procesos en los modelos burócratas serían lentos, perezosos, centralizados e impersonales, frente a lo cual se propone celeridad, traducida en rentabilidad, y que se gobierne “más por la persuasión y los incentivos que mediante órdenes; que creen en sus empleados un sentimiento de significado, de control e incluso de propiedad” (1994, p.43). En esto, se requiere que el nuevo funcionario haga más que cumplir las funciones previstas y tome la iniciativa, requiriendo menos de los costosos procedimientos de control y supervisión.

La emergencia de las críticas a la burocracia coincide con la irrupción de los discursos sobre la crisis. A finales de la década de los sesenta Coombs (1971) diagnostica un escenario de crisis mundial dada por la disparidad entre unos sistemas educativos tradicionales y anclados frente a un mundo rápidamente cambiante y con nuevas necesidades educativas y sociales.

El planteamiento de tal crisis considera que, si bien para la década de los cincuenta los sistemas educativos se habían expandido, haciendo importantes y multiplicadas inversiones económicas, la población también habría crecido y el número de analfabetos iría en aumento (Coombs, 1971). Tal crecimiento poblacional implicaría escasez “de fondos, de profesores, aulas, de material didáctico; escasez en todo, excepto en estudiantes” (1971, p. 10). La expansión educativa prometía progreso en términos educativos, sociales y económicos, pero estaba lejos de alcanzar dicha promesa, pues los sistemas escolares no eran suficientes para satisfacer las demandas de educación de las familias.

Coombs (1971) plantea que para enfrentar la crisis se requiere más que dinero, y lo que prima es conocimiento experto y sobre todo de un cambio de actitud:

Necesitarán, (...) una mayor participación de los mejores especialistas de la nación, no sólo para sacar adelante la actual tarea educativa, sino para elevar su calidad, eficiencia y productividad (...) precisarán de aquello que el dinero no puede comprar:

ideas y valor, determinación, y un nuevo espíritu de autovaloración, reforzado por una voluntad de aventura y de cambio. (1971, p. 12).

Entonces no se trata sólo de buenos resultados educativos y de satisfacer las demandas de los que están por fuera del sistema, sino de poner lo educativo en el camino de la calidad, la eficiencia y la productividad, consideraciones para llevar la educación al campo económico.

La crisis mundial de la educación tiene que ver también con la incapacidad de los docentes, para cambiar, innovar y ser autocríticos: “la profesión docente no tiene mucha propensión a la autocrítica. Es incapaz, asimismo, de aprovechar las oportunidades de innovación que ayudarían a los profesores a conseguir mejores resultados en las aulas” (1971, p. 13). Una resistencia al cambio, porque los encargados de la educación habrían sido incapaces de investigar para mejorar, aferrándose a lo tradicional para sentirse seguros. La urgencia ya no se plantea sólo en términos de escasez de maestros o recursos, sino que se dirige a la necesidad de cambio de actitud, orientada hacia la innovación y el mejoramiento.

Sumado a la crítica de las burocracias y a los discursos sobre la crisis mundial de la educación, hacia la década del setenta converge un tercer elemento, concerniente a la definición de nuevos propósitos educativos de cara a un mundo inestable y de cambios acelerados. Se trata de un desplazamiento discursivo hacia el aprendizaje:

(...) la noción de la adquisición en la edad juvenil de un bagaje intelectual o técnico suficiente para toda la existencia está pasada de moda. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba. ¿No ha llegado el momento de exigir algo muy distinto a los sistemas educativos? Aprender a vivir; aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; (...) aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador. (Faure et al., 1972, p. 132)

Aparece la noción de aprender a aprender, entendida como la adquisición de capacidades que están por encima de los conocimientos estables y definidos; asimismo, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, considerando que la formación inicial no es suficiente, que se requiere actualización y/o formación permanente. Además, no sólo se trata de información, conocimiento o saber, sino que la capacidad de adaptación al cambio y la flexibilidad

adquieren valores inusitados. En este marco la docencia se modifica, pues todos son aprendices y el enseñar algo sólo es circunstancial, el aprendizaje es más una cuestión de los individuos que de las instituciones y también porque más que de enseñar, se trata de acompañar, motivar o facilitar.

