

Legitimación social de la profesión de enseñar

Social legitimation of the profession of teaching.

■ **Mg. Héctor Pablo Vargas Rodríguez**
Docente Facultad de Ciencias de la Educación
Fundación de Educación Superior (CEDINPRO)
pablvar@gmail.com

Recibido: Febrero 23 de 2010
Aceptado: Julio 27 de 2010

RESUMEN

A continuación, lo que se presenta es un ejercicio reflexivo sobre la concepción del maestro según la cultura colombiana suscitada por las ideas fundamentales de la conferencia realizada por Theodor Adorno, integrante de la Escuela de Frankfurt.

ABSTRACT. Then what is presented is a reflexive exercise on the conception of the master according to the Colombian culture raised fundamental ideas of the Conference by Adorno.

PALABRAS CLAVES: maestro, imaginarios culturales, estatus social del maestro.

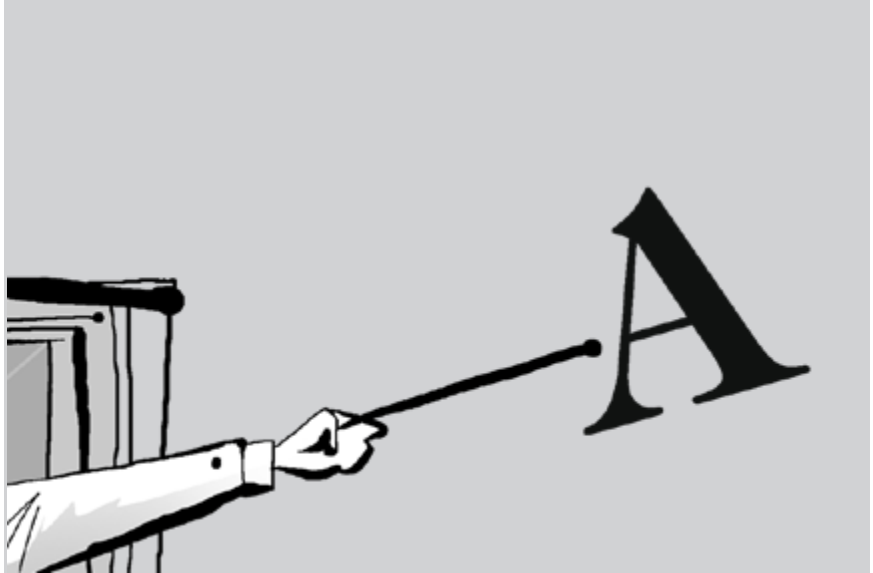
KEY WORDS: teacher, cultural imaginary, social status of the master.

DESARROLLO

La sociedad contemporánea occidental es en cierto sentido academicista respecto a los saberes. Lo es, en tanto los saberes cobran validez en la medida en que son avalados por instituciones educativas que han sido destinadas para ello, instituciones que intentan administrar y organizar el conocimiento y finalmente ofrecen, a quien se adhiere a ellas, un símbolo culturalmente válido –certificado, diploma, credencial, etc.–.

En el marco de dicha formalización del conocimiento que la sociedad actual apropia, se establece con mayor claridad una división entre los niveles académicos de profesionalización. Por ejemplo, para el caso de Colombia, la formación educativa que sigue a la básica y media se encuentra dividida *grosso modo*, a nivel de educación formal, en técnica, tecnológica y profesional (Ministerio de Educación Nacional, *Ley 30 de 1992, art. 16*). Esta división obedece entre otras cosas al manejo del conocimiento y su profundidad para aportar a la práctica, y corresponde con el reconocimiento económico que se obtiene y al estatus cultural que se le otorga a la persona según su formación, siendo en consecuencia el profesional quien goza de mayor prestancia en la sociedad, por encima del técnico y el tecnólogo.

