

**Formación docente en Colombia como práctica discursiva:
Ley general de educación 1994, incidencia y actualidad.**

El saber pedagógico como instrumento de resistencia.

José Mauricio Ardila Cipagauta

Octubre de 2016

Dirigido por:

Dr. Absalón Jiménez Becerra

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Educación

Énfasis en Ciencias Sociales, Ética y Política

Bogotá, D.C., 2016

Tabla de contenido

Introducción	3
Problema	6
Objetivos	10
Objetivo General	10
Objetivos específicos	10
Consideraciones Metodológicas	12
1.1. Enfoque arqueológico.....	13
1.2. Enfoque genealógico.....	15
1.3. El átomo del discurso: <i>El enunciado</i>	18
1.4. Construcción del archivo: del análisis de la política pública.....	19
2. Referentes conceptuales.....	20
2.1. El maestro colombiano más allá de la política pública.....	21
2.2. Política de formación de maestros: de la norma a la práctica discursiva.....	27
2.3. Instituciones de formación docente: un campo de batalla en riesgo.....	30
Capítulo 1	33
Política de formación de maestros: de la norma a la práctica discursiva	33
1.1. Superficies de emergencia.....	34
1.2. Instancias de delimitación.....	42
1.3. Rejillas de especificación.....	49
1.4. Plano de diferenciación de la formación del objeto.....	54
Capítulo 2	57
Instituciones de control: aparición del discurso globalizador	57
2.1. La UNESCO: organismo de injerencia política.....	57
2.2. Ministerio de Educación: regulador de políticas públicas.....	63
Capítulo 3	67
La pedagogía: ¿saber sometido o estrategia de resistencia?	67
Capítulo 4	86
Consideraciones finales	86
Referencias bibliográficas	91

Introducción

El sistema educativo colombiano fue objeto de innumerables transformaciones al final del siglo XX, gracias, en gran medida, a las convulsiones sociopolíticas de la época. Un ambiente reformista se respiraba en el país; la redacción de una nueva constitución abrió las puertas para repensar el andamiaje entero de la sociedad colombiana y, por supuesto, del campo educativo. Sólo tres años después de la Constitución, una nueva ley general de educación vería la luz y, por supuesto, la calidad educativa sería el núcleo fundamental de esta nueva reforma.

Así, se encauzó cada elemento constitutivo del sistema educativo en búsqueda del tan anhelado objetivo. Los maestros fueron presentados como un elemento clave en la búsqueda de esta calidad; para ello, se planteó, entre otras estrategias, la creación de un sistema nacional de formación de educadores, mejorar la remuneración salarial y encaminar todos los esfuerzos para ubicarlo como un profesional de la educación; a grandes rasgos, mejorar sus condiciones sociopolíticas en el país.

Más de 20 años después de su elaboración y de una gran variedad de reformas, hoy la política pública, materializada en la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, es susceptible de análisis. Por esta razón, esta investigación pretende ser un aporte a este ejercicio, pero pretende serlo desde una postura específica: desde una descripción histórico-crítica de la constitución del maestro como sujeto de saber, pero lo intenta hacer desde la relación que tiene éste con su saber fundante dentro del marco específico de la política pública en formación docente. Lo hace en este escenario, porque se cree firmemente que dentro de éste se encierran más que aspectos jurídicos o normas de obligatorio cumplimiento; en él se puede dar cuenta de la huella, no de un proceso tecnocrático en el campo educativo, sino, más bien, de confrontaciones, rastros de luchas por imponer y desligarse de una serie de imposiciones.

No se pretende, sin embargo, de asumir al maestro como sujeto de saber, producto de la política pública en un sentido estrictamente administrativo, pero sí de las prácticas discursivas manifiestas en ella, las cuales, a su vez, han tenido un papel definitivo en la conjugación de la pedagogía, y han delimitado su afectación en la construcción de la subjetividad de este maestro.

Así, las preguntas serían, en un primer momento: ¿qué es lo que dice la política pública de formación acerca de la relación maestro pedagogía, y ¿cómo esto ha afectado en la construcción del estatuto de este sujeto?

Por tal razón, el lector de este trabajo, no se encontrará solamente con un análisis histórico alrededor de lo que dice la política pública de formación sobre el maestro y la pedagogía, como saber fundante solamente, pues lo que se busca es hacer una historia de las condiciones de existencia que permiten que se hable, como se habla, de estos dos elementos dentro de este discurso particular.

En este sentido, cuando se indaga por esas condiciones, se encuentra con un elemento coyuntural de importancia en las transformaciones y discontinuidades alrededor del estatuto del maestro y su relación con la pedagogía: *las relaciones de poder*. Es decir, se parte de la idea de que el sujeto maestro no es producto de una serie de eventos en el marco de una racionalidad de causa-efecto. Por el contrario, se trata de un proceso de constitución, en el cual están inmersos unos ejercicios de poder que han dado forma a su subjetividad. En otras palabras, se toma como referencia un poder que puede ser considerarlo más como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social que, como una instancia negativa, tiene como función reprimir (Foucault, 1999: 48).

En consecuencia, nos encontramos frente a un ejercicio de poder, cuyo propósito es guiar la conducta del otro para lograr ciertos fines; pero no se trata de reducirlo hasta el punto de la inmovilización o de una parálisis total; es, más bien, un ejercicio de producción de acciones, hábitos y formas de pensar. Ahora, bien: valdría la pena preguntarse lo

siguiente, en relación al estatuto impuesto al maestro en el discurso de formación docente: ¿cuál es ese estatuto?, ¿quién lo quiere imponer?, ¿bajo qué intereses?, ¿de qué estrategias se vale para poner en marcha este proyecto?

De esta manera, quisiera presentar una propuesta de trabajo o, si se quiere, una tentativa de recorrido histórico desde un enfoque genealógico que permita, por lo menos, acercarse a una idea de las relaciones que dan forma al maestro colombiano al final del siglo XX. En síntesis, el lector de este trabajo se encontrará, en una primera parte, con la descripción del problema, en donde se pretende dar cuenta de dónde nace la inquietud por el maestro y su saber fundante en el marco de la constitución de su estatuto; además, por qué se ubica exactamente en la política pública de formación como punto de partida.

En una segunda parte, se procederá a describir las razones que permitieron apoyarse en el pensador francés, Michel Foucault (1926-1984) y su *enfoque arqueológico-genealógico* como punto de partida metodológico; pero más allá de una exposición académica de este enfoque, se trata de generar una especie cohesión con el problema de la investigación, ya que, de ninguna manera, se puede limitar a una aplicación instrumental de un enfoque investigativo. De esta manera, para esta investigación, resulta importante tomar conceptos como, *el enunciado, el archivo, relaciones de poder y resistencia*, entre otros. Para cerrar esta parte, se busca hacer presión conceptual alrededor de tres elementos: el maestro, la política pública y las instituciones de formación (facultades de educación y escuelas normales) en la medida que son elementos que se terminan encontrando y referenciado mutuamente dentro de un proceso de formación.

En una tercera parte, se presentará un análisis dividido en dos partes. Una primera, que se encarga de la descripción del régimen de existencia de la formación de maestros, como objeto del discurso educativo a finales del siglo XX; en otras palabras, del análisis enunciativo propuesto en el enfoque arqueológico. Y una segunda parte, que se encargará de poner en marcha un análisis genealógico alrededor de determinadas relaciones de poder y un posible ejercicio de resistencia que involucre la relación maestro y pedagogía, como

saber fundante. Para terminar, se presentará al lector una serie de consideraciones finales que den cuenta no sólo del trabajo realizado en las próximas páginas sino, además, del posible horizonte de esta investigación.

Problema

La política pública educativa, a finales del siglo XX en Colombia, representa algo más que una renovación superficial del sistema educativo y sus componentes: representó un cambio sustancial y profundo en las dinámicas educativas de la nación, ya que nociones alrededor de la calidad educativa, reformas curriculares, cobertura y sistema de formación de maestros, se convertirían en pilares de la política pública del país. Sin embargo, estos lineamientos no se pueden considerar solamente como el producto de un proceso de concertación histórica, en términos de una racionalidad de causa efecto; es decir, no son atravesados por una especie de conciencia colectiva unánime que, en determinado momento histórico, dicta los parámetros para reconfigurar todo un sistema. Por el contrario, son el resultado de convulsiones históricas, del cruce de una serie de acontecimientos sociales, económicos y, por supuesto, educativos.

Por esta razón, el presente trabajo busca centrar su análisis más allá del ejercicio de una reseña histórica, y de la descripción superficial de la aparición de un conjunto de enunciados. Se trata de centrarse en la preocupación por entender cómo está constituido el maestro de fin de siglo; además, de tomar distancia de la realidad que nos es constitutiva, con el propósito de cuestionar los lineamientos que le dan sentido a nuestro presente. Se quiere entonces, indagar por el orden que permite la aparición de un objeto discursivo particular, en este caso, se trata de describir las condiciones de aparición de una relación que al día de hoy, apenas se vislumbra con una naturalidad pasmosa, la relación: *maestro – pedagogía*.

El problema no radica entonces, en la simple novedad enunciativa de un discurso, o de la inclusión de unos enunciados y conceptos, y el desuso de otros. Más bien, se centra, en un

primer momento, en determinar ese orden oculto que permite la aparición de una serie de enunciados, y en un segundo momento, no se trata de encontrar sentido a la suma de hechos históricos que se suceden unos a otros, sino, más bien, tratar de hacer un trabajo de análisis que apunte a la descripción de un haz de relaciones que den cuenta de las condiciones de posibilidad de un objeto discursivo, fuera de una linealidad inmutable. En consecuencia, este trabajo abandona la idea de que los objetos discursivos sólo aparecen cuando son nombrados unilateralmente por alguna conciencia humana colectiva y, por el contrario, se permite entender que un objeto discursivo aparece cuando una serie de elementos de distintos campos encuentren, desde distintas distancias epistemológicas, momentos históricos y distintos intereses, desde el mismo sentido de dispersión que desde una historia global los mantenía opuestos, irrelevantes e insignificantes.

Inventariadas estas condiciones de posibilidad, ahora es necesario determinar los efectos de poder que, para la constitución de la subjetividad del maestro de fin de siglo, ha traído este tipo de conjugación con la pedagogía como saber. Se presume que esta relación está plagada de rasgos, de luchas olvidadas o, en el mejor de los casos, invisibilizadas, luchas que van más allá de un reconocimiento instrumental dentro la política pública. La tarea sería ahora, describir el recorrido del maestro en función de su relación con la pedagogía como saber en el marco de un escenario de lucha por desligarse de un estatus impuesto por la política pública de finales del siglo XX.

Una aclaración más: no se trata tampoco de contentarse con describir los puntos de encuentro y distancia del maestro y el saber pedagógico dentro de la política pública; se trata, en esta segunda etapa, de buscar la respuesta al interrogante de cómo el segundo incide en la subjetivación del primero: ¿cómo se ha hecho?, y ¿qué intereses ha habido detrás de este proceso? Sin embargo, no se trata tampoco, de buscar las verdades en las posibles mentiras del pasado; no es una pesquisa inquisitiva, sino, más bien, se busca poner en marcha un ejercicio histórico que exteriorice aquellos acontecimientos invisibilizados por la naturaleza tranquila de la narrativa hegemónica de determinadas instituciones.

En definitiva, no se trata únicamente de rastrear ¿cuándo? y ¿por qué? al maestro colombiano se le asigna este nuevo estatus; se trata de reconstruir las condiciones de posibilidad que permiten generar en la historia del maestro una ruptura social y epistemológica en cuanto su lugar en la historia de un país. Inclusive, no se trata sencillamente de indagar por su aparición literal dentro del discurso de la política pública, sino interrogarse por el sistema de relaciones que permiten hablar de un sujeto particular dentro en el marco de condiciones de existencia específicas. Además, determinar qué acontecimientos históricos económicos, sociales y educativos, permiten situar al maestro como un profesional de la educación, cuyo saber parece estar siendo usado desde el discurso hegemónico de la política pública, como una estrategia de sometimiento de su propia subjetividad.

En otras palabras, se puede afirmar que el recorrido histórico de la pedagogía, dentro de la política pública de formación, no está caracterizado por una especie de línea temporal cuyos cambios en determinada época sólo se refieren a una circunstancialidad inocente, en donde lo que único que parece estar en juego es su posición discursiva literal, en determinado acto legislativo. Lo que verdaderamente caracteriza este recorrido, por parte de la pedagogía cómo saber es, sus luchas por salirse del sometimiento de lo que podría denominarse como saberes globalizadores, aquellos que con bastante eficiencia lo clasifica, lo individualiza y determina cuándo puede salir a la luz, cómo debe hacerlo y en qué coyuntura histórica hacer su aparición. Todo este andamiaje es lo que se puede considerar como un efecto de poder centralizador, el cual está ligado a una institución local, como el Ministerio de Educación, pero también una institución global, como la UNESCO.

En síntesis, el problema de esta investigación involucra al maestro como sujeto de saber, a la pedagogía como saber fundante y a la política pública como práctica discursiva, en donde el primero es enunciado como motor de los procesos de enseñanza y el segundo parece circular en dos caras de una misma estrategia: por un lado, la de un saber local, discontinuo, descalificado, incluso no legitimado, un saber que pareciera encontrar su lugar tan solo después de ciertos conocimientos disciplinares; por otro lado, la de un saber

saturado de pretensiones científicas. Su uso, desuso y reconceptualización en la política pública a finales del siglo XX, significa algo más que un proceso evolutivo, cuyas dinámicas le impiden moverse siempre en el mismo espectro epistemológico.

Ahora bien, está claro que la política pública en formación tiene como primera medida un carácter jurídico, pero también es sustentado en su base, por un discurso científico; es decir, ningún acto legislativo en educación sale a luz omitiendo unos estudios rigurosos dentro del campo. Y es ese discurso científico dominante quien sostiene la política pública. Es éste el que juega un papel de regulador discursivo histórico, delimita el campo de acción de cada enunciado, lo encasilla en determinada problemática y lo ubica en determinadas relaciones conceptuales; es decir, lo somete a sus intereses particulares.

Específicamente, la pregunta de esta investigación sería, *¿cómo la pedagogía, como saber sometido por la política pública en formación de finales del siglo XX en Colombia, ha afectado la construcción de la subjetividad del sujeto maestro?*

Habría entonces que describir cómo circula y funciona la pedagogía en relación al estatus del maestro en la política pública a finales del siglo XX en Colombia. A partir de este ejercicio, se podría plantear el interrogante por *la ambición de poder* que acarrea consigo todo este proceso. En consecuencia, habría que delimitar el ejercicio de poder inmerso en esta problemática, el cual tendría como punto de partida, la clasificación de los individuos en categorías, en donde son designados por su propia individualidad, además, son atados a su propia identidad, y finalmente, les es impuesta una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos (Foucault, 1988: 8).

Este tipo de estrategia, avoca un ejercicio particular de resistencia, en tanto no se trata solamente de un trabajo descriptivo del trasegar histórico alrededor de la pregunta *¿quién es el maestro?* Por el contrario, pretende cuestionar el estatus del individuo que se quiere imponer desde el discurso de formación docente en Colombia, a finales del siglo XX en la política pública. Lo anterior vendría a ubicarse como un ejercicio de lucha, cuya

particularidad radica en combatir todo aquello que ata al individuo a sí mismo y, de este modo, lo somete a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión (Foucault, 1988: 7).

En conclusión, esta investigación no pretende adoptar el recorrido de la pedagogía como un enunciado aislado de las condiciones históricas de un país y los intereses de poder de determinadas instituciones, sino, más bien, se abre la posibilidad para pensarlo como un saber histórico que circula en la política pública, en el cual es posible visualizar marcas de luchas, y en donde es posible encontrarse como una estrategia de sometimiento y resistencia a la vez, ya que es en este enunciado donde el maestro encuentra, en gran medida, su identidad, bien sea como sujeto sometido a un discurso centralizador o como sujeto que se piensa a sí mismo.

Objetivos

Objetivo general

Describir el proceso de sometimiento de la pedagogía como saber fundante del maestro, por medio de la puesta en marcha de la política pública en formación en Colombia, a finales del siglo XX.

Objetivos específicos

a. Describir las condiciones de posibilidad que permiten hablar de la formación de maestros como una práctica discursiva.

b. Determinar el tipo de subjetivación del cual fue objeto el maestro colombiano a partir de la puesta en marcha de la política en formación docente al final del siglo XX.

c. Proponer la producción de saber pedagógico como ejercicio de resistencia, cuyas bases epistemológicas cuestionen el estatus impuesto al maestro por parte del discurso especializado en la política pública de formación.