Cabe destacar que en las tres discursividades novedosas descritas (crítica a las burocracias, crisis y aprendizaje) aparecen los asuntos concernientes a los cambios veloces e inusitados, que habrían hecho del mundo un lugar inestable e impredecible; Paul Virilio plantea la velocidad como “... una cuestión primordial de la economía” (1997, p. 16); siendo así, nociones como calidad, eficiencia, gestión, evaluación y rendimiento “tienen que ver directamente con el aumento de velocidad en tanto se administran las temporalidades, se economiza y optimizan tiempos y espacios tendiendo al máximo rendimiento y minimizando los desperdicios” (Muñoz, 2017).

3.1. La docencia de calidad: de la inspección a la gestión

La calidad conecta la educación con la economía. Cuando se hace referencia a la crisis de los sistemas educativos, los términos en los que se pone son falta de productividad, eficacia e innovación; se establece como urgencia que la educación y los sujetos involucrados cambien y orienten sus acciones y actitudes en el camino de la calidad, advirtiendo que se trata de una noción que ha tenido diferentes connotaciones.

La calidad era contemplada en el gobierno de la previsión, pero se trataba de calidad por inspección, donde los expertos en educación se encargaban de planear, definir y tomar decisiones, mientras que los funcionarios docentes ejecutaban lo planeado sin lugar a modificaciones. Este modo de calidad resultó costoso por la inversión en supervisión e inspección; el ejecutor estaba poco implicado, limitado a cumplir unas funciones determinadas de antemano, sin mayores compromisos más allá de lo previsto, en tiempos y espacios bien definidos y acotados. Para el caso de la docencia en Colombia hubo críticas a los maestros en tanto funcionarios: sólo cumplían cuando se les vigilaba, poca iniciativa y compromiso (falta de vocación), demandaban todo del Estado, incapacidad para resolver problemas e innovar, lentitud y pereza manifestadas en la tendencia a hacer lo mismo (educación tradicional), sindicalización que detenía los procesos educativos, etc. Desde los

estudios econométricos de la educación esta actitud y modo de ser docente resultaban ineficientes, improductivos y muy costosos.

La calidad por inspección era vista como un gasto, sin embargo, hacia la década de los ochenta, empezó a ser considerada como un factor generador de utilidades, bajo el supuesto de que “la calidad no cuesta (...) lo que cuesta dinero son las cosas que no tienen calidad” (Crosby, 1987, p. 10). Hubo otros desplazamientos de la calidad con efectos en lo educativo: por una parte, pasó de ser un asunto del ámbito de bienes tangibles hacia el campo de los servicios donde se priorizó la satisfacción del cliente; de otro lado, se mundializó, es decir, ya no sería tanto una cuestión de cada país o empresa sino un asunto mundial, estandarizado en cada nación atendiendo a normas internacionales.

En el proceso de la mundialización de la calidad apareció la gestión y los sistemas de gestión definidos como “actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización en lo relativo a la calidad”(Norma técnica colombiana NTC-ISO 9000, 2005, p. 27), donde se plantean cuatro prácticas: planificación, control de la calidad, aseguramiento de la calidad y mejora; estas provienen del ciclo Deming: Planear-Hacer-Verificar-Actuar (PHVA). Según Rodríguez-Amaya “El ciclo Deming y el control estadístico presentes en los sistemas de gestión de la calidad contemporáneos constituyeron un importante giro metodológico de la calidad vista como inspección, supervisión y corrección, a la calidad centrada en la anticipación, previsión de fallos y el monitoreo permanente de la producción” (2019, p. 73).

A partir de la década de los cincuenta se planteó un vínculo entre educación y calidad de vida, progreso y desarrollo, considerando que esta sería la forma de superar la pobreza y el atraso económico. Por esta misma vía, se asoció educación a capital humano, dándole valor al conocimiento y a las habilidades⁸. Para el caso de Colombia, se suscitaron las reformas de primera generación, donde “el Estado tenía un papel protagónico en la reorganización del sistema educativo. Le correspondía subsidiar, invertir, regular, y estimular el desarrollo económico, la modernización del sistema educativo y la organización escolar” (Rodríguez-

⁸ La teoría del capital humano emerge de la preocupación por “mejorar significativamente los ingresos y el bienestar de los pobres” (Schultz, 1985, p. 13). La estrategia para lograrlo no dependerá exclusivamente de los recursos naturales, el capital físico o el trabajo bruto, sino del “mejoramiento de la calidad de la población y los adelantos del conocimiento” (1985, p. 13).