Pero este carácter de “distinguido” del profesional parece ser un asunto no tan verídico, lo cual permite preguntar en este artículo por la legitimación del profesional en la sociedad. Existe una preocupación latente acerca de las carreras universitarias: el ser profesional no es garantía del reconocimiento cultural y material, la legitimación del profesional se ha relativizado a tal punto de desaparecer o sucumbir ante otros oficios que no son equivalentes en esfuerzo y en algunos casos, en profundidad del conocimiento. Existen ocupaciones de menor exigencia que



ofrecen mayores índices de ingresos –por ejemplo ventas comerciales a gran escala– o mayor reconocimiento social –como el hacer parte de alguna esfera de tributo y entretenimiento difundida por algunos medios de comunicación–. Por tanto, una situación así requiere analizar qué sucede con la poca legitimidad del profesional en la sociedad a la vez que otras ocupaciones ascienden en reconocimiento y valoración, para no caer en la censura injustificada de otras labores o en el menosprecio de una carrera universitaria dada su poca retribución.

Ahora bien, el asunto que se ha de abordar no es el de ser profesional sin más, sino el de una profesión en particular, relevante para el desarrollo de una nación pero con múltiples paradojas en su ejercicio debido a su condición general de ser una de tantas carreras universitarias y a su posición particular entre ellas, se trata de la *profesión docente*.

La docencia hace parte de las carreras profesionales que en cierto modo han perdido legitimidad, pese a que nos encontramos inmersos en una sociedad academicista que ha buscado formalizar el dominio del conocimiento en todas las disciplinas, lo que hace suponer que los diplomas, los créditos, las múltiples pruebas sociales de que se domina un campo del saber, no han redundado en beneficios para la profesionalización de las áreas y los profesionales, aunque no sabemos por qué razón. Las profesiones han perdido distinción frente a nuevas y oportunas alternativas de desempeño, pero la docencia, además de ello, ha carecido de valor, quizá desde sus inicios, incluso en relación con las demás carreras profesionales. Vale la pena detenerse en ello, la docencia es y ha sido una profesión vital en la sociedad pero cuestionada y burlada por las esferas intelectuales más que cualquier otra profesión, además de poco valorada en algunos niveles socioculturales.

Esta cuestión ya la han abordado diferentes pensadores durante el siglo XX, como es el caso de Theodor Adorno (1965), integrante de la escuela de Frankfurt, quien lo hizo bajo la perspectiva crítica. Adorno ofrece unas consideraciones sumamente interesantes para tener en cuenta en la cuestión de la legitimidad de la profesión docente. En su conferencia pronunciada en el Instituto de Investigación Docente de Berlín el 21 de mayo de 1965, titulada “Tabúes¹

¹ Lo que Adorno entiende por tabúes en esta conferencia es el conjunto de motivaciones subjetivas que generan aversión hacia la docencia, motivaciones que son en la mayoría de los casos inconscientes.

relativos a la profesión de enseñar”, realiza algunas reflexiones valiosas a propósito del imaginario cultural que envuelve a la profesión docente, imaginario que ha tenido tanta fuerza que se ha transformado en una creencia generalizada que se asume en su mayoría como real. Dichos imaginarios culturales constituyen dimensiones que conforman cierta aversión hacia la docencia que desempeñan un papel, aunque no manifiesto, considerable en la concepción de esta profesión y por supuesto, en su estatus.

Para comenzar, interpretando a Adorno (1965), hay que decir que los propios egresados son quienes refuerzan una concepción de maestro que disminuye el valor de tal profesión, los egresados hacen parte de las personas que desencantadamente se expresan de esta labor. Adorno (1965) señala que son los graduados más capaces quienes, después de haber rendido el examen final, expresan mayor repugnancia contra aquello para lo que ese examen los habilita y lo que después de él les aguarda (Adorno, “Tabúes relativos a la profesión de enseñar”, 1965, 64). Esta aversión manifiesta se sustenta en numerosos motivos, muchos de los cuales son incluso racionales, como la antipatía contra la excesiva reglamentación a los planes de enseñanza, o motivos materiales, como la idea de que la docencia es una profesión de hambre.

Estas y otras representaciones que parten frecuentemente de quienes van a ejercer la labor profesional de un docente, provocan un imaginario cultural que subvalora el quehacer educativo y lo envuelve en serias dificultades, pues se convierten en prejuicios psicológicos y sociales que se conservan y se transforman en fuerzas reales.