Frente a los anteriores retos, creemos que hacer investigación alrededor de la formación de maestros desde la política pública en el país, más allá de un aspecto técnico dentro del campo educativo, supone un trabajo de carácter sociohistórico inmensamente significativo para aquellos dispuestos a ver mucho más allá de la esterilidad de algunos actos legislativos y de las propuestas reformatorias de los currículos, planes de estudios y programas de licenciatura. Este *más allá* implica, en definitiva, pretender pensar distinto un aspecto que, por décadas, ha sido visto con una especie de prioridad enrarecida, ya que, desde la política pública, se habla de una formación de maestros que parece estar reducida a aspectos estructurales innovacionistas. Poco se piensa de una formación docente cuyo andamiaje deje ver un recorrido histórico que dé cuenta de determinados tipos de relaciones de poder que intencionalmente impactan la identidad del maestro.

Pensar distinto un aspecto que por décadas se ha pensado sobre el mismo escenario discursivo, resulta en la primera de dos grandes motivaciones para embarcarme en este trabajo. Una, la calidad en los procesos de formación, en tanto han perseguido por lo general principios que apuntan a la sofisticación del sistema, es decir, se le ha apostado a construir y desarrollar la formación de maestros sobre las mismas preocupaciones: calidad de los currículos, innovación en planes de estudio y la viabilidad de programas de licenciatura. Una segunda motivación vendría a ubicarse en la necesidad de describir aquellas formas y efectos que parecen haberse invisibilizado en la formación de maestros: relaciones de poder, subordinación, sometimiento y naturalización de verdades; enunciados que parecen estar más allá de la discusión académica, inclusive parecen haberse convertido en discusiones innecesarias o, por lo menos, intrascendentes.

Entonces nos preguntamos, ¿para qué hablar de estructuras de poder en la formación docente? Cuando lo que se necesita son currículos y planes de estudios actualizados a la vanguardia de los principios globalizantes. Esta investigación cree firmemente en que no se trata solamente en hacerse preguntas en el marco de ¿cómo construir una formación de calidad? o ¿qué tipo de currículo adaptar a las necesidades de la sociedad contemporánea?

sino, además, ¿qué propósito tiene formar maestros tal como se hace hoy?, ¿cuáles han sido las rupturas discursivas que han permitido hablar de este tipo de formación de maestros?; ¿por qué se tiene ésta como privilegiada por encima de otras? y, en consecuencia, ¿qué tipo de sujeto se ha objetivado a raíz de este proceso?

Es decir, este trabajo no busca realizar una contribución epistemológica para afectar un sistema sobre la base de sus mismas condiciones, sino más bien, cuestionar lo dado, lo pensado, no sólo en su estructura, sino en sus efectos. En palabras de Foucault, se trata de adentrarse en el arte de la insubordinación voluntaria y la indocilidad reflexiva. Por lo tanto, no es pretensión abordar la formación docente dentro de un proceso institucionalizado. que busque un mejoramiento inmediato de los procesos actuales de formación, es decir, que no se trata de un diagnóstico del sistema de formación, no es un decálogo de recomendaciones para las facultades de educación, es más un trabajo histórico que busca dar aportes para pensar un sistema de formación que asuma una crítica desde la exterioridad misma del discurso. Como apuesta investigativa, creemos que la formación de maestros como práctica discursiva en Colombia a finales del siglo XX, guarda en sí misma un ejercicio de poder centralizado, el cual conlleva la materialización de unos efectos particulares, en este caso, la objetivación del maestro colombiano.

De este modo, se busca demostrar que el proceso de objetivación descrito en este trabajo, ha logrado un emplazamiento de rol del maestro, es decir, no se habla en el siglo XX del mismo maestro ni de la misma política de formación. Ahora, si bien no se busca juicios de valores, sí se busca enmarcar que las consecuencias de este proceso le han reconfigurado su oficio a tal punto de invisibilizarlo, tanto para la sociedad como para el campo educativo.

Consideraciones metodológicas

Para abordar el análisis de la política pública en formación docente como práctica discursiva y determinar su incidencia en el proceso de subjetivación de maestro

colombiano, se hace necesario ubicarse en una investigación que, en un primer momento, brinde herramientas histórico-descriptivas, y segundo, que se pueda abordar desde una mirada explicativa, que no sólo busque enunciar determinado acontecimiento, sino proponer una posible vía de resistencia a la problemática planteada.

De tal manera, la presente investigación se ubica en el enfoque arqueológico-genealógico propuesto por el pensador francés, Michel Foucault. Si bien, seguramente, no debe ser el único enfoque que se ajuste a las pretensiones del trabajo, sí es el que más se ajusta a dos escenarios perentorios: *el discurso como campo de análisis, y el ejercicio de resistencia como escenario de acción reflexiva*. En definitiva, se trataría en un primer momento de un análisis de las discursividades locales y, posteriormente, de la puesta en marcha de una táctica que, a partir de esas últimas así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas; lo anterior para restituir el proyecto de conjunto (Foucault, 2000: 24).

1.1. Enfoque arqueológico

En el caso puntual de la arqueología, se trataría entonces de la individualización de una formación discursiva.¹ Para ello, Foucault propone definir las reglas² que rigen la formación de cuatro elementos: objetos, modalidades enunciativas, de los conceptos y de las elecciones temáticas: en cuanto al régimen de los objetos, Foucault (1970), afirma:

Definir esos objetos sin referencia al fondo de las cosas, sino a conjunto de las reglas que permiten formarlos como objetos de un discurso y constituyen así sus condiciones de aparición histórica. Hacer una historia de los objetos que no los hundiera en la

¹. Es el sistema enunciativo general que obedece un grupo de actuaciones verbales, sistema que no es el único que rige, ya que obedece, además, y según sus dimensiones, a unos sistemas, lógico, lingüístico y psicológico (Foucault, 1970: 196).

². Condiciones a las que están sometidos los elementos de esa repartición (objetos, modalidades de enunciación, conceptos y elecciones temáticas). Las reglas de formación son condiciones de existencia (pero también de coexistencia, de conservación, de modificación, y de desaparición) en una repartición discursiva determinada (Foucault, 1970: 63).

profundidad común de un suelo originario, sino que desplegará el nexo de las regularidades que rigen su dispersión (Foucault, 1970: 63).

Sin embargo, una vez insertos en la dinámica metodológica de este enfoque, se hace necesario aclarar que no se trata de un trabajo arqueológico en detalle, el cual, minuciosamente, tome punto a punto las recomendaciones del pensador francés, sino, como él mismo invita, se trata de echar mano de una caja de herramientas, hasta donde la misma problemática de la investigación lo permita. Es así como, para el presente trabajo, se ubica el análisis en la descripción del régimen del objeto; en este caso, se trataría de describir el régimen de constitución de la relación *maestro-pedagogía* dentro del discurso de formación docente al final del siglo XX.

Entonces, para emprender la tarea de describir el régimen de existencia de este objeto de discurso, se deberán describir cuatro etapas. La primera, hace referencia a *las superficies de emergencia*, entendida como una etapa de análisis que pretende mostrar dónde puede surgir, para poder ser designadas y analizadas estas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales, y los tipos de teorías, recibirán el estatuto particular.

Una segunda etapa, pretende describir las *Instancias de delimitación*, a las cuales Foucault se refiere, fundamentalmente, como aquellas en las cuales, dentro de una sociedad determinada, se aísla, designa, nombra e instaura un objeto, en este caso particular, la formación docente. Para el presente trabajo se tomará, entonces, como instancia primordial: la instancia jurídica, en tanto es ésta, la que más aporte trae a un análisis que se ubica dentro de parámetros legislativos. Una tercera etapa se ocupa de la descripción de *las rejillas de especificación*, las cuales apuntan a describir los sistemas, según los cuales, se separa, se reagrupa, se clasifica, se hacen derivar unas de otras los diferentes tipos de formación docente dentro del discurso educativo. Dentro este trabajo se consideran importantes las siguientes rejillas: la didáctica, pedagogía, aprendizaje, enseñanza y práctica pedagógica, ya que su análisis, a lo largo de la legislación propuesta, arroja

hipótesis en cuanto a la estructuración de la formación docente como práctica discursiva, a finales del siglo XX en Colombia.

Finalmente, una vez inventariados estos procesos, es necesario establecer las relaciones que se entroncan entre ellos, ya que, por sí solos, ni las superficies de emergencia, ni las instancias de delimitación ni las rejillas de especificación, nos permiten dar cuenta de la aparición, en un momento dado, del régimen de existencia de un objeto discursivo (Morey, 1983: 199).

1.2. Enfoque genealógico

En cuanto al ejercicio de análisis del que se ocupa la genealogía, es necesario ubicarse en la pregunta por el poder, pero no con la intención de definir, ¿qué es?, sino por interesarse por, ¿cómo funciona? y ¿cuáles son sus efectos? Foucault no hace referencia directa al concepto de poder, sino más bien, nos ubica en lo que él denomina: *relaciones de poder*, que, a manera de síntesis, se podrían definir como, ejercicio en el cual unos pueden afectar el campo de acción posible de los otros. De esta manera, el rasgo esencial, dentro de una relación de poder, es que funciona como un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuantes: incita, induce, seduce, facilita o dificulta (Foucault, 1988: 15).

Para realizar este análisis, se debe optar por tener en cuenta:

a) *El sistema de diferenciaciones*, que permiten actuar sobre la acción de los otros: diferencias jurídicas o tradicionales de estatus y de privilegios; diferencias económicas en la apropiación de las riquezas y de los bienes; diferencias de ubicación en los procesos de producción; diferencias lingüísticas o culturales; diferencias en las destrezas y en las competencias, etcétera. Toda relación de poder pone en marcha diferenciaciones que son al mismo tiempo sus condiciones y sus efectos.

b) *El tipo de objetivos* perseguidos por aquellos que actúan sobre la acción de los otros: mantener privilegios, acumular ganancias, hacer funcionar la autoridad estatutaria, ejercer una función o un oficio.

c) *Las modalidades instrumentales*: ya sea que se ejerza el poder por la amenaza de las armas, por los efectos de la palabra, a través de las disparidades económicas, por mecanismos más o menos complejos de control, por sistemas de vigilancia, con o sin archivos, según reglas explícitas o no, permanentes o modificables, con o sin dispositivos materiales, etcétera.

d) *Las formas de institucionalización*: éstas pueden mezclar disposiciones tradicionales, estructuras jurídicas, fenómenos relacionados con la costumbre o la moda (como se ve en las relaciones de poder que atraviesan la institución familiar); también pueden tomar la forma de un dispositivo cerrado sobre sí mismo con sus lugares específicos, sus reglamentos propios, sus estructuras jerárquicas cuidadosamente diseñadas, y una relativa autonomía funcional (como en las instituciones escolares o militares); pueden formar, asimismo, sistemas muy complejos dotados de múltiples aparatos, como en el caso del Estado que tiene como función constituir la envoltura general, la instancia de control global, el principio de regulación y, en cierta medida también, la distribución de todas las relaciones de poder en un conjunto social dado.

e) *Los grados de racionalización*: la puesta en juego de relaciones de poder como acción en un campo de posibilidades puede ser más o menos elaborada en función de la eficacia de los instrumentos y de la certeza del resultado (refinamientos tecnológicos más o menos grandes en el ejercicio del poder) o también en función del costo eventual (ya sea que se trate del “costo” económico de los medios puestos en práctica, o del costo en términos de la reacción constituida por las resistencias encontradas). El ejercicio del poder no es un hecho bruto, un dato institucional ni es una estructura que se mantiene o se rompe: se elabora, se transforma, se organiza, se provee de procedimientos que se ajustan más o menos a la situación (Foucault, 1988: 17-18).

A partir de esta definición, se debe dejar claro que, para el análisis de las relaciones de poder, se deben cumplir dos condiciones básicas, la primera: el sujeto sobre el cual se ejerce esta relación, debe ser reconocido siempre como un sujeto de acción; la segunda, que frente a esta relación de poder se debe abrir todo un abanico de posibilidades de respuestas o, más concretamente, de resistencias. Como se mencionó anteriormente, se trata de ver cómo el discurso de formación docente afecta la construcción de la subjetividad del maestro, es decir, la relación de poder inherente en este proceso. Pero no se trata de reducir el presente análisis sólo a la pregunta, ¿quién ejerce el poder?, en este caso el Ministerio de Educación, sino ubicar el análisis en el posible ejercicio de resistencia.

Volviendo entonces al eje central que guía esta investigación, las relaciones de poder como acciones sobre las acciones de los otros, habría que emprender un análisis que dé cuenta, en un primer momento, de tres líneas que, en definitiva, guiarán el análisis genealógico de este trabajo. En primera medida, ¿quiénes son aquéllos que ejercen las acciones sobre los otros?; en segunda instancia, ¿cuál es el tipo de acción que se realiza?, y, en tercer lugar, ¿cuál sería la posible respuesta de aquellos sobre los cuales se está ejerciendo la acción? Para esta investigación, las respuestas vendrían a ubicarse de la siguiente manera:

- a. Organismos multilaterales, particularmente la UNESCO.
- b. El gobierno de unos hombres sobre otros. El *gobierno* no se refiere únicamente a las estructuras políticas o a la gestión de los Estados; más bien, designa el modo de dirigir la conducta de individuos o grupos: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de los enfermos.
- c. Insurrección de unos saberes particulares sometidos frente al efecto centralizador de un discurso dominante.

1.3. El átomo del discurso: *el enunciado*

Tanto la arqueología como la genealogía, parten de un elemento fundamental para su análisis: *el enunciado*, el cual se diferencia tanto de *la frase*, de la *preposición*, como la *actuación verbal*, y lo hace, en tanto que el enunciado no es reducible a la lógica, que es inherente a las tres unidades mencionadas anteriormente, sino que actúa a través de ellas, o por fuera, y esto es posible en la medida que el enunciado es trabajado desde lo que se denomina como: una *función enunciativa*, es decir, el enunciado es el “átomo del discurso”, y como portador de una función se apoya en frases y proposiciones a las cuales confiere contenidos concretos en el tiempo y en el espacio (Zuluaga, 1998: 29).

Entonces, no se trata de una unidad analizable en el mismo marco de la frase, preposición o de la actuación verbal. El enunciado es una función, la cual es posible hallarla en las unidades gramaticales o lógicas, pero no reducida a ellas. En definitiva, se está hablando de un análisis enunciativo, que corresponde un nivel particular de descripción (Foucault, 1970: 182). Este análisis, en definitiva, pretende definir las condiciones en las cuales se ha ejercido la función que ha dado una serie de signos (no siempre gramatical ni lógicamente estructurada) una existencia específica; además, es necesario aclarar que el análisis enunciativo cumple dos características principales: primero, es un análisis histórico que no pretende lograr ningún tipo de interpretación; segundo, siempre se debe realizar sobre las cosas dichas, pronunciadas y realmente escritas.

De ahí la importancia del análisis enunciativo en este trabajo, ya que tomar los diferentes actos legislativos que componen la política pública, no necesariamente responde a un ejercicio lineal, en el sentido estricto de la significación de unos conceptos preestablecidos de antemano, sino que radica en tomar, en un primer momento, enunciados que den cuenta del régimen de existencia de un objeto en particular; no necesariamente desde una perspectiva cronológica uniforme, sino de describir el devenir de determinados enunciados, su resignificación y reconceptualización en los diferentes actos legislativos. En resumidas cuentas, su discontinuidad en determinada época.

1.4. Construcción del archivo: del análisis de la política pública

Se tiene como punto de partida, los siguientes actos legislativos: la redacción de la Ley General de Educación de 1994: *Ley 115*, entendiendo que la redacción de esta ley visibiliza un cambio significativo en el discurso educativo en el país, al final del siglo XX. El decreto 709 de 1996, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional; además, se tomarán decretos como, el 272 de 1998 y el 2566 del 2003, actualmente derogados y modificados respectivamente. De igual forma, se abordará el Decreto ley 1270 del 2002, de profesionalización docente, por medio del cual se regulan las relaciones del Estado con los maestros, y el decreto 2035 de 2005, que establece los objetivos y los requisitos de los programas de pedagogía que deben acreditar los profesionales con título diferente al de licenciado en educación. Además, la resolución 5443 del 30 junio 2010, la cual define las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación y otras disposiciones relacionadas con la denominación, currículo, perfil, competencias básicas y profesionales del educador, práctica pedagógica, movilidad y personal docente. Además, la resolución 6966 de agosto de 2010; el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, de 2012 y, finalmente, el Decreto 2450 de 2014, de 2015, y la resolución 02041, de 2016.

Pero, como se mencionó anteriormente, no es tomar únicamente aquellos enunciados en los que se mencione la formación docente de forma literal, sino aquellos que, además, tengan incidencia en la profundidad o particularidad de este discurso, profesionalización o práctica pedagógica. Pueden ser enunciados existentes solamente en la formación de maestros de hecho; su presencia en uno u otro acto legislativo, puede ser más clara o poseer una incidencia totalmente distinta en este periodo. Esto obedece no sólo a situaciones coyunturales, sino que cabe la posibilidad de resignificaciones en enunciados que sean parte de una estrategia de control y construcción de subjetividades. De ahí lo valioso de las

posibilidades del análisis enunciativo propuesto por el enfoque arqueológico-genealógico y la frontera del presente trabajo.