Amaya, 2019, p. 148). Sin embargo, hacia la década de los ochenta decrece el optimismo y las inversiones en educación.

A finales del siglo XX y comienzos del XXI, la calidad permite actualizar la promesa de desarrollo económico, asociado al capital humano, vía educación:

La educación no ha cumplido cabalmente su promesa como motor del éxito económico. La expansión del nivel de educación, un aspecto central de la mayoría de las estrategias de desarrollo, no ha garantizado mejores condiciones económicas. Lo que ha faltado es la atención a la calidad de la educación, garantizando que los estudiantes realmente aprendan. (Hanushek y Woessmann, 2007, p. 5)

A principios del presente siglo ya son de amplia aceptación los discursos que consideran que el problema de la educación no se limita a la matrícula, la masificación o expansión de los sistemas educativos, el aumento de los recursos ni de la cantidad de educación (años de escolaridad), sino que aparece un énfasis en la calidad, entendida como aprendizaje y como habilidades cognitivas. Tal calidad es atribuida a la calidad de los maestros, que serían “el principal factor que incide en el rendimiento académico” (2007, p.33). Entonces, más que hacer adiciones de recursos, lo que se plantea son incentivos a los resultados.

Colombia se inserta en estos nuevos enfoques de calidad educativa promoviendo las reformas estructurales o de segunda generación: “en la medida en que abordan los problemas vinculados a la gestión de la calidad de la prestación del servicio educativo”(MEN, 2010, p. 8). Además, vinculándose en “los procesos de acreditación, certificación y aseguramiento de la calidad de la gestión escolar” (Rodríguez-Amaya, 2019, p. 150). Una de las modificaciones sustanciales se hace frente a los sistemas de evaluación, desarrollando marcos y estándares de calidad que

(...) encaminan la gestión de los Ministerios de Educación, las Secretarías municipales e instituciones educativas, y estándares básicos de competencias que se constituyen en el parámetro de lo que todo niño y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado en su paso por el sistema educativo. (MEN, 2010, p. 8)

Estas complejas redes de gestión de la calidad promueven transformaciones en los docentes: superar al maestro burócrata e incentivar un maestro empresario, entendido como alguien que “usa de una nueva manera los recursos a fin de maximizar la productividad y la eficacia” (Osborne y Gaebler, 1994, p. 20). Se requieren docentes de calidad, innovadores, aprendices capaces de hacer mucho más que cumplir o enseñar.

Según Hanushek y Rivkin, (2006), los profesores son el elemento presupuestal individual más grande de las escuelas, por tanto, una explicación al fracaso en el mejoramiento de las mismas se deriva de la falta de atención a la calidad del personal docente (Hanushek, 2005), lo que se ha convertido en condición de posibilidad para instalar la calidad docente en Colombia como el insumo educativo “más costo-efectivo para mejorar el aprendizaje” (García et al., 2014, p. 19).

La calidad docente es definida desde el cálculo del aprendizaje, al ser la encargada de aumentar el rendimiento de los alumnos más allá de lo que lo hacen los malos maestros (Hanushek y Woessmann, 2007). Dicho rendimiento se expresa en los resultados del desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas y en su productividad individual⁹. La calidad docente se ubica “sobre cualquier otra política que pretenda mejorar la calidad educativa”(García et al., 2014, p. 20). La inversión en los docentes se convierte en la promesa más rentable para dar el salto a la calidad educativa, esperando que esta sea a su vez el motor del crecimiento económico.

El nuevo valor de la docencia vía calidad ha posibilitado la instalación y aceptabilidad de un conjunto de saberes y prácticas que provienen de la economía, el marketing y la gestión. Desde principios del presente siglo en Colombia han proliferado estudios econométricos de los profesores¹⁰, como resultado de un conjunto de técnicas inferenciales que permiten establecer conclusiones sobre los docentes a partir de datos proporcionados por una muestra. Estas técnicas están produciendo saberes con carácter de verdad sobre docentes, presentados