Tales representaciones o ideas acerca de la profesión de enseñar generan comportamientos o actitudes prototípicas. En este sentido comenta Adorno que en los avisos matrimoniales en los diarios se observa que los anunciantes cuando son docentes, recalcan que no son simples maestros, por ejemplo maestros de escuela (Ibíd.); de modo similar existe esta preocupación en la actualidad, cuando los estudiantes más destacados en las carreras de licenciatura con frecuencia aspiran a obtener en el menor tiempo posible un trabajo en investigación o en docencia universitaria, de modo que entienden el paso por la escuela² como una primera experiencia, requisito para acceder a algo más, o como una última posibilidad de empleo, pero rara vez como un objetivo para alcanzar, la escuela es en muchos casos un lugar transitorio para ellos. Pero ¿por qué este impulso a abandonar la escuela? ¿Acaso un profesional brillante pierde estatus al dedicarse a la educación básica? Parece que el ser simplemente docente básico resulta poco para un licenciado brillante, es como si fuera poco ser un ingeniero o un médico.

Según Adorno (1965), la preocupación de no quedarse ejerciendo la docencia en la escuela puede llegar a ser síntoma inequívoco de que la docencia, comparada con otras profesiones académicas como el derecho o la medicina, posee cierto aroma de algo no del todo aceptado socialmente. La población en general –no solamente los egresados brillantes– parece distinguir, aunque no siempre

² Esta noción de escuela aquí empleada debe entenderse en un sentido muy amplio: La escuela es el escenario en el cual se llevan a cabo prácticas educativas intencionales dirigidas a menores en formación. En coherencia con ello, la escuela comprende la educación básica impartida a menores de edad.

de manera consciente, entre especialidades elegantes y no elegantes, y la docencia se ubica en el segundo tipo, mientras que la medicina y el derecho en el primer tipo (Ibíd., 65). De acuerdo con la opinión corriente, no se considera al docente, por más que se trate de un graduado universitario, como digno de reconocimiento social, aunque esto contraste con el prestigio inalterable que aún rodea al profesor de universidad, evidente en el anhelo de llegar al trabajo universitario, de ser posible, sin laborar en la educación básica.

Y así como hay una ambivalencia entre la docencia universitaria y la escolar en la mentalidad de los egresados, también persiste la discrepancia entre la pretensión de la intelectualidad a la que, al menos según ideológicamente, responde el maestro, y su posición material. El maestro, aproximadamente entre los siglos XVIII y comienzos del XX, se concebía como un sujeto que dominaba con gran destreza su saber, por ello era respetable y una autoridad absoluta al momento de emitir juicios de su campo de conocimiento, aunque esa respetabilidad no era traducida en retribuciones materiales, de hecho, la historia misma del maestro en Colombia nos indica que fue toda una lucha obtener un salario digno para el primer maestro en la nación, Joseph de Torres (léase su carta de petición: AHNM, Sección Jesuita, legajo 92, documento n17, sin foliación; o apartados de ella en “Comienzan las urgencias lloradas”, 65). Lo que esta situación histórica refleja es la poca distinción material dada al maestro desde sus inicios, aunque su distinción simbólica y cultural, respecto al conocimiento que poseía, haya honrado en el pasado a la profesión docente.

Si la docencia en el pasado gozaba por lo menos de prestigio intelectual y por tanto social, aunque no retribuido económicamente, la situación a finales del siglo XX y comienzos del XXI se modifica al respecto. Alrededor de las cinco últimas décadas del siglo XX, la discrepancia entre el reconocimiento material e intelectual ha disminuido, pero no como la comunidad de maestros lo esperaría, lo cual ha acrecentado la disminución de la legitimidad social del maestro y la aversión hacia la docencia, como lo expresa Adorno. Esa idea según la cual el maestro tiene un estatus intelectual aunque no material, se ha desdibujado gracias a puntos de vista intelectualistas que afirman que el maestro no es un pensador o un experto en determinada área, sino más bien alguien que ejecuta un dispositivo de control social —en términos posmodernos—, o que apropia contenidos de textos escolares, los somete a planes de estudio prediseñados y organiza una forma de dar a conocer tales contenidos, es decir, se trata de alguien que, como en los lineamientos curriculares para las áreas en Colombia consta, hace un transposición didáctica —interviene en el conocimiento teórico como mediador para didactizarlo y hacerlo accesible al aprendiz—; pero en ningún momento es alguien que construye un trabajo intelectual en su área³. Según estos puntos de vista, si el maestro realiza aportes son en relación con la pedagogía y la didáctica, no en su disciplina específica de conocimiento.