2. Referentes conceptuales

La problemática de esta investigación radica en el análisis de la actual relación *maestro y su saber pedagógico*, en relación a la constitución de su presente, de cómo surge y por qué se habla de ésta, en particular, y no de otra. Esto, con el firme propósito de poder entender qué tipo de subjetividad es promovida por el Estado a través del discurso de la política pública de formación docente. Para ello, creo que es necesario empezar identificando conceptualmente y históricamente, ¿quién es el sujeto maestro en Colombia a finales del siglo XX?

De esta manera, hay que ubicarse en una diferencia, tanto histórica como epistemológica, alrededor de la noción del maestro y su subjetividad. Por tal razón, a continuación, se presenta una serie de investigaciones, cuyo propósito fundamental es ser consciente de que no se está hablando de un sujeto inserto en una línea temporal, en constante evolución; por el contrario, hace referencia a un sujeto cuya historia da cuenta de luchas, de reconocimientos y, sobre todo, de rupturas epistemológicas en relación a su oficio. En cien años de recorrido en el país, el maestro colombiano no se ha dedicado siempre a lo mismo y, por supuesto, sea lo que haya hecho, seguramente no lo ha hecho de la misma forma; por ejemplo, ¿ha sido la relación maestro y saber pedagógico, la piedra angular de los procesos de formación docente?, ¿ha sido siempre el interés formar pedagogos u otro tipo de sujeto? Si lo ha sido o no, qué condiciones de existencia lo han permitido.

En consecuencia, los referentes conceptuales, en este trabajo, no se pueden reducir a distintas definiciones alrededor del maestro como un sujeto de saber, ni mucho menos con nociones del impacto que ha tenido el saber pedagógico en su formación; por el contrario, es necesario apoyarse en investigaciones que estén más interesadas en describir las

condiciones de posibilidad que permitieran la existencia de los diferentes tipos maestro en determinada época.

2.1. El maestro colombiano, más allá de la política pública

Quisiera empezar con el aporte de los maestros, Alberto Martínez Boom, Jorge Castro y Carlos Noguera, en el trabajo titulado *Crónicas del desarraigo: historia del maestro en Colombia* (1995). Lo significativo de esta investigación, radica esencialmente en la radiografía histórica que se hace del maestro colombiano en el siglo XIX, la cual no busca hacer una descripción somera de un individuo que, en apariencia, siempre ha sido parte de nuestra sociedad como una especie de noción inalterable en el tiempo.

Al contrario. Se trata de un trabajo que presenta al maestro como una especie de acontecimiento, el cual se materializó, no tanto por la necesidad de la sociedad en estructurar un individuo cuyo oficio fuese la de formador de la sociedad, sino, más bien, como un sujeto al cual se le encargaba la penosa tarea de hacerse cargo de la instrucción de un número determinado de niños, y que, además, lo hacía so pena de recibir remuneración o no. De hecho, la condición tan deplorable de este maestro se convierte en una característica esencial que da forma a su subjetividad, en adición, su oficio lo ejerce bajo un fuerte dispositivo de control y vigilancia, no solamente por el Estado, sino, además, por el sacerdote de la región, y hasta por la vecindad que se circunscribe a la escuela donde el maestro trabajaba, es decir:

El maestro aparecerá entonces en medio de un doble juego, una doble presencia: de parte, bajo la condición de formador de la juventud, de los vasallos, elemento esencial para la permanencia y cohesión social, elemento útil para asegurar la existencia de la escuela; pero también y en donde lo importante no será tanto su oficio como su persona, la de centro de miradas, motivo de rigurosa vigilancia, calificación y control (Martínez, Castro & Noguera, 1989: 117).

En definitiva, éste no es sujeto maestro, cuyo presupuesto sea el de profundizar en un saber particular, sino más bien, acoplarse a los requerimientos moralistas de una vida pública y, así mismo, hacerse ejemplo de sus pupilos. De igual forma, el maestro fue relegado dentro de su mismo oficio; él era pensado por otros, sus obligaciones eran determinadas en función de los requerimientos de la Iglesia católica del siglo XIX. Se puede afirmar, entonces que, el maestro era una especie de embajador de los preceptos católicos en el marco de la formación de los futuros individuos colombianos, tanto así, que ningún individuo podría, bajo ningún motivo, ejercer la enseñanza sin el previo consentimiento del cura de la zona, tal como lo describe Martínez, Castro & Noguera (1989: 121):

Todo sujeto que pretendiese dedicarse a la enseñanza, debía primero que todo, contar con su aprobación: bendición moral que se anexaba a manera de certificado y como requisito indispensable de buena conducta en las solicitudes de nombramiento ante Cabildos y Ayuntamientos.

De ahí que el maestro de esta época, sea considerado un intelectual de segunda categoría, subordinado al control y vigilancia de varias instancias, sobre todo, la eclesiástica, y dependiente de los principios moralistas católicos para ejercer su oficio de enseñanza. Por consiguiente, nos hallamos frente a lo que, según los autores, se podría considerar como el *maestro-apóstol*, es decir, un privilegiado, lleno de vocación; en definitiva, un escogido.

Esta imagen del maestro, sirve de gran utilidad para el presente trabajo, en la medida que proyecta a un sujeto que, a lo largo de más un siglo, ha construido un trasegar tortuoso, casi la de un intelectual mendigo, no sólo en cuanto a lo económico, pues podrían pasar meses e inclusive años sin recibir ningún tipo de estipendio, sino, además, en relación a su saber, puesto que estos eran sujetos que apenas sí sabían leer y escribir, mientras los sacerdotes tenían una formación mucho más especializada, en cualquier ámbito, que el maestro se pudiera aparecer. Entonces, si bien es importante la caracterización de este *maestro-*

apóstol, resulta aún más relevante pensar en la relación *poder-saber* que, desde el siglo XIX, se ha venido conjugando alrededor del maestro, lo que da una idea al posible escenario que, al final del siglo XX, puede configurar la subjetividad de un sujeto maestro, subordinado, ya no a las mismas variables, pero sí a la misma estrategia de poder: el sometimiento de su subjetividad para llevar acabo determinadas funciones, en este caso, de adoctrinamiento religioso.

En consonancia, a la idea del *maestro-apóstol*, se encuentra la del *maestro-funcionario*, trabajado por el profesor Alejandro Álvarez (1991) en su trabajo titulado: *El maestro: historia de un oficio*. El valor agregado de este análisis radica, esencialmente, en que este sujeto no sólo es maestro en tanto su abnegación y amor al oficio de enseñar propias del maestro apóstol, sino, además, ahora es necesario un cúmulo de conocimientos, una destreza y una capacitación especial en el arte de enseñar (Álvarez, 1991: 4).

Ahora, la mirada es ya no solamente sobre su conducta moral, sino ahora es necesario preguntarse por aquellos conocimientos que se hace necesario que tenga el maestro, y ¿dónde puede aprenderlos? Para Álvarez (1991: 6), esta problemática se resume en el siguiente planteamiento:

En principio hay acuerdo en que el Maestro lo que debe saber es enseñar, pero ¿qué es enseñar? ¿Un Arte? si es así, ¿basta el talento? ¿o es necesario cultivarlo? Quienes se inclinan por lo primero, consideran innecesarias las Normales; quienes creen que hay que cultivar el talento las defienden.

Esta discusión trae a escena un elemento de una importancia considerable: *la pedagogía*. Pero, más allá de referirse a su estatuto como ciencia, disciplina o saber, lo significativo es su carácter diferenciador a la hora de insertar al maestro como un sujeto de saber, pero no lo hace simplemente por una relación unidimensional racional; se trata, más bien, de la configuración de una relación de poder en donde la necesidad de hacer de este maestro un sujeto de saber, se pone en juego todo un dispositivo de control: instituciones: escuelas

normales, herramientas de medición: el examen, y agentes de vigilancia: curas e inspectores.

A partir de la descripción histórica de Álvarez, se puede concluir que no se trata simplemente de la invención de un oficio para ocuparse de una problemática social: instrucción de los futuros ciudadanos, no. Se trata, más bien, de una estrategia de doble faz. En primera medida, se trata de la creación y formalización de un oficio cuyo propósito radica en la puesta en marcha de todo un proceso de *domesticación* de generaciones enteras, y por domesticación se entiende el proceso mediante el cual los individuos asumen la obediencia y subordinación a una institución como un proceso apenas natural, en el marco de su inserción a la sociedad colombiana.

En segunda medida, la construcción de la subjetividad de un maestro que tendrá por más de un siglo la loable labor de instruir estos individuos. En suma, desde esta perspectiva, se empiezan a conjurar distintos elementos que darán sentido, un siglo después, a la conformación de todo un sistema de formación de maestros. Pero la particularidad de este sistema es precisamente hacer de él más un vigilante que cualquier otra cosa, es decir, el discurso de su importancia social no es más que una excusa para hacer de este sujeto, el vigilante más preparado, y de las instituciones, el escenario más sofisticado de capacitación de este individuo, y por supuesto, del examen, la herramienta más pertinente para asegurarse de la idoneidad del sujeto para llevar a cabo su labor.

Para un segundo aporte, quisiera ubicarme en el trabajo de maestro Humberto Quiceno, con la investigación del 2010, titulado: *El maestro, el docente y el formador*. En este trabajo, es posible ubicar al sujeto maestro en tres escenarios distintos, a partir de enunciados ubicados en contextos próximos, por ejemplo: el Maestro (con mayúscula) es aquél que ha transformado su ser, pero si no lo ha hecho y educa niños, se le denomina maestro de escuela, si no educa niños sino adultos, se le llamaría docente (Quiceno, 2010: 63).

A manera de síntesis, podemos decir que el maestro de escuela y el docente, se diferencian para este autor, en que el primero es concebido dentro de un marco moral, y el segundo, dentro de un marco económico; entonces, *el maestro de escuela* es aquella individualidad que niega la suya propia, es aquella voluntad de renunciar a la vida individual para ocuparse de otras vidas (Quiceno, 2010: 61). Aunque, por el contrario, *el docente* hace su aparición cuando hay que educar a la población adulta, y no sólo a niños; además, esa población es numerosa, es decir, casi que es una multitud (Quiceno, 2010: 66).

Este docente, a diferencia del maestro de escuela, no es un ser espiritual; es, por el contrario, un ser de trabajo. Al mismo tiempo, su lugar se presenta como apéndice de la fábrica, donde el docente educa para el trabajo; pero quizás, la característica más relevante radica en su relación con la pedagogía. En otras palabras, como hombre docente, su ser espiritual desapareció, lo mismo con su vínculo con la pedagogía. El lugar docente es un espacio técnico, una función operativa, y un oficio de trabajo (Quiceno, 2010, p.71).

Para explicar cómo este sujeto pasa del maestro de escuela al docente, hay que ubicarse dentro de lo que se conoce como dos crisis. Una primera crisis, hace referencia a una crisis de la moral, y es crisis en tanto ya no se habla de un maestro sometido a la moral católica, configurado para sostener y fortalecer a la Iglesia católica, sino de un sujeto que habla de trabajo como motor del sistema educativo, y de unas *dinámicas de taller* como modelo educativo, es decir, es un individuo que se expresa por mensajes técnicos, de unidades de trabajo, de objetivos de aprendizaje, ese alguien es un docente (Quiceno, 2010, p.73).

Una segunda crisis, es la crisis de *la técnica*. El sujeto que enseña ya no debe estar preocupado por enseñar principios morales o para el trabajo; ahora, ese alguien debe ocuparse de organizar cualquier cosa que lleve y termine en un conocer. Como afirma Quiceno (2010: 76), “un estratega para organizar cualquier objeto”. A manera de síntesis, el maestro de escuela educa niños, y lo hace sobre la base de una formación moral; el docente que forma adultos para el trabajo, se basa en una técnica; por el contrario, el formador,

educa a cualquiera en cualquier lugar; éste ya no viene del escenario educativo, viene de cualquier lugar, es un profesional en lo que enseña.

La distinción que hace Quiceno del maestro colombiano, es necesaria en este trabajo de investigación, en tanto que configura varios tipos de maestros posibles, dentro de las posibilidades que la política pública en formación puede presentar. Aunque no necesariamente se ubique en una sola, sino, posiblemente, en las tres; quizás, ningún maestro colombiano sea un *maestro de escuela*, un *docente* o un *formador*. Quizás, se ubique en todas las posibilidades, y sea necesario averiguar cuándo surge uno y se desfigura el otro, y qué condiciones permiten que uno sea sucedido por el otro.

Otra conceptualización complementaria a la de Quiceno, es la presentada por profesor Oscar Saldarriaga Vélez, en 2002, en su libro, *Del oficio del Maestro. Prácticas y Teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*. Para Saldarriaga, es posible conceptualizar el maestro en 3 momentos: el maestro clásico, moderno y contemporáneo. Tres tipos de maestros, con características propias de una época, de los requerimientos de una cultura de una sociedad. Este sujeto maestro, va desde aquél que es pensado como un apéndice sacerdotal en las escuelas; por aquél que responde a la unidad social y cultural de una nación, hasta llegar al maestro contemporáneo, edificado bajo los parámetros de integralidad del ciudadano, respetuoso de los derechos de los demás, capaz de formar ciudadanos en el contexto constitucional de la multiculturalidad. Sin embargo, es este maestro contemporáneo quien, de alguna manera, atomiza su oficio; se habla de un maestro profesional, preocupado por su formación específica y disciplinar, y se relega la pedagogía como saber esencial de sí mismo.

En cuanto a la definición de Saldarriaga, se puede ver cómo el mismo maestro ha sido sujeto de variaciones importantes, no pensadas por él mismo, sino por el contexto en el que está inmerso; el sujeto maestro está dispuesto a reconfigurar, siempre y cuando la sociedad lo necesite. Es por eso que no se hace necesario emprender una relación

pedagogía/maestro, sino *maestro/disciplinas*, siendo lo anterior, la problemática coyuntural de una reconfiguración estructural a partir de las políticas públicas.

2.2. Política de formación de maestros: de la norma a la práctica discursiva

En cuanto a las políticas públicas, es necesario revisar el trabajo Alejandro Vargas, en su libro, *Notas sobre el Estado y las políticas públicas*, de 1999. En este libro, se entienden las políticas públicas como el conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas, que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables (Vargas, 1999: 53).

En el caso particular de este trabajo, las políticas públicas en formación docente, se ubican en el orden de reconfigurar al maestro de acuerdo con lo planteado en la agenda internacional de los organismos multilaterales. La formación docente es una situación problemática para el Estado colombiano, en dos sentidos; primero, el maestro es parte esencial de una estrategia para alcanzar la calidad educativa en el país; segundo, en tanto el Estado es considerado como una matriz de individualización, en consecuencia, el elemento que lo une con el maestro es el tipo de individualización que se quiere imponer. De esta manera, la política pública no debe ser entendida solamente como un acto legislativo aislado, sino como la materialización de toda una postura sociopolítica, en cuanto a la subjetividad del maestro.

Para esta investigación, además, es importante retomar del trabajo de Vargas, los tres factores que llegan a influenciar la política pública. El primero hace referencia al *contexto internacional* en cual se desarrolla la política pública, es decir:

En la medida en que se globaliza la economía, la política y la información, mayor incidencia se logra sobre las políticas de los estados nacionales. Cada vez es más difícil pensar una política pública que haga caso omiso del contexto internacional en que se sitúa y mucho más frente a situaciones problemáticas en las cuales se pasa

crecientemente de un concepto de soberanía nacional clásico de los estados nacionales a uno de soberanías compartidas entre varios estados o impulsados por organismos internacionales (Vargas, 1999: 61).

Seguido de esto, es necesario determinar el tipo de régimen político en cual se desarrolla la política pública. En cuanto a este aspecto, Vargas (1999: 62) entiende que, solamente la constitución del régimen político determinará la posibilidad de la movilización de los diferentes agentes políticos frente al problema o situación problemática. Además de esto, se hace necesario tener en cuenta aspectos como: el proyecto político del gobierno y las propuestas alternativas sobre la problemática a tratar y, finalmente, la disponibilidad de los recursos estatales. Adicional a esto, se deben tener en cuenta las dimensiones espacial y temporal en que se ubican las políticas públicas, en tanto la caracterización de una determinada política pública difiere en varios aspectos, dependiendo del momento histórico y espacial en el cual está inserta.

Esta conceptualización se vuelve importante en la presente investigación, en la medida en que invita a un análisis sociohistórico y conceptual de la política pública en cuestión, y no sólo a tomarla como un acto legislativo aislado, sino teniendo en cuenta el orden de aparición.

Un segundo aporte se encuentra la investigación del profesor Absalón Jiménez Becerra, en su trabajo titulado: *Elementos para pensar la “reforma” —académico-administrativa—, de la Universidad Distrital de Bogotá*, de 2015. Lo verdaderamente significativo de este trabajo radica en el concepto de *reforma*, y su relación con lo que, para este trabajo, vendría a ubicarse como política pública. Para Jiménez (2015: 1), las posibles situaciones de crisis en el campo educativo suscitan la redacción de un grupo de *reformas* que, diferente a lo que planteaba anteriormente Vargas, no apuntan solamente al manejo de un problema determinado, sino a mantenernos en una situación de crisis institucional permanente, la cual apuntaría, según el autor, “a la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación” (Jiménez, 2015: 1).