⁹ Según el estudio Compartir se espera “que la transformación hacia la excelencia docente produzca en el largo plazo un aumento de entre 16 y 32% en los salarios de los bachilleres del país”(García et al., 2014, p. 43). El estudio también señala que la reforma del profesorado generaría un impacto económico agregado en el tamaño de la economía que podría ser entre un 6 y un 12% en el PIB en 2050 y entre un 20 y un 38% mayor en 2080. La calidad desde este punto de vista “se traduce para las personas en un mayor ingreso de por vida”(Hanushek, 2005, p. 15)

¹⁰ Dentro de los que se destacan Barrientos y Gaviria (2001); Barón y Bonilla, (2011); Bonilla y Galvis, (2011, 2012); Ome, (2013), García et al., (2014).

en forma de aforismos que señalan diagnósticos, explicaciones, predicciones o recomendaciones en materia docente. Otra técnica exitosa que se ha naturalizado con rapidez es la evaluación docente, una práctica que supera al tradicional examen, entendido como un recurso que emite un dictamen sobre los conocimientos de los maestros, la evaluación consiste en un instrumento de recolección de información para tomar decisiones.

A partir de la primera década del presente siglo en Colombia, la evaluación determina el ingreso, permanencia y ascensos de los maestros. Desde el ingreso, los aspirantes son evaluados teniendo en cuenta sus “aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad” (Colombia, 2002). Al ingresar al servicio son puestos en periodo de prueba y están sujetos a la evaluación de su desempeño laboral y competencias obteniendo así derechos de carrera y la vinculación al escalafón docente.

Para permanecer y/o ascender en la carrera, los docentes se han sometido a evaluaciones de desempeño y de competencias. La primera entendida como la “ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o directivo y al logro de los resultados”(Colombia, 2002). La segunda determinaba los ascensos y reubicaciones de los docentes y valoraba a través de una prueba escrita múltiples competencias; esta evaluación fue modificada mediante decreto 1757 de 2015, producto de negociaciones con el sindicato y convertida en ECDF (Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa), cuya función es valorar mediante un vídeo “la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula” (Colombia, 2015), aunque sea muy dudoso que efectivamente tal vídeo de cuenta de dichas prácticas.

La evaluación va más allá del conjunto de conocimientos y habilidades de los docentes en materia pedagógica y didáctica. Se refiere específicamente al cumplimiento de las funciones docentes, entendidas como habilidades, que no corresponden con las de la docencia burócrata, se trata de liderazgo, capacidad de servicio, resultados, relaciones personales y hasta de personalidad. Este modo de evaluar se dirige a intervenir las conductas de los docentes más que su habilidad para enseñar.

3.2. Códigos de ética e incentivos docentes: llamados al heroísmo de los docentes

Más allá de la evaluación, en el gobierno de la gestión se han producido otras estrategias menos perceptibles y más sofisticadas para modificar conductas, como la creación de códigos éticos y los incentivos a los maestros. La primera estrategia emerge en la década de los sesenta con el fin de crear un espacio de autonomía para los docentes. A lo largo del siglo XXI, esta estrategia sufre algunas modificaciones, al descargarse las debilidades del sistema educativo en la conducta de los profesores, poniendo bajo su responsabilidad la obtención de los resultados del aprendizaje; más aún, la modificación de dicha conducta sólo sería posible si los docentes lograran transformaciones sobre sí mismos, si comprometen su ethos con los resultados y calidad de la educación.

Pareciera existir un retorno o añoranza del maestro apóstol, del buen cristiano que asumía una responsabilidad pastoral con la formación de sus discípulos, o la del funcionario obediente de las normas. Sin embargo, el compromiso del docente ya no estaría dado con Dios o con el Estado, sino con la calidad de la educación y el aprendizaje, asimismo, la regulación de sus prácticas no va a provenir del exterior sino de él mismo. Se hace un llamado al compromiso profesional y ético, considerado como un “insumo intangible” (Hallak y Poisson, 2010, p. 169) y difícil de gestionar, pero que si se controla garantiza confianza, transparencia y facilita la rendición de cuentas.

Según las Normas Internacionales de Información Financiera estándar NIC 38, los insumos intangibles son “activos identificables, de carácter no monetario y sin apariencia física”, manifestados en un conjunto de prácticas, conocimientos y actitudes que contribuyen a darle mayor valor a una empresa (Kayo, 2002). La medición de dichos insumos es compleja, sin embargo, se puede ejercer un control sobre estos a través de estándares e indicadores para que existan beneficios futuros, de lo contrario pasarían a ser considerados gastos. Gestionar tales intangibles es la apuesta más reciente a la producción de docentes de calidad.