Así pues, es casi un hecho el bajo reconocimiento material y social otorgado a la profesión docente. Para Schopenhauer, según Adorno, puede relacionarse el bajo reconocimiento social



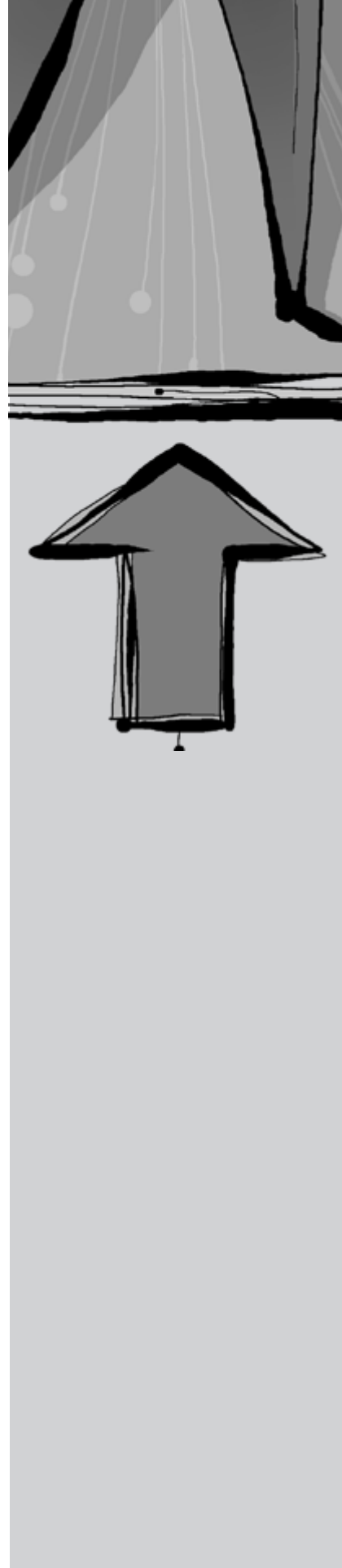
³ Para corroborar esta visión del maestro como alguien que hace transposición didáctica, consúltense por ejemplo los lineamientos curriculares en matemática (2004), del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, donde explícitamente se señala que el maestro interpreta la teoría y la reinterpreta para sus estudiantes.

con el material, no es falso afirmar que el carácter subalterno del maestro desde hace más de cien años, estaba vinculado íntimamente con su bajo sueldo, y este a su vez con la cercanía del docente a la condición del esclavo (Ibíd., 66). El maestro, desde antes de la modernidad y en sus albores, se había tomado como una especie de lacayo, no como un profesional, el maestro particular por ejemplo se pensaba como un sirviente más. De manera que en el imaginario cultural, históricamente el docente aunque tutor no estaba lejos del servilismo, razón por la cual su pago no era de gran cuantía y su respeto ante la sociedad no era demasiado. De modo que, si desde los inicios de la profesión docente no se gozaba de bienestar económico, solamente quedaba el respeto intelectual⁴ por manejar hábilmente un saber específico o básico. Empero, tan sólo en la modernidad el intelecto fue un motivo de respeto, en las sociedades premodernas como en la Edad Media y el Renacimiento la riqueza y la fuerza constituían las fuentes de poder y reconocimiento. El reconocimiento cultural y social se dirigía hacia el guerrero, quien se destacaba por su fuerza y coraje, si algo era opuesto –y en consecuencia despreciable– a él debía ser el rol del maestro, una persona que no porta armas, que es frágil y pacífica, y que en cualquier momento puede ser doblegada.