Lo evidente de esta idea, radica en que, precisamente, para el caso particular de esta investigación, la política pública no cumple una labor tan transparente como se plantea, es decir, ¿se busca la calidad de la educación como fin?, o es un pretexto y estrategia de sometimiento a aquellos individuos que, de alguna manera, deberán ser parte de la búsqueda de este objetivo. Para hacer una lectura adecuada de esta situación, se deben tomar en cuenta algunos aspectos clave: primero, la relación *tradición-cambio*, y *la dinámica de mercado*.

El primer aspecto, hace referencia esencialmente a la tensión latente entre la ruptura con el pasado y la idealización con el aparente escenario de estabilidad del presente próximo, es decir, qué tanto interés se tuvo en decretos como el 2566 de 1993, en desconocer el acervo investigativo alrededor de la pedagogía como disciplina fundante del maestro, en función de la implementación de otros enunciados mucho más similares al discurso de calidad educativa que se pregonaba a principios de la década de los noventa.

¿Qué tradiciones, sencillamente, se quisieron enterrar con la puesta de estos actos legislativos? Y ¿qué papel desempeñaron los posteriores decretos y normas en la continuación o desviación de este propósito? Para Jiménez (2015: 3), sencillamente “la reforma no se puede asumir como ruptura total con el pasado y con el acumulado académico de las instituciones”.

La política en formación de maestros de fin del siglo XX, claramente desconoce no sólo el rol de la pedagogía como saber fundante, sino al sujeto mismo, su trasegar, sus luchas y sus victorias. Sin embargo, no se trata, en el caso particular de este trabajo, quedar en la descripción de cómo la política pública como *reforma*, sino determinar los efectos de este ejercicio; en otras palabras, analizar qué tipo de crisis es evidente, en las posibles soluciones que materializa o al menos intenta la política pública.

Entonces, tomando como punto de partida la conceptualización de Vargas, se cree firmemente que la política pública representa una parte importante del andamiaje para la construcción de la subjetividad del maestro; quizás no es el único elemento de este ejercicio, pero tal vez sea uno de mayor posibilidad de análisis. Así, una vez delimitados los alcances de la política pública, se hace necesario determinar los principios de dominación latentes que se pueden encontrar, ya no en un juego de exterioridad, sino en lo capilar del funcionamiento de la política pública, en su accionar como reforma, y es aquí donde, finalmente, el trabajo del profesor Jiménez cobra una importancia significativa. En consecuencia, la conversación de estas dos miradas abre el espectro para el tipo de abordaje que se quiere hacer de los actos legislativos en el marco de la formación docente al final del siglo XX.

2.3. Instituciones de formación docente: un campo de batalla en riesgo

Un tercer elemento importante son las instituciones formadoras de maestros, y cobran importancia, ya que más allá de ser los espacios donde se materializa un proceso de formación, son escenarios donde una determinada *relación de poder y resistencia* toma lugar. Esta relación se puede caracterizar a partir del ejercicio de reflexión y análisis que puede llegar hacer el mismo maestro de su proceso de formación inicial, en servicio o avanzada.

Históricamente, se pueden entender estos espacios como centros de capacitación doctrinal o técnica; más allá de eso, parece ser difícil pensar una facultad de educación o escuela normal que, desde las políticas públicas, trasciende de ese estado. Desde una perspectiva teórica, vale la pena mencionar que este trabajo no pretende desbordarse en lo que a lo que las instituciones de formación se refiere; por el contrario, pretende ubicarse particularmente en el desarrollo de la práctica pedagógica como elemento que no sólo da identidad al maestro colombiano, sino que, además, se convierte en elemento de resistencia frente a la avalancha de imposiciones sociales, políticas y económicas, de las cuales puede estar objeto; además, se pretende hacer un análisis de cómo el desarrollo de este aspecto

nutre, se evidencia o, definitivamente, está ausente en la construcción del maestro como sujeto de saber.

En este orden de ideas, resulta importante ubicarse en la variabilidad a la que han estado sujetas estas instituciones en los últimos años, tal como lo manifiesta la profesora Gloria Calvo, en un estudio diagnóstico realizado para el año 2004, en cuanto a la formación de maestros:

La información recabada para el presente estudio permite evidenciar que los cambios en cuanto a la *normatividad* generan desconcierto en las facultades, más aún, cuando se puede formular la hipótesis que las directrices de política jalonan procesos de cambio en los programas de formación de docentes (Calvo, 2004: 64).

Entonces, las instituciones de formación docente que se presentan en esta investigación, son pensadas desde las contradicciones que pueden surgir de los presupuestos expuestos de la política pública en formación y las mismas instituciones de formación, en cuanto a la subjetividad del maestro a formar. ¿Se hace necesario formar profesionales en la educación, cuya identidad profesional radique fundamentalmente, pero no solamente, en la relación e interacción con la pedagogía y práctica pedagógica respectivamente?

Aparentemente, no. Por tal razón, es primordial analizar a las instituciones formadoras de maestros, no sólo como receptoras inertes de políticas, sino como escenarios de resistencia o lugares fértiles para que determinadas políticas se repliquen o reproduzcan eficientemente, es decir, ¿son las facultades de educación y escuelas normales espacios de debate en torno a la subjetivación del maestro?, o ¿son espacios de cambio y transformación del sujeto maestro teniendo en cuenta su relación con la pedagogía y en concordancia con el escenario de la profesionalización tan necesario desde finales del siglo XX? El profesor Alejandro Álvarez, en su escrito titulado: *La crisis de la profesión docente en Colombia*, de 2010, se refiere a esto cuando afirma:

La educación y la pedagogía son saberes que se han construido históricamente en instituciones formadoras de maestros. Si la profesión desaparece, desaparecerían con ella las instituciones donde se formaban las personas habilitadas para ejercerla. El saber pedagógico y educativo tal vez no desaparecería, pero sí perdería un nicho fundamental para su cultivo y su fundamentación (Álvarez, 2010: 183).

De esta manera, resulta realmente complicado pensar en un maestro y una práctica pedagógica distintos, en la medida en que las instituciones que los forman siguen desarrollándose en la misma racionalidad de siempre. O peor aún, estén siendo objeto de un emplazamiento, es decir, se pasa de un posible escenario de resistencia académica, a reproductor ciego de las políticas públicas, las cuales, inclusive, tienden a desconocer todo un acervo cultural y académico de las mismas instituciones. Por esta razón, se hace necesario pensar en una universidad como un espacio para enseñarnos a pensar, como un espacio propio para la comunicación, para la formación de sujetos cultos y la formación de ciudadanos para la transformación (Jiménez, 2014: 8).

Capítulo 1.

Política de formación de maestros: de la norma a la práctica discursiva

El final del siglo XX significó, para el sistema educativo colombiano, una reconfiguración profunda, la cual se vio materializada en la redacción de una nueva ley general de educación: *Ley 115 de 1994*, casi 100 años después de su antecesora: *Ley 39 de 1903*. Pretensiones en cuanto a la calidad educativa, autonomía institucional, carácter de la pedagogía y la formación docente, serán objeto de transformaciones importantes durante este periodo de tiempo. Por esta razón, se hacen necesarias investigaciones históricas que den cuenta de cómo determinados cambios han configurado escenarios que hoy pensamos como ahistóricos e inmutables. Tal es el caso de la formación docente en Colombia, discurso que a finales del siglo XX fue objeto de una ruptura discursiva significativa.

De esta manera, este capítulo tiene como propósito, describir el régimen de constitución de la formación docente a finales del siglo XX, como objeto del discurso educativo en Colombia. Para ello, se tomará los principios propuestos por el pensador francés Michel Foucault en el libro titulado *Arqueología del saber* (1970), en donde se expone un método de análisis del discurso, en el cual se busca, a manera de síntesis, la individualización de una formación discursiva.³ Para ello, Foucault propone definir las reglas⁴ que rigen la formación de cuatro elementos: objetos, modalidades enunciativas, de los conceptos y de las elecciones temáticas. En cuanto al régimen de los objetos, Foucault (1970) afirma:

Definir esos objetos sin referencia al fondo de las cosas, sino al conjunto de las reglas que permiten formarlos como objetos de un discurso y constituyen así sus condiciones de aparición histórica. Hacer una historia de los objetos que no los

³. Es el sistema enunciativo general que obedece un grupo de actuaciones verbales, sistema que no es el único que rige, ya que obedece, además, y según sus otras dimensiones, a unos sistemas, lógico, lingüístico y psicológico (Foucault, 1970: 196).

⁴. Condiciones a las que están sometidos los elementos de esa repartición (objetos, modalidades de enunciación, conceptos y elecciones temáticas). Las reglas de formación son condiciones de existencia (pero también de coexistencia, de conservación, de modificación, y de desaparición) en una repartición discursiva determinada (Foucault, 1970: 63).

hundiera en la profundidad común de un suelo originario, sino que desplegará el nexo de las regularidades que rigen su dispersión (Foucault, 1970: 63).

Así, el presente texto se ubica en el análisis de la formación docente como objeto de discurso en la medida que intenta describir las cuatro etapas mencionadas anteriormente: superficies de emergencia, instancias de delimitación, rejillas de especificación y, finalmente, los planos de diferenciación del objeto. Resultados que servirán de punto de partida para el análisis genealógico del tercer capítulo.

1.1. Superficies de emergencia

Para hablar de formación docente en Colombia, a finales del siglo XX, es necesario ubicarse históricamente en los acontecimientos que dieron forma a la Ley General de Educación: Ley 115 de 1994, ya que es en este documento donde la formación docente es entendida, no sólo como un aspecto más del discurso educativo, sino que es estructurada en el marco de un *Sistema*, cuyo funcionamiento está determinado por principios que pretenden darle una nueva significación al papel del Estado, instituciones de formación (*facultades de educación y escuelas normales*), el maestro y las disposiciones oficiales (políticas educativas).

De tal manera, si se plantea la formación docente como *un sistema* a inicios de la década de los noventa, no es porque antes no existiera una relación entre el Estado, el maestro y las políticas educativas, sino por el tipo de relación que entre estos elementos tiene lugar a finales del siglo XX, ya que se erige sobre unos principios distantes históricamente a lo que se había planteado hasta la fecha. Para entender este nuevo tipo de relación, se hace necesario responder a un primer interrogante: ¿cómo fue designada y analizada a principios de la década de los noventa? Para ello, es necesario remitirse a tres momentos históricos. El primero, hace referencia al Movimiento Pedagógico de la década de los ochenta. Un segundo momento, que describe el contexto macroeconómico en el cual el país se vio

inserto, y un tercer momento, que se enmarca en la redacción de la nueva carta magna: Constitución Política de 1991.

La década de los años ochenta se enmarca, para el magisterio colombiano, en una época estratégica en cuanto a lo que formación docente se refiere, en tanto redirecciona la perspectiva del mismo maestro a una serie de avances anteriores, como el Decreto 2277 de 1979,⁵ el cual abriría una puerta a la consecución de lo que se puede considerar como el movimiento político, académico y social más importante de la historia educativa del magisterio: *El Movimiento pedagógico*, que surge fundamentalmente como respuesta a las políticas públicas⁶ del gobierno de la época, tal como lo afirma Tamayo (2006):

Lo que hoy se conoce con el nombre de Movimiento Pedagógico tiene una razón de ser, a partir de la imposición de las políticas estatales como el “Mapa Educativo” y la Reforma Curricular que buscaban “racionalizar” y “mejorar la calidad” de la educación. Con esta mirada de control político y pedagógico del Estado se creó, en efecto, el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea del Movimiento Pedagógico (Tamayo, 2006: 1).

Son tres elementos que se resaltan en el trabajo del Movimiento Pedagógico, por lo menos en lo que tiene que ver con su formación. El primero, hace referencia al maestro como trabajador de la cultura, no sólo preocupado por el cumplimiento de contenidos programáticos, sino preocupado de su rol social y su práctica pedagógica. El segundo, hace referencia a la profesionalización, la cual apuntaba a visualizar la profesión del maestro

⁵. Para finales de la década de los años setenta, se logra reconocer al maestro nombrado por el Estado como maestro oficial de régimen especial, se expide el Decreto 2277 de 1979; de igual manera, se logra la unificación de los sindicatos del magisterio alrededor de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Disponible en: <http://prensafecode.blogspot.com.co/p/historia.html>

⁶. La década de años setenta representa la continuación del trabajo de la Misión Pedagógica Alemana que viene a ser complementado por el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa; sólo hasta esa década se da un impulso decidido a este modelo curricular. Esto implicó la creación de los INEM (Institutos de Educación Media Diversificada), los ITA (Institutos de Alto Rendimiento) y los CDR (Concentraciones de Desarrollo Rural) bajo la concepción de que la educación debía estar articulada al desarrollo “desde el principio económico basado en la capacitación para la producción a través de la instrucción y el adiestramiento” (Martínez Boom, 1998: 18).

dentro de una sociedad que históricamente la había caracterizado más como una extensión de la labor familiar⁷ que como una profesión política y culturalmente relevante.

Finalmente, el componente investigativo surge en el Movimiento Pedagógico como una necesidad de elevar la profesión del maestro colombiano más allá del sentido instruccionalista y mecánico que había estado presente desde el siglo XIX. Sumado este último componente a la profesionalización y el rol del maestro como trabajador de la cultura, el Movimiento Pedagógico trajo consigo un insumo importante para lo que sería la Ley General de Educación de 1994, por lo menos en cuanto al maestro desde su posición social y la reconfiguración de su práctica pedagógica. Sin embargo, esto no quiere decir que se hayan tomado fielmente y al pie de la letra los preceptos expuestos por este Movimiento. De hecho, si hubo algún vestigio pedagógico académico y social en la nueva Ley 115 de 1994, se debe más a la relación de fuerza del Magisterio y el Estado colombiano que a un proceso de consolidación y concertación.⁸

Un segundo momento que contribuye a la configuración de la formación docente en Colombia, es definitivamente el contexto económico del país, el cual, a finales del siglo XX, sería sujeto de un redireccionamiento propuesto, no para un periodo de gobierno determinado, sino para más de tres décadas de planes de desarrollo.⁹

Este periodo enmarca tres características primordiales que tendrán como objetivo dinamizar el desarrollo económico de nación: la apertura de mercados, la tendencia globalizadora y la modernización productiva. Se puede afirmar, entonces, que desde lo que

⁷ Se refiere a esto en el sentido de la labor que tiene que ejercer el maestro alrededor de las actividades cotidianas dentro de la escuela en relación a la alimentación, abandono y manutención.

⁸ Los avances laborales, académicos y pedagógicos que se han logrado durante el siglo XX, han surgido en escenarios de confrontación y presión del magisterio que como producto de la voluntad política del Estado.

⁹ Desde *la Revolución Pacífica (1990-1994)*, del gobierno de César Gaviria; *el Salto Social (1994-1998)*, de Ernesto Samper; *el Cambio para construir la paz (1998-2002)*, de Andrés Pastrana; *Hacia un Estado Comunitario (2002-2010)*, de Álvaro Uribe Vélez, hasta una *Prosperidad para todos (2010-2014)*, de Juan Manuel Santos.

se conoce como “Consenso de Washington”,¹⁰ se empezaba a dar luces sobre cuáles debían ser los principios por los cuales debía regirse la economía colombiana. Además, la pobreza y desigualdad fueron pretextos para que el país se abriera no sólo al comercio exterior, a la privatización y a la competitividad, sino, además, a la injerencia de la banca multilateral en asuntos internos, vigilando y controlando cada esfera sociopolítica del territorio nacional; este periodo histórico podría catalogarse como: la *Reforma neoliberal*.

Reforma que se consolida durante el mandato del presidente César Gaviria Trujillo (1990-1994).¹¹ Durante este periodo de gobierno, se llevaron a cabo en el país reformas económicas significativas¹² que buscaban, a corto plazo, insertar al país en las dinámicas globalizadoras que se imponían en Occidente. Si bien es cierto, hacer un análisis detallado del devenir económico de la Colombia de finales del siglo XX, desborda el propósito de este escrito, es necesario resaltar que son precisamente, principios sociales que subyacen en este contexto macroeconómico, sumado a varios procesos de paz¹³ y una sociedad aplacada por el narcotráfico,¹⁴ lo que permite para 1991, la redacción de una nueva constitución.

¹⁰. La búsqueda de un modelo económico abierto, estable y liberalizado, se cristalizó con la formulación de Washington (CW) en 1989, cuyas reformas en política económica estaban basadas en una lógica de mercado caracterizada por la apertura y disciplina macroeconómica. América Latina requería (de acuerdo con los resoluciones de CW) de un modelo económico abierto y estable. Por un lado, la apertura económica consistía principalmente en una serie de medidas que permitirán y facilitarán el comercio internacional entre los países en vías de desarrollo y los desarrollados, con el fin de impulsar el crecimiento económico de la región. Por otra parte, la disciplina macroeconómica proporcionaría la estabilidad económica a partir del control de las finanzas públicas del Estado, para lograr efectos económicos, políticos y sociales positivos (Martínez, 2012: 43).