La generación de códigos éticos para el magisterio en consenso con profesores, padres e instituciones de formación, refuerza el compromiso de los maestros con las responsabilidades propias de una sociedad del aprendizaje. Este ha sido el propósito del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), proporcionando asistencia en el diseño e

implementación de códigos docentes, en más de 55 países alrededor del mundo¹¹, estandarizando las conductas deseables y la metodología para la elaboración de dichos códigos. Según Poisson (2009) la estandarización de un sistema ético y profesional permite una gestión más efectiva de los profesores, les muestra lo que el consenso espera de ellos y los compromete con mayor efectividad en los procesos de auto regulación y autodisciplina.

En Colombia, se han realizado varios códigos de ética en relación con la educación. En el 2009 la Secretaría de Educación de Bogotá realizó un código de ética para los docentes del distrito, también se creó el código de ética y buen gobierno para los servidores públicos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2011), definido como un conjunto de “disposiciones voluntarias de autorregulación de quienes ejercen el gobierno de las entidades, que a manera de compromiso ético buscan garantizar una gestión eficiente, íntegra y transparente de la administración pública”(2011, p. 321). El buen gobierno es un concepto del New Public Management, un movimiento desarrollado en la década de los noventa por las administraciones norteamericanas tanto demócratas como republicanas que promovieron la adopción de un gobierno empresarial que estimulara la competencia, se centrara más en los resultados y menos en las reglas, se evaluara desde el rendimiento y no desde el gasto; en este sentido los funcionarios públicos comenzaron a ser “juzgados por su capacidad para trabajar más y mejor y hacer más con menos”(Osborne y Gaebler, 1994, p. 48).

En cuanto a los incentivos a los docentes, como estrategia en el gobierno de la gestión, en la actualidad están dados por los resultados. Los salarios, la capacitación, la inversión en proyectos y las premiaciones a los docentes son otorgadas a partir de los resultados que muestren los maestros en las evaluaciones, en el aprendizaje y en la producción de innovaciones. Estas últimas atienden principalmente a la preocupación por mejorar la calidad de vida de la población, poniendo en evidencia una transformación misional del docente redentor de almas al docente redentor social de los pobres o resolutor de problemas sociales (Sáenz, 1996).

¹¹ La estandarización de un sistema ético y profesional permite una gestión más efectiva de los profesores, les muestra lo que el consenso espera de ellos y los compromete con mayor efectividad en los procesos de autoregulación y autodisciplina (Poisson, 2009; UNESCO, 2004).

Lo anterior se evidencia en las prácticas de premiación a los docentes, que a finales del siglo XX comenzaron a ser implementadas desde instituciones del sector privado y trasladadas al ámbito público, exaltando su labor y compromiso social, haciendo seguimiento a sus acciones locales e institucionales. A su vez usan el incentivo monetario al rendimiento de los docentes que presenten proyectos dirigidos a la ejecución de políticas educativas que promuevan la resolución de problemas sociales, alentando con ello ciertos comportamientos y actitudes ligadas a la forma docente-empresario (que hace más con menos) comprometido con la calidad y los resultados.

En este escenario del gobierno de la gestión y del docente empresario emerge y tiene cabida el maestro héroe, uno que está llamado a hacer más con menos, a superar sus propias condiciones personales, a romper los límites, para ir más allá de la enseñanza, comprometido de sol a sol con sus estudiantes, sin límite de espacios, tiempo ni recursos. Un docente que no reclama nada, o casi nada, del gobierno ni de las instituciones, que gestiona lo que se necesite, teniendo como principio que los límites no están afuera sino en cada uno. A decir de Ball (2008), estas políticas y prácticas del heroísmo docente, del empresario de sí, del desempeño y la calidad, van

(...) transformando profundamente las formas de enseñanza y el significado del profesionalismo y de lo que significa ser docente. Estas políticas no solamente ejercen su influencia en la forma como los maestros trabajan, como ellos son contratados y como les cancelan sus salarios, sino que también estas políticas ejercen transformaciones sobre la autoimagen de los maestros, sobre la forma como los valoramos y como se define lo que es un buen profesor. (p. 117)

El llamado al maestro actual es al heroísmo, signado por un fuerte compromiso y entrega, con alta capacidad para la innovación y el rendimiento, esto es lo que se reconoce y se premia. Sin embargo, varios docentes no coinciden con este ethos, lo que se critica y hasta se sanciona, incluso muchos maestros se auto inculpan, estresan o renuncian. Se espera que lo que hoy son los docentes sea otra cosa, héroes de la educación y de la filantropía, por voluntad propia. Sin embargo, un sujeto que se gobierna de este modo:

está libre de una instancia exterior dominadora que lo obligue al trabajo y lo explote.