Es preciso retomar el asunto del maestro como intelectual. Según la argumentación hubo un momento en la historia en el que el maestro se reconoció como tal. No obstante, bajo esta condición parece que no fue apreciado sino, paradójicamente, cuestionado: mientras las demás profesiones

intelectuales no contaron con la misma suerte, el desprecio al maestro por su carácter intelectual –admitiendo que gozaba de este carácter en la primera mitad del siglo XX– no se trasladó a otras profesiones también intelectuales. Retomando a Adorno, aunque él no ahonda en ello, expone una causa posible de este hecho: las demás profesiones intelectuales son en la modernidad profesiones libres, esto quiere decir, profesiones que están sometidas a la competencia para lograr ocupar un lugar en el sistema productivo sin escudarse ni asegurarse en una burocracia, y gracias a esta independencia son tenidas en mayor estima. Las profesiones intelectuales libres pueden tener mayores o menores ingresos pero no están garantizados, por ello pueden gozar de mayor admiración, mientras que los funcionarios o empleados públicos –entre ellos muchos profesionales docentes según la creencia común–, aunque se les envidie por su estabilidad, se les mira como “burócratas” en el sentido peyorativo del término, como poco libres, con horas de trabajo fijas y vida de borregos (Ibíd., 67). El menosprecio al maestro en el sentido descrito también da lugar a preguntar por qué los demás profesionales que hacen parte de la estabilidad burocrática no son menospreciados del mismo modo que el sector docente. Existe una razón para ello según Adorno: “...Los empleados públicos, como jueces y funcionarios del Estado, poseen por delegación cierto poder real, mientras que la conciencia pública probablemente no toma en serio el de los maestros, ejercido sobre quienes no son sujetos de pleno derecho, a saber, los estudiantes...” (Ibíd., 68). Si se toma a mal el poder del maestro y se le menosprecia por esto, es justa-

⁴ Respeto intelectual que fue fugaz, porque cuando el ser intelectual se valoró, poco tiempo después el profesor dejó de ser ese tipo de ser, como se ha indicado en líneas precedentes.



mente porque constituye solo la parodia del poder real, de ese poder que produce admiración.

En suma, permanecen varias representaciones mentales que hacen de la profesión docente una labor menos valorada que otras profesiones. Entre ellas se han enunciado el poco reconocimiento material, el ahora poco reconocimiento intelectual, el hecho de tener una estabilidad laboral mayor en relación con las demás profesiones intelectuales, y el poder de los maestros el cual no es tomado por real. Es preciso ahora ahondar en esta última, que se desprende de establecer por qué el maestro no es apreciado como lo es cualquier otro profesional estable, en parte debido a que su “poder” no se considera como poder.

El poder del maestro tiene aspectos que lo hacen poco respetable. Primero, es ejercido sobre personas que no son constituidas aún como totalmente libres y formadas; segundo, es simulado, especialmente cuando se refiere al aspecto disciplinario.

Que es un poder solo efectivo a menores de edad resulta algo evidente. En cuanto al carácter simulado del poder del maestro, lo es en tanto busca exigir algo a los estudiantes —una manera de hablar, de opinar, de vestir, de proceder— impulsado por la ley y las normas éticas, pero al momento de presentarse un comportamiento que desafíe tales exigencias, la ley no convalida las reclamaciones hechas por el maestro, antes bien, en varios casos se opone a él con argumentos que propenden al desarrollo del estudiante en formación. Es simulado, además, porque, aunque el maestro pretenda establecer reglas de juego en un salón de clase bajo la amenaza de sanción de algún tipo, cuando tales reglas son transgredidas no hay una medida real que se tome ante las faltas cometidas —el castigo corporal se prohibió hace un buen tiempo—, lo único que queda al maestro es elaborar un discurso que le permita impactar psicológicamente e impedir que sus estudiantes vayan más allá de las reglas establecidas para las cuales no hay un mecanismo de sanción real, dado que los estudiantes no son sujetos de deberes reales, sólo de derechos. Si los profesores universitarios gozan de mayor reputación es porque en sus prácticas casi nunca ejercen funciones disciplinarias sino solamente intelectuales e investigativas (Ibíd., 69): en la docencia universitaria hay ausencia de todo cálculo respecto de la adquisición de influencia impuesta o de persuasión —o de moldeamiento— en los estudiantes.