¹¹. Después del atentado que acabó con la vida del candidato liberal Luis Carlos Galán Sarmiento, el 18 de agosto de 1989, la familia de este último y la junta de parlamentarios que apoyaban su candidatura, respaldaron la inscripción de César Gaviria Trujillo como precandidato presidencial. El 27 de mayo de 1990, es elegido presidente de la república, con el 47 % de los votos depositados en las urnas (2.891.808 votos).

¹². La reforma arancelaria, la reforma portuaria, la reforma cambiaria, la reforma tributaria, la reforma al comercio exterior, la reforma a la inversión extranjera, la reforma a los planes de vivienda, la reforma laboral.

¹³. En 1990 llega a la presidencia del país César Gaviria Trujillo (1990-1994), quien, en medio del desarrollo de la Asamblea Nacional Constituyente, posibilita nuevos diálogos con la guerrilla, a pesar del bombardeo a “Casa Verde”, cuna de las FARC y detonante de la intensificación del conflicto en los años siguientes. Entre abril y junio de 1992, el Gobierno estableció las negociaciones de paz con la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (conformada por las FARC, ELN y el EPL) en Tlaxcala, México. La agenda abarca diez puntos; sin embargo, tras el secuestro y posterior muerte del exministro Argelino Durán por parte de guerrilleros del EPL, los diálogos llegan a su fin el 4 de mayo de 1992. Gaviria y su gobierno lograron acuerdos de paz con el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), el Movimiento Indígena Armado “Quintín Lame”, una fracción del ELN y el EPL; por su lado las FARC continuaron su lucha armada. El gobierno de Betancourt abrió el camino a su sucesor, Virgilio Barco (1986-1990) quien, bajo un programa denominado como

La constitución, como se mencionó anteriormente, sería el tercer elemento que configuraría la formación docente en la posterior Ley General de Educación: Ley 115 de 1994. Esta constitución vendría a situarse como *la constitución de los derechos humanos*, derechos, que desde la década de los años setenta fueron desdibujados tanto por los carteles de la droga y los grupos insurgentes, como por los agentes del Estado. Existió entonces, una preocupación inmensa por ubicar al país dentro de un escenario que lo alejara de cometer los mismos errores alrededor de la violencia urbana, rural y estatal, tal como lo manifiesta el profesor Carlos Gaviria Díaz:

¿Qué había llevado a los colombianos a solicitar con tanta vehemencia la reforma de la Constitución? Una hipótesis plausible puede ser ésta: la violencia inclemente que nos venía (y nos sigue) abrumado, originada en la insurgencia (guerrilla), en la contrainsurgencia (paramilitarismo), en la delincuencia común organizada (carteles de la droga, v.gr.) y en la inorgánica que se ha hecho habitual y, como las anteriores, va desbordando la capacidad de las autoridades encargadas de mantener el orden y proteger la seguridad de las personas. El fenómeno descrito tiene un nombre: anomia, es decir la ausencia de normas capaces de regular adecuadamente la conducta interferida. Y no hay que pensar que esa ineficacia era sólo predicable de las normas jurídicas. Lo era (y lo es) también de las normas morales y a un nivel más superficial pero también necesario para una convivencia civilizada (Gaviria Díaz, 2002: 1).

La emergencia de esta reorganización social llevó a que efectivamente la Carta política de 1991 fuera producto de una activa participación de varios agentes del país, que buscaban de manera ferviente, un cambio estructural en Colombia. Se puede afirmar entonces, que, en gran medida, la Constitución de 1991 representó en su momento, la consolidación de

“Iniciativa para la Paz”, logró la desmovilización del M-19 el 9 de marzo de 1990 y del EPL el 16 de mayo del mismo año. Disponible en: <https://www.fcm.org.co/>.

¹⁴. A pesar del aporte de casi mil millones de dólares en ayuda antinarcoóticos al Estado Colombiano durante la década del noventa, en 1999, Colombia se había convertido en el primer país cultivador de coca del mundo, al producir más hoja de coca que Perú y Bolivia juntos (GAO, 1999^a: 4-5). Entre 1989 y 1998, la producción de hoja de coca creció un 140%. De 33.900 a 81.400 toneladas métricas. Más notable aún, los niveles de producción aumentaron más del doble de los totales de 1998, al alcanzar alrededor de 220 toneladas.

una perspectiva de reforma general para el país; de ahí que este documento haya sido el pretexto para la redacción de una nueva Ley General de Educación, la cual visualizará las intenciones colectivas del país en cuanto al campo educativo.

La anterior exposición no quiere decir que los momentos anteriormente mencionados se superponen unos a otros en una línea de tiempo. Si bien puede estar presente esta característica, es necesario aclarar que es por una relación estructural dentro de un escenario particular, lo que permite entender estos elementos como superficies de emergencia de la formación docente; así, se aleja la idea de una especie de línea de producción de un discurso; por el contrario, se habla de una estructura cuya relación entre sus elementos permite la ruptura discursiva en el marco de una problemática determinada: *La formación de maestros*.

De tal manera, es a partir de la Ley 115 de 1994, que la formación docente empieza a constituirse como una proyección formal del sistema educativo colombiano, el cual es caracterizado tanto por la influencia socio política de un proceso que da inicio a una nueva constitución, así como por demandas económicas del nuevo mundo globalizado. Sin embargo, es con el Plan Decenal de Desarrollo Educativo de 1996, durante el gobierno de Ernesto Samper Pizano (1994-1996), que la formación docente se empieza a consolidar como sistema, que, en el marco de las necesidades sociopolíticas de la época, se especifica por su articulación con el propósito capital presentado en la Constitución de 1991, y materializado en la Ley General de 1994, siendo este titulado: *Una Educación de Calidad*.

Para lograr este propósito, se hizo necesaria una reforma radical, no sólo en la organización del sistema educativo, en cuanto a las responsabilidades estatales, distritales locales e institucionales, sino, además, en cuanto a una sofisticación de los sistemas de control, en tanto que la vigilancia sectorial representaba un ejercicio de control mucho más efectivo. Para tal propósito, el Plan Decenal, propone:

8. Asegurar que todas las instituciones de educación básica tengan la posibilidad real de proporcionar una educación completa y de la calidad, lo cual supone:

h. Reglamentar y poner en funcionamiento los sistemas de información, acreditación y evaluación de la educación establecidos por la Ley General de Educación y la Ley de Educación Superior (Plan Decenal, 1996: 10).

En otras palabras, las facultades de educación, escuelas normales y sus respectivos programas, deberían ser objeto de constantes ejercicios de evaluación y acreditación, que certifique que los educadores colombianos son formados a partir de las bases propuestas. Es así como, a partir de 1996, se puede hablar de un *Sistema de Formación*, entendido como *estrategia* para alcanzar una educación de calidad, como queda registrado en el Plan Decenal de Desarrollo Educativo, de fin de siglo (1996):

Segunda estrategia

Elevar la calidad de la educación

Esta estrategia se funda en la potenciación del desarrollo humano en equilibrio con el respeto a la naturaleza y la defensa del medio ambiente. No obstante que todos los programas que contempla el Plan incidirán en la transformación de la calidad educativa, para este fin se proponen de manera específica los siguientes:

A. Cualificación de los educadores

Este programa tendrá como eje la construcción del Sistema Nacional de Formación de Educadores que integran las normales superiores, las facultades de educación y los institutos de pedagogía. El programa tendrá por objeto la formación inicial y permanente de los educadores. Las instituciones de educación superiores encargadas de formar los educadores, realizarán cambios sustanciales en sus concepciones y en su quehacer, a fin de garantizar una formación que transforme y mejore significativamente la calidad de la educación en el país (Plan Decenal, 1996: 13).

En definitiva, hablar de formación docente a finales del siglo XX, como *Sistema*, en el marco de una estrategia educativa para alcanzar cierta noción de calidad, sería el discurso

dominante inserto en el campo educativo, no sólo a partir de la aparición del escenario macroeconómico de la década de los noventa, o de la estructura sociopolítica que hizo surgir la Constitución de 1991 y del escenario reflexivo y de lucha del Movimiento Pedagógico Nacional, sino de las relaciones que se producen entre estos tres elementos.

Es así como el proyecto de ciudadanía del país, como pretensión de la idea modernizadora, globalizante y pacificadora de la Constitución de 1991, toma forma en el escenario educativo de este periodo histórico, pretendiendo la formación de un sujeto que contribuya al desarrollo económico de la nación, para lo cual es necesario un sistema educativo centrado en dos propósitos, el primero: un individuo formado para el trabajo; el segundo un ciudadano acorde y comprometido en la construcción de un Estado de derecho, respetuoso de las diferencias y tolerante. Para ello, se hace necesaria la adecuación de una serie de políticas públicas educativas en formación de maestros que delimiten, dirijan y configuren el proyecto de individualización por el rumbo propuesto.

Políticas públicas que deben llevar inmerso en su constitución el legado, tanto de la Constitución de 1991, como de la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, en cuanto a la evidencia de la participación de todos los sectores involucrados, concientizando, en primera medida, la confluencia de todos los actores alrededor del desarrollo del país y, en segunda medida, minimizar la resistencia en su aplicación.

Entonces, el desarrollo económico del país, la lucha social y pedagógica del magisterio y la puesta en marcha de un proyecto de nación, funcionan como superficies de emergencia de una época histórica, que sirven como pretexto para reconfigurar todo un servicio educativo que, a su vez, crean la necesidad de la construcción de un Sistema de Formación Nacional, en tanto que, a partir del siglo XX, la relación del maestro con sus instituciones, lineamientos y el Estado, debe ser vigilada, controlada y ordenada con una rigurosidad sin precedente.

1.2. Instancias de delimitación

Una segunda herramienta que sirve para describir el régimen de constitución de la formación docente, a finales del siglo XX, se ubica en el análisis de las *Instancias de delimitación*, las cuales cobran importancia en el trabajo de Foucault, en tanto que todo conocimiento está delimitado, marcado y separado.

Para el presente trabajo, se hace necesario partir del análisis de la *instancia jurídica*, la cual resulta ineludible, teniendo en cuenta que es en ésta, donde a finales del siglo XX, en la sociedad colombiana, se nombra e instaura la formación docente como objeto; de esta manera, este análisis se ubica en documentos legislativos oficiales.¹⁵ Así, el objetivo en esta parte de la investigación, radica en dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cuál es el tipo de formación que se nombra como privilegiada desde una instancia jurídica?, y ¿qué tipo de subjetividad intenta promover? Dándoles respuesta a estos interrogantes, se pretende dar cuenta cómo, a través de análisis de la instancia jurídica, se ha constituido al sujeto maestro, a finales del siglo XX. Hay que partir, entonces, desde cómo la Constitución de 1991, concibe la educación en el país:

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Entender la educación como un *servicio público*, obliga casi de manera inmediata a entender que el maestro colombiano de fin de siglo estaría inserto dentro de unas dinámicas profesionales y sociales bien diferentes a lo que hasta la fecha se conocía, ya que antes de ser un trabajador de la cultura o un intelectual de la educación, los maestros deberían ser servidores públicos, lo cual delimitará no sólo el imaginario del educador en la sociedad, sino, además, toda función del maestro desde un escenario político y educativo. De esta

¹⁵. Constitución de 1991, Ley 115 de 1994, Decreto 709 de 1996, Decreto 272 de 1998, Decreto 1278 del 2002, Decreto 2566 de 2003, Decreto 1295 de 2010 y, finalmente, el documento titulado *Sistema colombiano de formación docente y lineamientos de política*, de 2012.

manera, ya no se habla de una simple formalidad institucional, sino de una caracterización radical que busca reconfigurar al maestro y su función social, de manera tal que sirva como principal insumo para constituir la estructura del discurso de formación docente.

Si bien la Constitución de 1991, abre la puerta para que el maestro sea reconfigurado desde su inserción como servidor público, la Ley 115 de 1994, vendría a consolidar los posibles caminos de desarrollo de esta nueva concepción para el docente. Para este último acto legislativo, el maestro debe, sin lugar a dudas, ser poseedor de ciertas características propias de las demandas políticas, sociales y económicas de la época, como se expresa en el artículo 104 de la Ley 115:

El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.

Pero quizás el aspecto que más resalta desde la lectura de esta nueva Ley General de Educación,¹⁶ sea el encuentro del maestro con la pedagogía, como lo vemos a continuación:

Artículo 109. Finalidades de la formación de educadores. La formación de educadores tendrá como fines generales:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Dos de las cuatro finalidades hacen referencia a la pedagogía, reconociéndose la primera, como el saber del educador, y la segunda como objetivo investigativo del maestro. Se debe entender, entonces, cómo la presencia o ausencia de la pedagogía dentro de lo que

¹⁶. Su antecesora data de 1903: Ley 39.

puede considerarse como los parámetros de formación de maestro, resulta extremadamente relevante para caracterizar al maestro. Sin embargo, y de manera paradójica, esta ley no fortalece la relación maestro y pedagogía; al contrario, deja abierta una enorme puerta para que en un futuro, la pedagogía, ya bien sea como saber, disciplina o práctica, no sea determinante a la hora de formar a los maestros colombianos; prueba de ello es el artículo 118 de la misma ley, el cual afirma que:

Ejercicio de la docencia por otros profesionales. Por necesidades del servicio, quienes posean título expedido por las instituciones de educación superior, distinto al de profesional en educación o licenciado, podrán ejercer la docencia en la educación por niveles y grados, en el área de su especialidad o en un área afín. Estos profesionales podrán también ser inscritos en el Escalafón Nacional Docente, siempre y cuando acrediten estudios pedagógicos en el país o en el extranjero, en una facultad de educación o en otra unidad académica responsable de la formación de educadores, con una duración no menor de un año.

Es necesario detenerse en este artículo, ya que más que se esté dando las pautas para aquellos profesionales no licenciados, está abriendo la puerta para la construcción de un nuevo imaginario del maestro colombiano, es decir, siendo la pedagogía la característica irrenunciable de todo maestro, se relega en este artículo sólo a un requisito para escalafonarse, redirigiendo todo el concepto de la profesionalización docente a un escenario que le niega al maestro su identidad intelectual.

Entonces, la Ley 115 de 1994, si bien permite visualizar al maestro colombiano como un profesional de la educación, también deja abierta la posibilidad para que, en un futuro, la pedagogía y el docente no sean una relación necesaria, trayendo al maestro al mismo nivel de cualquier profesional, con estudios disciplinares específicos. Dos años después, el Decreto 0709 de 1996, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional, sólo reitera la posición del gobierno nacional en cuanto a la necesidad de la formación pedagógica de los maestros y la posibilidad de que profesionales de otras áreas

de conocimiento ejerzan como educadores, enrareciendo el lugar del maestro en la sociedad, ya que, por un lado, se hace necesario ser formado pedagógicamente en niveles de pregrado y posgrado y, por otro, se le permite a cualquier profesional con un curso de pedagogía mínimo, ejercer el oficio de un educador.

En 1998 con el Decreto 272, derogado por el Decreto 2566 de 2003, se pretendió ubicar la pedagogía como disciplina fundante de los programas académicos en educación, tal como se muestra a continuación:

Artículo 2º. Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente.

Sin embargo, el Decreto 2566 de 2003, pasaría por alto este elemento, que a la luz de esta investigación supondría un efecto bastante profundo en la construcción de la identidad del maestro, ya que ahonda en una relación de tres elementos que componen los propósitos de una formación de maestros en Colombia: la presencia o no de la pedagogía en lo lineamientos de política, la profesionalización docente como ejercicio de visualización dentro de la sociedad colombiana, y el maestro, no como sujeto de saber, sino como servidor público. Resultado de esta relación, en el 2002 se redacta el Decreto 1278 del 2002, el cual tendría como fin:

Artículo 1º. Objeto. El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.

Es en este Decreto donde se materializa la relación del Estado con sus maestros, mediante la configuración de su profesionalización, entendida esta última desde la Ley 115 de 1994, como objetivo último de su formación. Empero, este nuevo estatuto significó para el maestro colombiano, la reestructuración de la función docente, ya que ésta no es exclusiva de los maestros, sino de todo aquél que ejerza los procesos de enseñanza-aprendizaje, como queda registrado en el Decreto 1278:

Artículo 4º: La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes.

Finalmente, en el 2012, se da a conocer un texto oficial titulado *Sistema Colombiano de Formación Educadores y Lineamiento de Política*, un documento que tiene como propósito condensar todos aquellos actos legislativos encargados de configurar la formación docente en el país; además, establecer la bases conceptuales para el sistema de formación de maestros en Colombia. De esta manera, se presentan tres ejes a trabajar: la pedagogía, la investigación y la evaluación, los cuales vienen de manera definitiva, a configurar al futuro maestro.