Es su propio señor y empresario. Pero la desaparición de la instancia dominadora no

conduce a una libertad real y a franqueza, pues el sujeto del rendimiento se explota a sí mismo (...) La propia explotación es más eficaz que la explotación extraña, pues va acompañada del sentimiento de libertad. El sujeto del rendimiento se somete a una coacción libre, generada por él mismo. (Han, 2013, p. 92)

Conclusiones

Con lo anterior, se cuestiona la docencia heroica. La advertencia es precisamente interrogar todos esos comportamientos que se han naturalizado como normales y deseables, para superar culpas y obligaciones impuestas, en algunos casos, de forma violenta y en otros de manera sutil y poco perceptible. En el afán de responder a los resultados, los docentes asumen el papel del Estado en la resolución de problemas, proveen su propia capacitación, gestionan los recursos de sus proyectos, sintiendo con ello gran realización personal, viven en una constante incertidumbre derivada de la evaluación que dirige su vida personal y profesional. Está en las manos de los maestros aceptar o rechazar una docencia heroica inscrita en la racionalidad moderna que piensa al héroe como el sujeto de “la sumisión alcanzada por sí mismo” (Campbell, 1959, p.17).

Finalmente, hay que decir que la categoría de maestro heroico tiene limitaciones y que su exploración no alcanza a definir ni a capturar la red intrincada de relaciones y de prácticas de la docencia actual, sin embargo, da pistas sobre dicha problematización.

Referencias

- AGN, (1782-1798). *Expediente sobre las peticiones de nombramiento y pago de salario al maestro de escuela Juan de la Cruz Gastelbondo*. Sección: Colonia; Fondo: Colegios, tomo 4, folios 296 - 355.
- AGN, (1792). *Fray Antonio Miranda, regidor franciscano y cura de Ubaté, su prospecto para la educación primaria local*. Sección: Colonia; Fondo: Colegios, tomo 5, folios 820 - 827.
- AGN, (1808). *Miguel Jerónimo Sierra y Quintano solicita se le libre título de maestro para poder instruir a la juventud de esta capital*. Sección: Archivo Anexo; Fondo: Instrucción Pública, tomo 4, folio
- Argáez, E. (1889). El ejemplo. El maestro de escuela. *Revista escolar bimensual*, (1).
- Ball, S. (2008). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el estado. *Revista Educación y Ciudad*, (14), 116-137.
- Barón, J. D., y Bonilla, L. (2011). La calidad de los maestros en Colombia: desempeño en el examen de Estado del ICFES y la probabilidad de graduarse en el área de educación. *Documentos de trabajo sobre economía regional*, (152), 35.
- Barrientos, J. H., y Gaviria, A. (2001). Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. *Archivos de Economía*, (159), 78.
- Betancourt, G. (1984). Significado y alcance del planeamiento educativo. Ponencia presentada por Gabriel Betancourt Mejía al primer seminario interamericano sobre planeamiento integral de la educación. Washington 16-28 de Junio de 1958. En *Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación*. Vol introductorio (pp. 21–33). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BIRF. (1951). *Bases de un programa de fomento para Colombia*. Informe de una Misión.
- BNC (Ed.). (1828). Antídoto contra los males de Colombia. En *Miscelanea de cuadernos*.
- Bonilla, L., y Galvis, L. A. (2011). Desigualdades en la distribución del nivel educativo de los docentes en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional*, (151), 36.
- Bonilla, L., y Galvis, L. A. (2012). Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Ensayos sobre política económica*, 30(68), 114–163.

- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL. (1957). *Análisis y proyecciones del desarrollo económico III: El desarrollo económico de Colombia* (1a. ed.). México: Naciones Unidas.
- Colombia. (1821). Ley 6 de agosto/1821: Sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores. En *Leyes de 1821* (pp. 99–113) file:///C:/Users/USER/Downloads/leyes_de_1821.pdf
- Colombia. (1893). Decreto 429/1893, de 20 de enero, por el cual se organiza la instrucción pública primaria. Diario Oficial, (9.073, 12 de febrero). http://normatividad.sembrillo.gov.co/men/docs/pdf/decreto_0429_1893.pdf
- Colombia. (1904). Decreto 491/1904, de 3 de junio, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario Oficial, (12.122, 14 de julio). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102515_archivo_pdf.pdf
- Colombia. (1978). Decreto 1419/1978, de 17 julio, por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica(primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. Diario Oficial, (35070, 8 de agosto). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102770_archivo_pdf.pdf
- Colombia. (2002). Decreto 1278/2002, del 19 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Diario Oficial, (44840,20 junio 2002).
- Colombia. (2015). Decreto 1757/2015, del 1 septiembre, Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 y se reglamenta parcial y transitoriamente el Decreto Ley 1278 de 2002. Diario Oficial, (49622, 1 septiembre 2015).
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Cronin, J. J., y Taylor, S. A. (1994). SERVQUAL vs. SERVPERF: reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing*, 58, 125–131.
- Crosby, P. (1987). *La calidad no cuesta. El arte de cerciorarse de la calidad*. CECSA.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana. <https://cronicon.net/paginas/Documentos/No.10.pdf>

- Evans, J. R., y Lindsay, W. M. (2008). *Administración y control de la calidad*. México: Cengage Learning Editores.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Pétrovski, A., Rahnema, M., y Champion, F. (1972). *Aprender a Ser*. Madrid: Alianza Universidad.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula Tusquets editores.
- Foucault, M. (1994). ¿Qué es la ilustración? *Actual*, (28), 1–18.
- Foucault, M. (2016). *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., y Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>
- Grönroos, C. (1994). *La gestión de los momentos de la verdad y la competencia en los servicios*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Hallak, J., y Poisson, M. (2010). *Escuelas corruptas, universidades corruptas ¿qué hacer?* París: UNESCO-IIEP.
- Han, Byung-Chul (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Hanushek, E. (2005). *Por qué importa la calidad de la educación*. Finanzas y Desarrollo. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2005/06/pdf/hanushek.pdf>
- Hanushek, E. (2010). The economic value of higher teacher quality (Núm. 16606). Cambridge.
- Hanushek, E., y Rivkin, S. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1052–1078.
- Hanushek, E., y Woessmann, L. (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico*. Washington, DC: PREAL.
- Kayo, E. K. (2002). *A estrutura de capital e o risco das empresas tangível e intangível-intensivas: uma contribuição ao estudo da valoração das empresas*. Universidade de São Paulo.
- LaBarge, S. (2000). *Heroism. Why Heroes are Important*. <https://www.scu.edu/ethics/focus-areas/more/resources/heroism-why-heroes-are-important/>
- Lorenzo, C. (1969). *Situación del personal docente en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.
- Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Martínez Boom, A., Noguera-Ramírez, C. E., y Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MEN. (2010). El reto es consolidar el sistema de calidad educativa. *Al Tablero*, (56), 7–11.
- MEN. (2011). Código de ética y buen gobierno. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-265914_archivo_pdf_codigo_etica.pdf
- Misión Economía y Humanismo. (1958). *Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia* (Cromos, Ed.). Bogotá.
- Muñoz, L. (2016). *Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Relaciones de autoridad pedagógica en las culturas prefigurativas: ¿qué pueden los docentes en la actualidad?*, 565–581. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Muñoz, L. (2017). *Emergencia de las prácticas actuales de aprendizaje: tensiones y efectos en la educación, la enseñanza y las relaciones de autoridad pedagógica*
- Muñoz, L. (2019). El devenir de la autoridad pedagógica en Colombia: emergencia, mitos y crisis. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/4911/VE17.1254_3894-99fc.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Norma técnica colombiana NTC-ISO 9000. (2005). *Sistemas de gestión de calidad. Fundamentos y vocabulario*. Bogotá.
- OIT/UNESCO. (1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente. Aprobada el 5 de octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente*. París: UNESCO.
- Ome, A. (2013). El estatuto de profesionalización docente: una primera evaluación. *Cuadernos de Fedesarrollo*, (43).
- Osborne, D., y Gaebler, T. (1994). *La reinención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Parasuraman, A., Zeitham, V., y Berry, L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41–50.