Aunque el maestro no tenga un poder real y su función disciplinaria no tenga apoyo, el poder simbólico por medio

del discurso que busca impedir la trasgresión de las reglas y en cierto modo tener bajo control la vida escolar, le ha funcionado en numerosos casos, pero tampoco ha sido un poder que despierte respeto a los ojos de la sociedad. Este asunto es algo psicoanalítico. Para Adorno este poder simbólico tiene una especie de imagen negativa que surgió cuando se practicaba el castigo físico, pues esta circunstancia presentaba al maestro como alguien fuerte que golpeaba al débil. Inconscientemente esta imagen parece persistir, aunque ya no sustentada en el castigo físico sino en el poder simbólico que se ejerce sobre los estudiantes. “...El maestro infringe un viejo código inconsciente transmitido de generación en generación, que con toda seguridad conservan los niños burgueses: el código de honor. Por decirlo así, no es *fair*; no juega limpio...” (Ibíd., 70): el maestro aprovecha su ventaja de hacer intervenciones prolongadas para mostrar su poder verbal y presionar con su discurso, para exponer su saber, saber

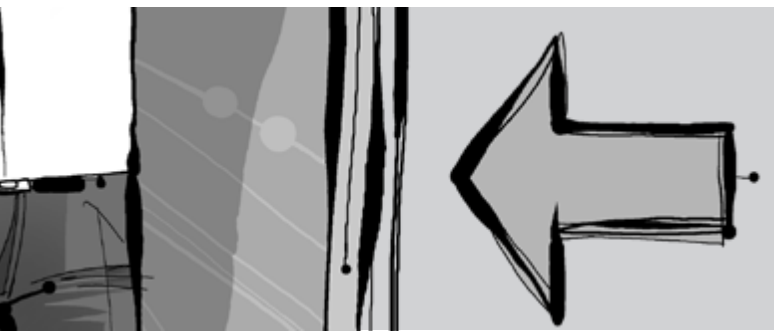


que se considera superior al de los alumnos y que hace valer sin lugar a discusión pues es inseparable de su función, ello le representa una autoridad de la que le resulta difícil prescindir. El maestro así, incluso como profesor universitario, tiene la posibilidad, desde la cátedra, de hacer uso de la palabra para argumentar más extensamente sin que nadie pueda contradecirlo. Por su parte los alumnos de educación básica y media parecen avalar esta situación, desean la lección magistral, ya que con frecuencia si algún maestro da la oportunidad de que los estudiantes planteen problemas no encuentra eco en ellos. Vale añadir que esa actitud del maestro, la de procurarse poder y control sobre sus alumnos, no se considera del todo voluntaria, sino que es inducido a ella por quienes mantienen un orden social, que delegan la responsabilidad de formar disciplinada y controladamente a los estudiantes al maestro, al mismo tiempo que reniegan de ello. La consecuencia de todo esto es que los docentes resultan poco

apreciados y "...chivos emisarios de quienes establecen la norma..." (Ibíd., 71).

Merece la pena mencionar dos representaciones culturales⁵ más, que hacen al maestro un profesional poco legitimado o respetado en la sociedad moderna.

Una es la noción del maestro como modelo moral que se debe seguir. Históricamente ha permanecido la idea del maestro de vida intachable modelo para jóvenes inmaduros, lo que ha obligado al docente a reprimir muchas de sus conductas espontáneas en favor de mantener una imagen respetable y estereotipada, a frenar o en el mejor de los casos a ocultar sus adicciones e incluso sus relaciones afectivas⁶. El maestro, aunque en la actualidad se encuentra en una sociedad en apariencia liberal y tolerante, continúa llevando el peso de ser modelo y de poner a discusión su manera de proceder ante los ojos de todos; las



personas del común con facilidad se consideran capaces de enjuiciar el modo de ser y las prácticas educativas que propicia el maestro, olvidando que él es un profesional y que emitir juicios de valor sobre lo que hace equivaldría a juzgar a cualquier otro profesional. El ser ejemplo constituye una carga que sin duda ninguna otra profesión lleva consigo excepto la docencia y la labor pastoral religiosa, por eso resulta apasionante ocuparse de analizar qué sucede culturalmente con la figura de maestro y su reconocimiento hoy día.