La pedagogía es entendida como el saber fundante de la formación de educadores, es decir, desde esta nueva mirada se pretende entender “al educador como un sujeto de saber y profesional que comprenda e interiorice las construcciones conceptuales que dan sustento a su práctica pedagógica, y en consecuencia que, asuma posturas al respecto y contribuya en la construcción de conocimiento pedagógico” (MEN, 2012: 64). La investigación, como un eje que le permite al maestro encaminarse en la producción de conocimiento, es, según este documento oficial, el eje que le permite al maestro convertirse en un *intelectual* y productor de conocimiento académico.

Finalmente, la evaluación es vista como un eje que busca la formación del maestro como “evaluador y posibilitador de procesos de retroalimentación y valoración de la enseñanza y de los aprendizajes contextualizados y situados” (MEN, 2012: 67).

Teniendo en cuenta el recorrido que se ha hecho desde la Constitución de 1991, hasta el *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, de 2012, se percibe cómo el maestro colombiano ha sido configurado a partir de una relación en el marco de la legislación en formación. Esta relación se encuentra compuesta por la noción de profesionalización del Estado y la interacción maestro y pedagogía como saber. Es decir, para el Estado colombiano, la profesionalización implica visualizar al maestro como servidor público, no tanto como un trabajador de la cultura o un intelectual de la educación, preocupado por su desarrollo profesional, independiente de su remuneración dentro del escalafón docente. En consecuencia, esto da como resultado que la relación maestro y pedagogía se enrarezca de manera significativa, llegando a concebir el primero sin la segunda, o por lo menos considerando pensar al maestro sin depender de la pedagogía, ya bien sea como saber, disciplina o práctica, trayendo como resultado una formación instrumental en tanto lo importante no es la relación del maestro con su saber fundante, sino el desarrollo dentro de un marco institucional que lo ubique como un profesional más.

Si bien existen pretensiones para ubicar al maestro como un sujeto de saber, siguen siendo extremadamente difusas y en ocasiones contradictorias. Se entiende, por supuesto,

que un acto legislativo o política pública tiene como objetivo fundamental orientar procesos legales en determinada materia, pero también no se le debe desconocer que es desde esta práctica discursiva, donde se siembran las bases para la construcción de subjetividades, en este caso la del maestro colombiano, el cual ha sido configurado como un profesional estándar, es decir, no como un sujeto relevante dentro de los procesos sociales neurálgicos de la sociedad, sino, por el contrario, se le ha relegado a cumplir funciones casi burocráticas, con cierto matiz social; en otras palabras, como un servidor público más.

Sin embargo, con el Decreto 2450 de 2015, por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, se da un giro en cuanto a la reconfiguración que se pretende con el maestro colombiano, ya que se presenta *la práctica pedagógica* como un elemento esencial dentro de su proceso de formación.

Es decir, con este Decreto se busca, más allá de enunciar una serie de conceptos relacionados con la pedagogía, una manera directa de ubicar dentro del campo educativo la relación de maestro y práctica pedagógica en un escenario donde sea imposible pensar el segundo, sin pensar el primero, como se menciona en el siguiente numeral:

2.3. Debe evidenciarse que el programa académico está diseñado de tal modo que permite al estudiante aprehender los conocimientos propios del área específica, con el establecimiento de mecanismos y estrategias académicas que posibiliten la proyección del futuro licenciado o del profesional de programas enfocados a la educación en su práctica pedagógica y educativa (Decreto 2450, 2015: 4).

Por lo tanto, se tiene en cuenta la práctica pedagógica como escenario en donde se evidencia un maestro, el cual ya no es configurado a partir de evaluaciones o pruebas estandarizadas, sino de su oficio propiamente dicho. Desde este Decreto, se da un giro significativo a las pretensiones que sus antecesores tenían en cuanto a la relación maestro y pedagogía, ya que se determina que las prácticas pedagógicas deben ir en aumento a

medida que el maestro en formación va avanzando¹⁷ en su carrera, lo cual le otorga a este elemento, un protagonismo primordial, debido a las implicaciones directas en la construcción de la identidad del sujeto maestro, y lo hace sustentando la tesis, que si bien la práctica pedagógica no es el único elemento a tener en cuenta dentro de los procesos de formación de los maestros, sí representa un papel relevante, en tanto se presenta como un escenario de diferenciación, tanto profesional como intelectual, con cualquier otro profesional que quiera incursionar en el campo educativo.

En consecuencia, este acto legislativo apoya la idea de la construcción de la identidad del maestro colombiano a partir de la estructuración de su práctica pedagógica. Esto lleva a que, definitivamente, se le dé un giro importante al imaginario que profesionalmente se tiene del maestro, en la medida en que se deja claro que debe ser el maestro, como sujeto de saber —y no un biólogo, un lingüista o un físico— quien asuma el ejercicio de la enseñanza, lo cual contribuye, en primera medida, a la diferenciación de su oficio y, en segundo término, a la construcción de su identidad como sujeto de saber.

1.3. Rejillas de especificación

Para hablar de las rejillas de especificación, debemos remitirnos a lo que Foucault (1970) determina como los sistemas según los cuales se separa, se opone, se entronca, se reagrupa, se clasifica, se hacen derivar unas de otras las diferentes “formaciones” como objeto del discurso. En el caso de esta investigación, se puede afirmar que son estas rejillas las que inciden jerárquicamente en un proceso de conformación en un momento histórico. Para el caso particular de esta investigación, se tomará la pedagogía en su proceso de transición de un saber, una disciplina y finalmente una práctica.

¹⁷.La definición, la ubicación de las prácticas pedagógicas y educativas dentro del plan de estudios, las cuales deben ir en aumento exponencial a medida que los estudiantes avanzan en su programa. Para su materialización, se precisa la previsión de convenios, cooperación con instituciones educativas, públicas o privadas, y con entidades gubernamentales o empresas privadas (Decreto 2450, 2015: 4).

Dentro del escenario pedagógico, encontramos dos conceptos: el primero, la pedagogía como disciplina o saber, y la práctica pedagógica propiamente dicha. Estos dos conceptos cobran importancia en la estructura de formación docente, tanto por su intermitencia dentro de los documentos analizados, como por la poca claridad en el papel que juega dentro este proceso. La variabilidad y la poca significación de estos dos conceptos, implica que su importancia en la construcción de la formación de maestros se vea seriamente relegada por otros como: la evaluación o la profesionalización, los cuales han demostrado una evolución importante en, por lo menos, 20 años desde la Constitución de 1991. En consecuencia, se percibe que la identidad del maestro como pedagogo, no está siendo formada; al contrario, está siendo “capacitado” en aspectos pedagógicos, tales como, ¿qué es la pedagogía?, ¿cuál es la historia de la pedagogía?, ¿en qué se diferencia la pedagogía de...?

La identidad del maestro radica en el tipo de relación que tiene éste con la pedagogía, no con la terminología que compone a esta última. Si bien existió un intento de situar a la pedagogía como eje central de la formación de maestros en el *Sistema Colombiano de formación de Educadores y Lineamientos de Política*, de 2012, el devenir de la pedagogía como concepto, dentro del proceso de formación, es borroso, y no por un simple ejercicio de aparición o no, sino porque, cuando aparece, lo hace más como un requisito técnico que como un ejercicio de fortalecimiento de la identidad del maestro colombiano, aun cuando aparezca en forma de saber, disciplina o práctica.

Y es que como lo menciona Olga Lucía Zuluaga (1999), en *Pedagogía e historia*, tanto el maestro como la pedagogía, han estado subordinados dentro de un campo intelectual propiamente dicho. En consecuencia, el ejercicio que se propone en esta investigación, en el marco del análisis de las rejillas de especificación, es hacer una descripción histórica a la pedagogía dentro de los actos legislativos propuestos, pero no solamente en su uso o no, o su significación a lo largo de los años dentro de un proceso lineal de eventos, sino, más bien, lo que se pretende es analizar sus efectos en la construcción de la subjetividad del maestro en un momento histórico determinado.

Entonces, una primera hipótesis que quisiera plantear es, cómo a finales del siglo XX, en los procesos de formación delimitados por determinados actos legislativos, se piensa al maestro y a la pedagogía como elementos separados, es decir, se caracteriza el primero sin tomar en cuenta, en gran medida, su relación con el segundo; esto trae como consecuencia que, desde inicios del siglo XX, la pedagogía haya existido en un plano extrañamente difuso. En la Constitución de 1991, capítulo 2, artículo 68°, se hace mención del maestro como un individuo de reconocida idoneidad ética y pedagógica; esto significó, para este sujeto, la delimitación de su oficio. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la mención de la pedagogía no implica ningún tipo de profundización alrededor del impacto de caracterizar al maestro como pedagogo, es decir, parece más un afán por hacer una mención instrumental del término, que como elemento distintivo de este sujeto.

Desde la Ley General de Educación, capítulo 2, artículo 109, se habla de práctica pedagógica como eje central del saber del educador; sin embargo, vale la pena recordar que, para la época en la que esta Ley fue redactada, la pedagogía se encontraba en el centro de las discusiones académicas, en relación específicamente con el maestro y su identidad. No obstante, la aparición de la práctica pedagógica sigue siendo, en gran medida, poco clara en cuanto a su impacto en la caracterización del maestro; más bien, se les da prioridad a otros conceptos, como la función instrumental de su labor pública. Existía, entonces, una preocupación más por hacer visible al sujeto maestro dentro el contexto laboral, que intelectual, siendo, a la luz de este trabajo, el campo en el cual debe estar inmerso un proceso de profesionalización docente.

Cuatro años después, con el Decreto 272 de 1998, en el capítulo 1, artículo 2°, ya no se habla de práctica pedagógica, sino se refiere a la pedagogía como disciplina fundante de los programas de educación. Esto implica pensar la pedagogía como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas (Zuluaga, 1999: 11). En este punto, se debe pensar no una simple evolución lineal de la pedagogía como disciplina o saber, sino, más bien, como un ejercicio de desorientación conceptual e histórico que ha insertado al

maestro en un lugar de desconocimiento intelectual que, a la larga, lo despoja de su carácter e importancia social y cultural.

Con el Decreto 2566 del 2003, hubo un desconocimiento de la pedagogía en los procesos de formación de maestros, ya que, literalmente, no aparece, y se desconoce de manera radical que la pedagogía sea parte esencial de la formación de futuros maestros. Situación que presenta un maestro desdibujado, un profesional más, un servidor público que necesariamente no necesita de la pedagogía para configurar su identidad. Sumado a esto, un año antes, se dio a conocer el Decreto Ley 1298 por el cual se reglamenta la relación del maestro colombiano con el Estado, relación que se basaba en sustentar parámetros de evaluación y requisitos de ascenso y profesionalización. En consecuencia, se habla más de lo que debe hacer el maestro, que de lo que debe ser; en definitiva, el principio formativo del maestro radica en un instrumentalismo técnico, que busca ubicar al maestro dentro de un proceso de identidad, alimentado más por coyunturas políticas y sociales que por una verdadera preocupación por insertarlo como un sujeto, cuyo saber pedagógico sea el simiente de su oficio.

En 2012, sale a la luz el documento titulado, *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, cuyo objetivo era precisamente agrupar todos aquellos actos legislativos que apuntaban a formalizar los parámetros en relación a la formación de maestros. Este documento, además, tiene un acercamiento conceptual de quién debería ser el maestro y cómo debe estar compuesto su proceso de formación. Un aspecto interesante son los tres elementos que atraviesan la formación inicial, en ejercicio y avanzada: *la pedagogía, la investigación y la evaluación*.

A la pedagogía se le da un lugar de privilegio, al afirmar que funciona como el saber fundante de la formación de educadores, y da sentido e identidad a los diferentes subsistemas (MEN, 2012: 63). Sin embargo, en cuanto a la relación maestro y pedagogía, este documento sigue dejando más interrogantes de los que resuelve; por ejemplo, el simple ejercicio de mencionar a la pedagogía como eje transversal dentro de los procesos de

formación, de ninguna manera aclara el proceso por cual la pedagogía contribuye a la construcción del maestro como un sujeto de saber. De hecho, parte más bien de un ejercicio de síntesis de varios postulados, para dar cuenta de una definición más bien genérica del rol de la pedagogía, que plantea en tres momentos:

1. Reflexión de asuntos pedagógicos.
2. Interiorización de los conceptos pedagógicos.
3. Construcción de conocimientos, que, una vez puestos en marcha, se piensa que el maestro asume un rol de intelectual y profesional de la educación.

Frente al escenario que se plantea en este documento oficial, se entreteje un maestro cuyo escenario se limita a pensar sólo sobre los límites conceptuales que la política pública le permite; sería un maestro que se restringe a pensar su rol sólo sobre las dinámicas propias de un campo educativo, desentendido del rol social y político que debe asumir. La pedagogía, así pensada, se convierte solamente en una herramienta que el maestro usa para ubicarse dentro de una función instrumental que busque la calidad educativa, y no como un elemento que funciones como un puente, tanto histórico como conceptual, que lo enlace a su práctica pedagógica, que, a la larga determinaría su rol como sujeto de saber.

Por último, en el Decreto 2450 de 2015, se vuelve a dar un giro en cuanto al maestro y el papel de la pedagogía. A lo largo de este documento, se hace énfasis en la importancia de la práctica pedagógica dentro de los procesos de formación, en tanto se le debe asignar un mínimo del 40 % del plan de estudios a la práctica pedagógica. Esto indica no sólo un aumento en la proporción curricular, sino que denota una mirada especial a lo que la práctica pedagógica debe representar para el maestro colombiano. Lo relevante de este acto legislativo se encuentra en el énfasis de la práctica pedagógica, como escenario en donde el maestro confronta, construye y se reflexiona así mismo como sujeto, haciendo uso de la pedagogía como saber fundante, sin quedarse únicamente limitado por los intereses puramente instrumentalistas de la política pública.

1.4. Plano de diferenciación de la formación del objeto

A manera de conclusión, hablar de un *sistema de formación* docente, cuyo objetivo es producir *servidores públicos*, implica pensar al maestro colombiano no como un sujeto de saber de la educación, ni mucho menos, ni su práctica pedagógica como reflejo de su identidad profesional, sino como una pieza en el engranaje de un sistema que busca un determinado tipo de calidad educativa, que permita a organismos multilaterales ingerir en la ampliación de políticas económicas dentro del país.

Cabe recordar que el estándar de calidad y, por ende, el principio de formación de maestros, es impuesto por la UNESCO y apoyada por la OCDE y el Banco Mundial, las cuales varían dependiendo si el país está o no en *vía de desarrollo*, lo que apunta a una agenda internacional por parte de estos organismos, no para igualar el sistema colombiano con los más sólidos del mundo, sino, precisamente, para asegurarse de que el sistema se mantenga en su estado de deterioro actual.

Por esta razón, se habla de servidor público, no de un sujeto de saber, y por eso se mantiene a la pedagogía al margen de las políticas públicas, desconociéndola como eje central de un proceso de formación o, en el mejor de los casos, reconociéndola al margen de otros elementos: problemas económicos o conflictos sociales internos. El devenir de la pedagogía como saber o disciplina y la aparición apenas reciente de la práctica pedagógica desde las políticas públicas como escenario de identidad del maestro colombiano, certifica un sistema de formación de maestros que apenas visualiza elementos que le deben ser constitutivos e irrenunciables.

En consecuencia, la relación maestro, pedagogía y sociedad está lejos de consolidarse; al contrario, aún está pendiente de estructurarse una relación maestro-pedagogía, en tanto no se tenga claro cuál es la importancia que debe asumir el primero con el segundo.

Un desarrollo lógico vendría a darse, en primera medida, alrededor de la no inclusión de profesionales de otras profesiones en la práctica pedagógica, entendido, además, que el simple ejercicio de enseñanza no implica una práctica pedagógica. En este orden de ideas, la idoneidad de estos individuos no sería suficiente para asumir el rol de maestro.

En segunda instancia, la dignificación del oficio del maestro, en tanto es poseedor de un saber específico, el cual sólo es visible a partir de una práctica que le es exclusiva a él: *la práctica pedagógica*. Sólo en el reconocimiento de estos aspectos se podrá llegar a pensar al maestro común, sujeto con identidad propia, responsable de sí mismo, y no que sea configurado por otros. Sin embargo, no se pretende la desaparición de las políticas públicas como escenario de delimitación del maestro, sino como un escenario en el cual sea totalmente pensado a partir de la conceptualización y experiencia del mismo maestro.

Si bien el poder no debe ser entendido como una institución propia del Estado, en este caso, plantear unas políticas públicas, implica un obligatorio cumplimiento por parte de sus individuos. No hay espacio para pensar un sistema de formación al margen de las políticas públicas, ya que son éstas las que determinan, desde una instancia judicial, quién es el maestro colombiano.

Sin embargo, no puede existir poder sin un ejercicio de resistencia, y para esta investigación, ese ejercicio debe ubicarse en la práctica pedagógica que sirva como escenario de reflexión de sí mismo, de su lugar en la sociedad, de su profesionalización, no basada en estándares económicos, sino en el impacto de su labor social y la estructura de su identidad intelectual.