- Poisson, M. (2009). *Guidelines for the design and effective use of teacher codes of conduct*. París: International institute for education planning- UNESCO.
- Pombo, J. (2020). Los maestros: héroes anónimos en la crisis de la pandemia. En *Palabra Maestra*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/los-maestros-heroes-anonimos-en-la-crisis-de-la-pandemia>
- Rodríguez-Amaya, C. (2016). *Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Géstionate a tí mismo: tecnologías morales y la constitución de un docente empresario de sí.*, 609–621. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rodríguez-Amaya, C. (2017). *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2007-2015. Temas, motivaciones, preocupaciones y prácticas de los docentes innovadores de Bogotá*. En *Compilado de experiencias e investigaciones. Congreso Internacional. Desafíos de la Innovación Educativa 2017* (pp. 235–250). Bogotá: Dokuma.
- Rodríguez-Amaya, C. (2019a). *Docente emprendedor: urgencia, procedencia y emergencia de un nuevo ethos docente en Colombia (1960-2015)*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]
- Rodríguez-Amaya, C. (2019b). La actitud crítica: una posibilidad para pensar las reformas a la docencia contemporánea en Colombia. En R. M. Torres Hernandez y D. Lozano Florez (Eds.), *La formación de docentes en América Latina Perspectivas, enfoques y concepciones críticas* (pp. 142–155). Chiapas: CLACSO.
- Rodríguez Garavito, A. (1961, julio 7). El mundo del maestro. *El Tiempo*, p. 5.
- Sáenz, J. (1996). Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946). *Revista Educación y Pedagogía*, 7 (14 y 15), 154–169.
- Schultz, T. (1985). *Invirtiendo en la gente*. Barcelona: Ariel.
- Sociedad Filantrópica de Bogotá. (1842). *Opúsculo sobre la instrucción primaria, presentado a la Sociedad Filantrópica de Bogotá, el 29 de diciembre de 1842 para que se coloque en la exposición de los productos de la industria bogotana*. Bogotá: Imprenta de J.A.
- Torres y Tenorio, J. (1838). *Deberes domésticos, civiles, políticos, morales y religiosos del hombre en sociedad redactados sobre principios y máximas de los más célebres escritores antiguos y modernos*. Bogotá: Caulla.

- UNESCO. (1979). *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977*. UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Francia: UNESCO.
- Vásquez Zora, L. F. (2016). *Existencia y desaparición del maestro en Colombia* (1a ed.). Bogotá: Editorial aula de humanidades.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Teorema.
- Weber, M. (1977). *¿Qué es la burocracia?* Buenos Aires: Editorial la pleyade.
- Zuluaga, O. L. (1998). *La educación pública en Colombia 1845- 1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: IDEP.

Acerca de los autores

Catalina Rodríguez-Amaya, doctora en Educación (2020), Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia (2013). Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional (2006). Beneficiaria del Programa de Becas para Estudiantes Sobresalientes de Posgrado de la Universidad Nacional. Actualmente es docente de la Universidad Pedagógica Nacional en el Departamento de Ciencias Sociales, trabajando en los campos de didáctica de la historia y epistemología de la pedagogía. Se desempeña como Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Entre sus publicaciones más recientes están Docencia innovadora. Una mirada a sus condiciones de posibilidad (2020), Revista digital Tinkuy, Universidad Nacional de San Luis Argentina; La actitud crítica: una posibilidad para pensar las reformas a la docencia contemporánea en Colombia (2019) CLACSO.

Leidy Viviana Muñoz-Hurtado, doctora en Educación (2020), Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia (2013). Antropóloga, Universidad Nacional de Colombia (2009). Licenciada en Física, Universidad Pedagógica Nacional (2006). Tesis de doctorado, El devenir de la autoridad pedagógica en Colombia: emergencia, mitos y crisis, con distinción Laureada. Actualmente y desde hace once años se desempeña como docente de la Secretaría de Educación Distrital. Algunas de sus publicaciones son Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos escolares: una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares (2015) en Revista Pedagogía y Saberes; Emergencia de las prácticas actuales de aprendizaje: tensiones y efectos en la educación, la enseñanza y las relaciones de autoridad pedagógica (2017), Memorias Virtual Educa.