La otra representación tiene que ver con el escenario en donde se desarrolla la profesión del maestro. Todo profesional y su prestigio se relacionan directamente con su campo de acción profesional, sólo pregúntese a la gente del común por qué el médico o el abogado tienen gran prestancia, y responderán seguramente que es por la labor fundamental que hacen en la sociedad en el ejercicio de sus funciones. No sucede así con el maestro: en la mentalidad de las personas puede haber la idea de que en la vida auténtica, en el proceso de producción real de la sociedad, la profesión docente no tiene función alguna⁷, solo contribuye en un escenario que simula la vida real –la escuela–, escenario que reemplaza la realidad para dos tipos de personas: el estudiante, para quien la escuela es su realidad, y el maestro, quien lee la realidad de la misma forma que entiende la escuela. El maestro entonces se convierte en el profesional que actúa en un pequeño mundo con conflictos del mundo auténtico a pequeña escala en el que hay un poder y control que parodia al de la sociedad, incluso en prácticas muy concretas como la popularidad y la política. Maestro y estudiante confunden ese mundo ilusorio cerrado entre paredes con la realidad. En ese mundo ilusorio, indica Adorno, en que se entremezclan los rasgos infantiles de no pocos maestros con los rasgos infantiles de muchos alumnos, y por esta razón gozan de tanta preferencia entre los alumnos los maestros que juegan al fútbol o tienen gran resistencia a los retos juveniles, pues estos maestros responden al ideal de hombre de los estudiantes (Ibíd., 74).

En torno al asunto general de la legitimidad de la profesión docente, la conclusión a la que llega Adorno consiste en que solo un cambio de actitud por parte de los maestros podría contribuir a superar esas dificultades en la profesión de enseñar. Aduce Adorno que a esto le antecede la necesidad de una formación y de una conciencia crítica y transformadora en la profesión de los maestros. Sin embargo, el cambio de actitud y la formación del maestro no garantizan que en la cultura las representaciones que de él se tienen se modifiquen, por ello se requiere la comprensión crítica de las ideas que en la cultura circulan y enmarcan la profesión de enseñar por parte de los propios maestros, los

⁵ Desde luego, las enunciadas en este escrito no son las únicas representaciones que circundan al maestro e inciden en su poca legitimidad en la sociedad. Pero las aquí descritas, tienen gran potencial para ser estudiadas a la luz de una teoría como la de Representaciones Sociales, por ejemplo.

⁶ El maestro como ejemplo moral intachable configura una subjetividad docente de represión de los impulsos y ocultación de la vida extraescolar del maestro, especialmente afectiva y social. Esto es algo que se puede develar incluso desde textos de la literatura colombiana que narran historias de maestros en la primera mitad del siglo XX. Quiero sugerir dos textos al respecto: Fernando González: *El maestro de escuela*, Bolsilibros Bedout, 1941. Ester Gónima Gómez: *Una maestra, una vida, un destino*, Medellín, Italtorino, 1969.

⁷ El maestro no fabrica nada en sentido estricto.

padres de familia, alumnos y sociedad en general, para que ello permita la asimilación consciente de la representación cultural del maestro.

Además, resulta primordial analizar e identificar cuáles son las prácticas y situaciones concretas que refuerzan la imagen del maestro como un profesional con menos estimación que otros. Es decir, es menester hacer el ejercicio de corroborar si las representaciones de la figura del maestro enunciadas se mantienen y corresponden a prácticas y actitudes puntuales, o si existen otras ideas culturales en las personas del común que posibilitan esa condición del profesional en educación, o si en realidad tal deslegitimación va más allá de las frecuentes objeciones del sector docente, etc.