Para esto, se hace necesario pensar una práctica pedagógica que tome en cuenta no sólo cómo perfeccionarla o mejorarla, en términos de intensidad en un plan de estudio o en la actualización de los conceptos que la ponen en marcha, sino en su efecto, en un sistema educativo que apunta cada vez más a desdibujar al maestro como sujeto de saber o, inclusive, como profesional de la educación. La práctica pedagógica, más allá de un

ejercicio de materialización conceptual, debe ubicarse como escenario de resistencia, y los procesos de formación no deben preocuparse sólo de la interiorización de conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje para su aplicación instrumental en un aula de clase, sino de la formación de sujetos capaces de verse a sí mismos como eje fundamental del campo educativo.

Capítulo 2.

Instituciones de control: aparición del discurso globalizador

El siguiente capítulo tendrá como objetivo centrarse en el análisis de los ámbitos institucionales, en los que la formación de maestros encuentra su discurso, y donde éste encuentra su origen legítimo y su punto de aplicación (Foucault, 1979: 84). Para ello, en un primer momento, se hará una descripción de la UNESCO como organismo que alimenta las políticas públicas en formación de maestros en el país. En segundo lugar, se analizará el lugar del Ministerio de Educación Nacional como institución que, en Colombia, regula y controla la puesta en marcha de las políticas públicas.

2.1. La UNESCO: organismo de injerencia política

La política pública en educación en Colombia, se debe entender en gran medida como materialización de la injerencia internacional en asuntos internos, pero especialmente de una institución: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura, la cual, como dependencia de la ONU (en el marco de quizás el acuerdo sociopolítico más importante en siglo pasado), adquirió un estatus de institución reguladora de políticas educativas a nivel mundial, tanto así que, hablar de lineamientos que provengan de la UNESCO, dentro de sus países miembros, es casi una ley de obligatorio cumplimiento. Esta institución, durante el final de siglo XX y lo que va del XXI, se ha encargado fundamentalmente de delimitar el camino del Ministerio de Educación en el país, por lo menos a lo que en formación de maestros se refiere, logrando de manera exitosa una consonancia con la agenda mundial, y evitando así controversias o contradicciones con el rumbo del país desde la apertura económica de finales de siglo.

La UNESCO, como organización multilateral, se encuentra delimitada en una primera instancia, por las circunstancias políticas que permitieron su formación. Esta institución no nace como un proyecto autónomo en sí mismo; más bien, es consecuencia de la coyuntura que a nivel mundial tuvo lugar al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Los países que

salieron victoriosos en esta confrontación bélica, decidieron crear la Organización de Naciones Unidas, la cual tendría como objetivo fundamental, evitar conflictos entre distintos países del globo. Para ello, se pusieron en marcha varios proyectos de carácter sociopolítico, entre ellos, la creación de un organismo cuya función se centrará exclusivamente en la educación, ciencia y la cultura:

En consecuencia, crean por la presente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el fin de alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad, para el logro de los cuales se han establecido las Naciones Unidas, como proclama su Carta (Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014: 8).

El nacimiento de esta institución se enmarca en un contexto de legitimidad política mundial, es decir, su autoridad, dentro del campo educativo, no nace de la necesidad aislada de estructurar sistemas educativos a nivel global, sino, más bien, de coyunturas políticas particulares a mediados del siglo XX, ya que el proyecto educativo puesto en marcha por la UNESCO, sirve más como herramienta para alcanzar un objetivo máximo: la paz mundial, tal como se expone a continuación:

Propósitos y funciones.

1. La Organización se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo (Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014: 8).

De esta manera, poner en entredicho los lineamientos en cuanto al campo educativo, vendría a entenderse como un cuestionamiento directo al propósito geopolítico que los sostiene. Entonces, la influencia de este organismo no radica en sí mismo, sino en la relevancia histórica de su institución nodriza: la ONU, y de la coyuntura sociopolítica que permitió su nacimiento. De tal manera, sus principios educativos están cubiertos por un contexto histórico que va más allá del debate educativo; por lo tanto, estamos frente a una institución estructurada como un acuerdo multilateral, resultado de la voluntad de los gobiernos miembros, y en tanto representa la voluntad de sus miembros, todo lineamiento que salga de ella debe ser acogido no como recomendación, sino, literalmente, como una determinación de obligatorio cumplimiento.

Se habla entonces, de una institución cuya naturaleza le permite ejercer una función particular: intervenir en los sistemas educativos de sus países miembros, con el fin de elaborar un diagnóstico de sus falencias o fortalezas, y esto lo lleva a cabo mediante una injerencia sistemática. El ejercicio de diagnóstico es posible en tanto se le conceda al sujeto o institución, autoridad para emitir juicios de valor y posibles caminos de solución o manejo de situaciones problemáticas. Este ejercicio de diagnóstico, planteado en este análisis, lleva inmerso un ejercicio de poder, en tanto es la institución, quien bajo sus lineamientos y propósitos, identifica problemas, y es ella misma la que plantea soluciones, dejando a los sistemas educativos en un escenario de subordinación constante. Esta función diagnóstica ha tenido como eje central, en los últimos 20 años, temas como la cobertura, infraestructura y, por supuesto, la formación de maestros, presentando rutas de intervención para cada parte del mundo, y particularizando, dependiendo el caso, las características de cada región.

Cabe resaltar que, cuando se habla de función diagnóstica, no se refiriera solamente a una actividad de observación distante, sino de acercamiento al objeto observado, de conocimiento de su estructura más profunda, es decir, de un estudio sistemático, propositivo e invasivo, ya que, por lo general, quien está investido para realizar un diagnóstico tiene el consentimiento del sujeto objeto, para abordar rutas de intervención.

Pongamos por un momento el ejemplo del médico: éste es quien observa detalladamente el cuerpo del paciente, pero lo hace con el consentimiento de éste último, y con toda autoridad prescribe medicamentos e inserta al paciente en tratamientos por el tiempo que él considera apropiados; ordena exámenes, que sólo él, en su escenario profesional, está en la capacidad de interpretar; el paciente está a merced del conocimiento que el médico tiene de su propio cuerpo.

Esta situación no dista mucho de la función diagnóstica de la UNESCO, ya que sólo ella tiene la credibilidad al delimitar las deficiencias y fortalezas de los sistemas educativos, además de establecer las rutas de acción y conjurar los tiempos para llevar a cabo, tanto retroalimentaciones, cambios de rumbo, como resultados. Además, sistemáticamente, en determinados periodos de tiempo, salen a la luz pública documentos que tienen como función, orientar, replantear o reafirmar “compromisos” adquiridos con anterioridad.

Este escenario ha cambiado radicalmente las dinámicas de los sistemas educativos de los países miembros de este organismo, ya que el manejo de los problemas y las discusiones, alrededor de las distintas temáticas, son delimitados en concomitancia con la agenda internacional del organismo multilateral en cuestión. En el caso particular de Colombia, la política en formación de maestros, ha pasado de ser un asunto educativo de carácter interno, a ser parte de una preocupación internacional por reestructurar sistemas educativos que, ya de entrada, en su estructura y superficie son bastante disímiles.

Es decir, para la UNESCO, no se trata de pensar el maestro colombiano, sino de pensar un maestro latinoamericano, con diferentes facetas, dependiendo del contexto sociopolítico en el cual está inmerso. Se pasó de individualizar un sujeto en formación, de acuerdo a su contexto, a pensarse un tipo de individuo cuyas funciones varían de acuerdo no sólo a las necesidades de una sociedad particular, sino a los requerimientos del desarrollo económico de la región.

No basta, entonces, con el sujeto maestro como intelectual, o productor de conocimiento, sino el sujeto que sirve como andamiaje entre los ideales económicos de una serie de organismos multilaterales, y las necesidades sociales de un territorio determinado.

La labor fundamental de esta institución pasa de la conciliación, a la injerencia y homogeneización entre sus afiliados, pero no tanto una homogeneización que busque lo mismo para todos, en principio, sino, más bien, al uso de la política pública como herramienta única, para aterrizar en cada país los lineamientos globalizadores de la agenda de los organismos multilaterales.

En este orden de ideas, en los últimos 30 años, vieron la luz una serie de documentos que han servido de insumo para la construcción de las políticas públicas en formación de maestros en Colombia, de los cuales rescatamos: la *Declaración mundial sobre educación para todos*, aprobada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la cual tuvo lugar en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, de la cual resaltamos su tesis fundamental:

Estos documentos representan, pues, un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituyen un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfacen realmente en todos los países (UNESCO, 1990, prefacio).

Cuatro años después, el país vería la luz de la Ley 115 de 1994, una nueva ley general de educación, que, en términos generales y gracias al proceso de apertura del país y su rumbo globalizante, encontraría en la declaración mundial de la UNESCO de 1990, un insumo importante para que MEN se ubicara para legitimar sus políticas en formación de maestros, en consonancia con la avanzada de los organismos multilaterales en Latinoamérica.

De hecho, junto con el acuerdo mencionado anteriormente, diez años después, los acuerdos enunciados en el *Foro Mundial sobre la Educación*, en Dakar, Senegal, en 2000, se convierten en el sustento fundamental para la implementación en el país de un nuevo

estatuto docente y la creación de nuevo sistema de escalafón y evaluación estandarizada para ascender. Así, la profesionalización, la evaluación permanente y la formación continua, son elementos que, desde la política pública de los últimos 30 años, se han convertido en el pilar del discurso de formación de maestros, además de convertirse en mínimos no negociables dentro del discurso del MEN. No se trata entonces, de una serie de recomendaciones de la UNESCO a los países miembros, sino de lineamientos claros a seguir por periodos largos de tiempo, estrategia que busca, por supuesto, sumergir a los sistemas educativos dentro de una dinámica de globalización.

Por tal razón, esta institución, más que funcionar como un ente consultor, funciona como un organismo regulador y direccionador de las políticas públicas del país, la cual, además, encuentra en el MEN un receptáculo ideal y bastante significativo en el marco de la puesta en marcha de un discurso globalizador.

Si bien, no se trata de generar juicios de valor alrededor de este aspecto, sí resulta importante resaltar la profundidad y el tipo de injerencia de un organismo, que, en la superficie de este análisis, se encuentra legitimado en un acuerdo mundial, casi irrevocable y, de hecho, muy pocas veces discutido en un escenario crítico, y esto se debe fundamentalmente, a la confianza ciega que los países miembros han depositado en ella. Inclusive, sus foros son asumidos como los más importantes a nivel mundial, y sus disposiciones, como la agenda a seguir de manera global.

Colombia, por supuesto, no es la excepción. Como miembro fundador, el país siempre ha estado a disposición de las políticas y lineamientos que provengan de este organismo, en materia de educación. Más que concebir la relación del MEN con la UNESCO, en el marco de un proyecto de colaboración, a la luz de este documento, se piensa más dentro de un escenario de subordinación voluntaria, ya que, a lo largo de, por lo menos 30 años, y alrededor de políticas educativas alrededor de la formación docente, el país ha asumido al pie de la letra las “recomendaciones”, validando y certificando la injerencia de este organismo en el país.

2.2. Ministerio de Educación: regulador de políticas públicas

De esta manera, se hace referencia al Ministerio de Educación Nacional como única instancia que tiene el derecho reglamentario a proferir, a lo largo de los años, diferentes discursos que configuran el escenario educativo en el país. Para entender esto, se debe hacer una descripción del estatuto MEN, como institución. Para ello, se ubicará el análisis en tres momentos: en primer lugar, se hará referencia a los criterios de competencia y saber. En segundo lugar, al sistema de diferenciación, es decir, un sistema de relaciones con otros individuos u otros grupos que tienen su propio estatuto. Finalmente, los rasgos que definen su funcionamiento, en relación con el conjunto de la sociedad.

Para Martha Cecilia Herrera, el MEN se configuró a principios del siglo XX con el propósito de tener mayor presencia en el escenario educativo, a tal punto, de convertirlo en eje esencial de cualquier disposición educativa de la nación. Para finales del siglo pasado, la competencia del MEN se había modificado sólo para darle un rol mucho más claro en términos de control y vigilancia; así lo deja ver el Decreto 5012 de 2009, por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, en el capítulo I, artículo 1°:

1.1. Establecer las políticas y lineamientos para dotar al sector educativo de un servicio de calidad con acceso equitativo y con permanencia en el sistema.

1.6. Velar por la calidad de la educación, mediante el ejercicio de las funciones de regulación, inspección, vigilancia y evaluación, con el fin de lograr la formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física de los colombianos.

En términos generales, se debe definir al MEN como el faro institucional de la educación en Colombia, en cuanto a la producción de políticas públicas y vigilancia para su implementación; por lo tanto, la competencia de esta institución se ubica en un ejercicio de control múltiple, ya que, en primera instancia, está encargada de asegurar el tipo de política que sale a la luz, además, garantiza que su puesta en marcha sea acorde a la agenda

propuesta por el Estado en relación a los proyectos sociales estructurados en los planes de gobierno.

En segunda instancia, no hablamos de políticas públicas como producto de algún tipo de impulso político o la espontaneidad gubernamental, sino de procesos con un alto grado de sistematización y rigurosidad, tanto burocrática como académica, porque, distinto a lo que se puede llegar a pensar, los individuos encargados de pensar y poner en marcha las políticas públicas en formación docente, son conocedores del tema: tecnócratas con un alto conocimiento del escenario en cual las políticas serán implementadas. Esto inserta este tipo de discurso dentro de un escenario de legitimidad, no sólo en cuanto a la posición como institución representante del Estado, sino como discursos producidos por sujetos de saber que, de alguna manera, frente a procesos de institucionalización, se invisibilizan para dar forma a la política pública como eje central de reconfiguración de una realidad determinada.

La tensión que se genera en este aspecto, da cuenta de lo que se puede denominar un sistema de diferenciación, el cual se determina por el reparto de las atribuciones, subordinación jerárquica, complementariedad funcional, demanda, transmisión e intercambio de informaciones, con otros individuos u otros grupos que poseen su propio estatuto: con el poder político y sus representantes, con el poder judicial y con diferentes cuerpos profesionales, entre otros (Foucault, 1979: 83).

Se entiende, entonces, que no se trata de un Ministerio conformado por simples entes administrativos, cuyo campo de ejercicio profesional dista abismalmente del campo de saber del maestro colombiano, sino, muchas veces, de maestros insertos en un ejercicio de regulación de mismo servicio de educativo. Se prescribe entonces, cierto tipo de relación enrarecida, ya que no se genera un proceso de comunicación entre pares, sino, más bien, un ejercicio de subordinación, ya que poco espacio tiene el maestro en formación inicial o avanzada y en ejercicio para participar en la estructuración de sus políticas de formación. Si bien, dentro de su funcionamiento interno y en aras de evidenciar procesos democráticos, el

MEN convoca a un conjunto de actores para que contribuyan en la construcción de diferentes políticas, los aportes de otros sectores (sindicatos, facultades de educación, intelectuales de la educación, escuelas normales), poco son tenidos en cuenta para la redacción final del documento.

Este mismo ejercicio de subordinación se ve caracterizado por el intercambio de información, más que por construcción de conocimiento. El maestro colombiano se convierte, gracias a este proceso, en un recipiente de información, más que un sujeto reconocido por el MEN, como constructor de conocimiento. Finalmente, en cuanto a los rasgos que definen su funcionamiento, en relación con el conjunto de la sociedad, el Ministerio de Educación se ha venido ordenando, como esa única institución con la capacidad y competencia de legitimar discursos educativos, y lo hace a partir de la puesta en marcha de la política pública.

En consecuencia, la sociedad demanda del MEN, no sólo la implementación de agenda educativa en el país, sino también, su vigilancia y control. Sobre esta institución recae la responsabilidad, casi absoluta, de pensar y legitimar el horizonte educativo en el país, tanto así, que, como institución estatal cerrada, sólo ella puede, desde su mismo discurso, delimitar, configurar o reconfigurar relaciones tan sensibles para el campo educativo como la del maestro con la pedagogía.

Si bien pueden existir debates o discrepancias en escenarios académicos o sindicales, en cuanto a los principios expuestos por el MEN, sólo esta última toma la decisión de cambiar o modificar sus planteamientos, y lo hace en tanto la sociedad le ha delegado esa labor en un nivel formal, entendiéndose como la institución estatalmente ubicada para cumplir una función de regulación, ya que es la sociedad misma la que le exige estar al frente del propósito máximo “calidad educativa para todos”. Es a partir de este encargo que se ponen en marcha programas alrededor de cobertura, evaluación y, por supuesto, lineamientos alrededor de la formación de maestros.

A lo largo de fin de siglo, y fundamentalmente, desde la redacción de la Ley General de Educación de 1994, el estatuto del MEN, más que modificarse, se ha ido sofisticando: de ser concebido como un instancia burocrática, que tramita proyectos legislativos alrededor del sector educativo, pasa a presentarse como una instancia jurídica de control, por lo menos en dos niveles; el primero, controla lo que se dice y se pone en práctica. Nada que no sea considerado como oficial, es realmente tenido en cuenta como transformador de realidades; todo lo que no tenga al MEN como catalizador, queda al margen de la realidad educativa.