Por ejemplo, resulta posible de estudiar cómo en nivel normativo se regulan las conductas del maestro que le hacen continuar con la misma imagen social, en otras palabras, es posible e importante indagar acerca del nivel de incidencia de las políticas que reglamentan la profesión docente en la concepción social de maestro, es decir, la relación crítica existente entre lo cultural y lo político a propósito de la profesión docente. Otro ejemplo de indagar en prácticas concretas, consiste en explorar e interrogar acerca de la necesidad de manejar el disciplinamiento y la normatividad en la educación básica, aspectos que de ser en verdad necesarios requerirán ser poco censurados al igual que el profesional que los ejerce. Un ejemplo más de actitudes concretas en torno a la legitimidad de la profesión docente es evidenciar en la experiencia cómo, en ciertas clases sociales como las popu-

lares, el maestro sigue siendo alguien ilustre, mientras que en las clases altas se vislumbra al docente más como un empleado con la función de instruir a los menores.

La profesión docente pues, resulta ser todo un campo de estudio cultural que se ha abordado de modo riguroso y asimismo de modo popular. Por ello también puede ser que la docencia pierda su carácter de carrera profesional, pues es objeto de debate en las discusiones más especializadas y hasta en las discusiones casuales; esta autoridad implícita con que la gente habla de la educación y de los educadores puede que surja de la cercanía que cualquier persona tiene con el sistema escolar⁸, lo que provoca la idea de que es una labor sencilla la de enseñar y desencadena una desmitificación de la profesión. La licenciatura se concibe como cercana y por tanto como una actividad que puede desempeñar cualquier ser humano, no como otras profesiones que no son de contacto frecuente y se catalogan como establecidas para sujetos excepcionales, como el caso de la medicina que requiere un estudiante inteligente y dedicado capaz de dormir poco o nada preparando sus estudios, o como la ingeniería, en la que se deben aprehender los saberes más temidos por la cultura popular: matemática, física, química, etc., según sea el tipo de ingeniería.

Tomado de un modo riguroso, la concepción de la profesión docente se constituye en un problema de investigación que atraviesa las fronteras disciplinares. En principio se podría considerar que la cuestión de la legitimidad del maestro es un asunto de la



⁸ Pero no hay que olvidar que esa relación tan horizontal y cercana con la comunidad que otra profesión distinta a la de la docencia difícilmente tiene, puede constituirse en algún momento como ventajosa para las relaciones humanas.

pedagogía, pero resulta fundamental abordar este asunto desde un punto de vista un poco más amplio, ya que la pedagogía se ocupa con frecuencia de la reflexión sobre el hecho educativo y se ocupa de la concepción del maestro en función de este hecho; para comprender la representación cultural que se tiene del maestro, es primordial tener en cuenta a la pedagogía, pero asumir este asunto como un posible estudio cultural, como una cuestión que envuelve a la sociedad y no solamente a la escuela, como un asunto de significación para la población en general que trasciende las preguntas educativas de qué enseñar y cómo hacerlo, y se sitúa en la pregunta del maestro no como portador de un saber en la escuela, sino como sujeto cultural que se debate entre las múltiples apreciaciones que de él se tienen. Es preguntarse ¿qué tipo de sujeto es el maestro según la cultura? En lugar de preguntar algo que puede quedarse en un deber ser porque no tiene en cuenta el escenario real de la cultura como ¿qué tipo de sujeto es el maestro según la pedagogía?



BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, THEODOR (1965). *Tabúes relativos a la profesión de enseñar*, Instituto de Investigación Docente de Berlín.

GÓNIMA GÓMEZ, ESTER (1969). *Una maestra, una vida, un destino*, Medellín, Italtorino.

GONZÁLEZ, FERNANDO (1941). *El maestro de escuela*, Bolsilibros Bedout.

MARTÍNEZ, ALBERTO; JORGE CASTRO Y CARLOS NOGUERA (1989). "Comienzan las urgencias lloradas", en *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*, Bogotá, Magisterio.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1992). *Ley 30 de 1992*, Bogotá, Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2004). *Lineamientos curriculares en matemática*, Bogotá, Colombia.