En segundo lugar, los enunciados insertos en estos discursos, son tomados como modificadores de las relaciones fundantes dentro del escenario de la formación de maestros, es decir, distintos decretos o normas han puesto en evidencia cómo la discusión pedagógica nace de las modificaciones que la política pública, como práctica discursiva, hace de los lineamientos en cuanto a la formación de maestros.

Capítulo 3.

La pedagogía: ¿saber sometido o estrategia de resistencia?

El propósito de este capítulo está dirigido a explicar cómo, a partir de los acontecimientos discursivos descritos anteriormente, se ha podido afectar un proceso de subjetivación alrededor del maestro, el cual tiene como característica primordial estar inmerso en unos *juegos estratégicos de poder*,¹⁸ en los cuales están implícitas unas estrategias de poder y resistencia.

Foucault, no se refiere puntualmente al concepto de poder; en cambio, se ubica en la idea de relaciones de poder,¹⁹ en el marco no de un ejercicio represivo, sino, más bien, uno productivo, en tanto produce relaciones y efectos (Perea, 2009: 16). Para el caso de este trabajo, asumir que el objetivo máximo de este tipo de concepción del poder es someter la pedagogía a un juego de sometimiento, en términos represivos, sería un error. Por el contrario, se habla de sometimiento, en tanto, se delimita el campo de acción del saber; en otras palabras, se condiciona su ejercicio de libertad. En consecuencia, se le permite cambiar y transformarse sólo dentro de las posibilidades de intereses dominantes. Ahora bien, entiéndase este ejercicio de sometimiento como una estrategia de producción de una subjetividad, y no como el fin último del ejercicio de poder.

De hecho, para que el poder efectivamente cumpla su función productiva, el sujeto debe tener la posibilidad de circular en un escenario en cual se le permita desplazarse sin mayor problema o, por lo menos, reaccionar hasta cierto punto a la acción que se le está imponiendo. En otras palabras, se debe garantizar un ejercicio de libertad, que es requisito indispensable para que se asuma una relación de poder, la cual, a su vez, es condición necesaria para que exista una posibilidad de resistencia. En definitiva:

¹⁸. El poder parte del supuesto de la libertad del otro, es decir, en tanto que el otro es libre, puede dirigir o permitir que su conducta se dirija de una manera específica. Esta reunión de condiciones y relaciones en el ejercicio del poder fue llamada por Foucault, *Juegos estratégicos de poder*.

¹⁹. Para el pensador francés, una relación de poder, para ser concebida como tal, debe, en primera instancia, desarrollarse en el marco de una característica productiva, la cual, a su vez, es sólo posible mientras existan dos condiciones: la libertad y la resistencia (Perea, 2009: 18).

Resistir es el modo como la libertad hace patente su existencia. Un ejercicio de poder desencadena otro en un sujeto libre. Sin este desencadenamiento no hay movimiento. Las relaciones de poder entre los sujetos consisten ahora en un modo de llevar al otro a ejecutar en el mundo la conducta necesitada o deseada. (Perea, 2009: 21).

Por consiguiente, es necesario plantear dos posibles sentidos de estos ejercicios de resistencia: *las prácticas de liberación*²⁰ y *las prácticas de libertad*. Para efectos del presente trabajo, es necesario centrarse en la segunda, teniendo en cuenta que el propósito de este análisis es tratar de esbozar un ejercicio de resistencia, a un modo de sujeción de la subjetividad: *la del maestro a través del sometimiento de su saber fundante*. Esta sería uno de los tres tipos de luchas a la que Foucault hace referencia.²¹

En suma, el sometimiento de la pedagogía como saber fundante en el discurso de formación docente, se presenta como estrategia de sumisión de la subjetividad del maestro al final del siglo XX. Su funcionamiento, como se expuso en páginas anteriores, se basa en una estrategia en la cual, la relación enunciativa entre maestro-pedagogía trasciende de su connotación literal. A continuación, haré una breve descripción de esta estrategia de sometimiento, para retomar el marco en el cual se insertan las prácticas de libertad como ejercicio de resistencia.

Entonces, si la pedagogía ha sido usada para dar legitimidad a un tipo la subjetividad del maestro como *servidor público*, es necesario, centrar el análisis en dos aspectos: *el tipo de estrategia de sujeción y el tipo de saber que se quiere privilegiar*. En relación al primero, se podría afirmar que esta estrategia es lo que se podría denominar como *sometimiento de*

²⁰. En este caso, la resistencia es entendida como una lucha por la liberación, tal como lo afirma Perea (2009). Se trata de procesos que buscan resistir el intento por reducir el campo de acción de la libertad.

²¹. Se puede decir que existen tres tipos de luchas: una, en contra de la dominación (étnica, social y religiosa); otra, contra las formas de explotación que separan al individuo de lo que produce; y una última, contra lo que liga al individuo a sí mismo y lo somete a otros en esta forma (lucha contra las formas de sujeción, contras las formas de subjetividad y de sumisión) (Foucault, 1988: 7).

unos saberes para la sumisión de una subjetividad, la cual tendría las siguientes características:

a. Contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales.

b. Saberes no conceptuales, saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigida.

En relación al tipo de saber que se busca privilegiar, se debe apuntar a los saberes globalizados, con su jerarquía, y todos los privilegios de las vanguardias teóricas. En el caso de esta investigación, estos saberes privilegiados serían los propuestos por la UNESCO, y puestos en marcha por el MEN, en relación a la importancia de ubicar al maestro como un funcionario más, y al sistema de formación como una especie de máquina capacitadora, cuyos insumos son, de acuerdo a la coyuntura histórica, desechables o reutilizables. La calidad educativa, ubicada en relación a la profesionalización del maestro, da como resultado, dentro de una sociedad capitalista como la colombiana, una resignificación de la pedagogía.

Cuando se habla de una reconfiguración, no solamente se hace alusión a una redefinición conceptual, sino más bien, a un ejercicio de superposición enunciativa, de apariencia resultaría sencilla, pero que lleva implícito un ejercicio de subordinación. En otras palabras, se está hablando de cómo la relación del concepto de calidad expuesto en toda la política pública de finales de siglo XX, introduce en un sentido estricto a la *profesionalización docente* como faro de llegada de todo el sistema de formación.²² Sin

²². Artículo 111. Profesionalización. La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley, son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente, conforme con lo establecido en la presente ley (Ley 115, 1994: 23).

embargo, este enunciado trae consigo todo un acopio de experiencias globalizadoras, ya que no se trata de un término que en su implementación busca insertar al maestro en un escenario cultural y social, sino, por el contrario, ubicarlo como engranaje de un dispositivo burocrático, que, a su vez, se presta como legitimador de unas instituciones y sus técnicas de control. Por esta razón, ubicar al maestro como servidor público, no es ni una ampliación de las facultades expresas y tácitas que históricamente se le han indilgado al maestro, ni se puede considerar como un esfuerzo de emplazar jerárquicamente al maestro dentro de un escenario estatal.

Sin embargo, no se trata de cuestionar la definición de la pedagogía dentro de la política pública de formación, sino, más bien, el uso que contribuye a la configuración de un maestro como *servidor público*. Durante la década de los años ochenta, el magisterio colombiano se sumió en dos grandes batallas: la primera, por el reconocimiento de la *pedagogía* como saber fundante, y la segunda, por su inclusión como *un profesional de la educación*. A lo largo de fin de siglo, efectivamente, la pedagogía era reconocida como saber fundante, y la puesta en marcha de una política pública, que reconociera al maestro como un profesional de la educación, estaba en camino.

Infortunadamente, dentro de la política de formación, la pedagogía, como saber, tiene un alcance apenas instrumental en lo que se refiere al desarrollo del maestro como trabajador de la cultura.²³ Y es que, al encerrar a la pedagogía dentro de los alcances de los lineamientos de la profesionalización, sólo se le permite a este saber un desarrollo condicionado, manipulando su circulación, dentro de los parámetros empresariales en los cuales la educación está inmersa.

En este orden de ideas, nos encontramos con un emplazamiento del maestro y su subjetividad: de ser individuo que era visible por su contribución social, cultural y política a un país, a ser un individuo cuya *función social*, es perfectamente medible en términos de estándares de calidad. En consecuencia, el discurso de formación se proyecta como una

²³. Esta era la bandera del Movimiento Pedagógico Nacional durante la década de los años ochenta.

forma de gobernar la conducta del maestro, cuyo propósito se centra en encauzar su preocupación profesional dentro del marco de la buena prestación de un *servicio*. En otras palabras, el maestro de fin de siglo se pretende como un profesional, cuyo saber lo ayude a ubicarse dentro de la lógica empresarial de su servicio. Por esta razón, resulta natural el continuo control de calidad al cual es sometido; las constantes evaluaciones de parte de sus clientes (*estudiantes- padres de familia*), resultan determinantes para establecer la probidad de su oficio.

Por esta razón, no resulta extraño ver cómo las mismas instituciones plantean caminos estratégicos para conservar este estatuto. Tal es el caso de la masiva participación en los exámenes de ascenso²⁴ que se hacían hasta el 2015 en todo Colombia; exámenes que más que determinar el nivel de conocimiento disciplinar y pedagógico del maestro, son ejercicios de control, cuyo propósito se basa en el mantenimiento de una estrategia que busca fortalecer los límites de movilidad del maestro dentro de la subjetividad que se le ha impuesto. Sin lugar a dudas, otro ejemplo podría plantearse en la inclusión de profesionales de otras áreas para ejercer la enseñanza, a quienes se les exige solamente cursos de pedagogía —que ofrecen las mismas facultades de educación— o, en el mejor de los casos, un posgrado (*especialización o maestría en educación*).

¿No es resultado esto de un afán por llenar la demanda por el servicio educativo, que por una verdadera necesidad social, cultural y académica? En otras palabras, la ley de oferta y demanda ha permeado, sustituido y emplazado a la idoneidad académica y a la pertenencia sociocultural para ejercer un oficio. Quizás, una posible razón para que este escenario institucional tome lugar, sería que la finalidad del sometimiento de la subjetividad del maestro tenga como objetivo la conservación de los ejercicios de control por sí mismos: la

²⁴. Vale la pena aclarar que la participación en estos exámenes es voluntaria, distinto a los exámenes de desempeño que se hacen anualmente en las instituciones en donde labora el maestro; en la medida que son voluntarias, vendría a dejarse la responsabilidad al maestro de su ascenso o no, es decir, se le introduce en un escenario de movilidad autónoma, que, a la larga, solamente se le permite pensar en un ejercicio de libertad en tanto presenta o no la prueba, y sea el uno o el otro, ninguno se sale de la racionalidad misma del ejercicio de control.

gubernamentalidad se patentiza en las instituciones que controlan el devenir de la sociedad, desde el control de los individuos (Perea, 2008: 40).

En este orden de ideas, sería necesario preguntarse entonces: ¿cuál sería ese posible ejercicio de resistencia contra esta estrategia de sometimiento? Creo que es una resistencia en dos frentes: la primera, tiene que ver con el papel que juega la pedagogía como saber fundante del maestro. Para esta investigación, tendría que ver con lo que Foucault (2000) denomina como: la *Insurrección de los saberes sometidos*, pero una insurrección específicamente contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico, organizado dentro de una sociedad como la nuestra (Foucault, 2000: 23).

La estrategia de resistencia que se propone, tiene como principal característica, *la producción de saber pedagógico*, la cual debe ser mediada por la siguiente condición: debe ser el acoplamiento de dos tipos de saber. Por un lado, ese saber enterrado por la erudición y, por otro, los saberes locales, no conceptuales, insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos (Foucault, 2000: 21). En resumidas cuentas, se trata de un saber cuyo objetivo sea combatir *los efectos de un discurso considerado como científico*.²⁵ El eje de esta propuesta debe recaer, en primera instancia, en el maestro, más específicamente, en un compromiso reflexivo del maestro consigo mismo; en otras palabras:

Si la sujeción que resulta de la gubernamentalidad incluye técnicas y prácticas de sí que se articulan con sus finalidades y que terminan constituyendo subjetividades específicas, entonces, puede concluirse que un conjunto de relaciones establecidas

²⁵. Dentro de la política pública en formación, no se puede desconocer que su sustento es precisamente principios científicos elaborados. Tal es el caso de la relación: *profesionalización-servidor público-pedagogía*, expuesta en páginas previas, que cobran sentido en la medida que son legitimados por el discurso centralizador de la UNESCO. Eje de esta propuesta debe ser entonces, *la pedagogía como un saber histórico de luchas*, el cual se ubique por fuera de los parámetros centralizadores del discurso de formación de fin de siglo.

consigo mismo es una posibilidad de resistir y transformar las sujeciones señaladas por las tecnologías de gobierno (Perea, 2009: 79).

En este orden de ideas, se plantea la posibilidad de un maestro como *un sujeto ético*, producto de cierto trabajo espiritual.²⁶ Una reflexión ética que le permita al maestro separarse del estatuto que le ha sido impuesto. Este ejercicio, es el que le va a permitir pensarse como sujeto de saber más allá de lo que la misma política pública le permita. Estamos entonces, frente a la *ética del cuidado de sí* como propuesta de resistencia (Perea, 2009: 76). La viabilidad de esta propuesta radicaría esencialmente en que una relación propuesta consigo mismo terminaría por afectar la visión de sí mismo y de aquello que lo sujeta:

Cuando las acciones parten del principio ético del dominio de sí, los juegos estratégicos de quien cuida de sí están dirigidos a no permitir que las condiciones externas, en el caso del estoicismo, afecten la tranquilidad interna (Perea, 2009: 78).

Se busca, entonces, la forma en donde el maestro se ocupe de la construcción de su propio saber, pero impulsado por una actitud de desprendimiento de los saberes centralizadores que dictaminan su trasegar dentro del campo educativo. La única forma de lograr esto es, desde el eje que Foucault denomina como *épiméleia heautou*, la cual vendría a situarse como una determinada forma de atención, de mirada y de preocupación por uno mismo; esto implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo (Perea, 2009: 35).

Pero no se trata simplemente de una producción instrumental de literatura pedagógica; por el contrario, el saber pedagógico debe ser construido a partir de la reflexión propia del

²⁶. Se podría denominar espiritualidad a la búsqueda, a la práctica, a las experiencias a través de las cuales el sujeto realiza sobre sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad. Denominaremos, por tanto, *espiritualidad* al conjunto de estas búsquedas, prácticas y experiencias, entre las cuales se encuentran las purificaciones, la ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia que constituyen, no para el conocimiento, sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad (Foucault, 1982: 38).

maestro. Frente a este escenario, y a lo largo del final del siglo XX, y particularmente, desde la redacción de la Ley General de Educación, de 1994, distintos maestros, como sujetos de saber, han articulado cierto discurso en el firme propósito de hacer de la pedagogía un saber sujeto a su propia experiencia, no a un discurso científico globalizador.

Quisiera tomar, como punto de referencia, el maestro ubicado en un nivel avanzado de formación (*posgrado*) en la medida que es éste sujeto en particular, quien toma distancia del propósito genérico que se le atañe al educador, y se le asignan, por lo tanto, en algunas ocasiones, *tareas de consultor reflexivo de la realidad educativa*. Ya no es el maestro que se ubica dentro de un aula de clase solamente, sino que, además, se le atribuyen otros escenarios: la cátedra, el foro, las conferencias, la producción del libro y el artículo de revista especializada; esto resignifica las demandas de la sociedad sobre su oficio. Como mencionaba anteriormente, su labor de constructor de conocimiento, es materializado por su mismo ejercicio de reflexión, que valga la pena mencionar, pocas veces sale del escenario de la academia, distinto a otros campos de saber, en donde más allá de informarle sobre las políticas públicas, son tenidos en cuenta en la formulación de las mismas.

Por consiguiente, el estatuto del maestro como sujeto de saber, si bien no en todos los casos está íntimamente ligado a su formación avanzada, esto sí parece recurrente cuando se habla de un *ejercicio de resistencia desde el discurso especializado*; pareciera entonces, que al maestro de escuela le es conferido el escenario de la marcha o el paro como ejercicio de resistencia, mientras el maestro en formación avanzada le es conferido el discurso producido en la literatura especializada. Esto da cuenta de un emplazamiento del estatuto del maestro dentro de una misma dimensión de un oficio. Vale la pena aclarar que no se trata de asumir el maestro de escuela como reproductor del discurso del maestro en formación avanzada, pues un punto de diferenciación entre los procesos de visibilización entre uno y otro, radica en la institución en la cual la sociedad los tiene inmersos: al primero, la escuela lo encierra casi instrumentalmente a su oficio; en otras palabras, su propósito radica institucionalmente en el estudiante: elaboración de desempeños, izadas de bandera, reuniones con padres, entre otros; al segundo, en la facultad de educación y

programas de licenciatura, lo ocupa la discusión epistemológica, la investigación y la intención en la producción de un discurso especializado.

Esto no quiere decir que, en algunos momentos, no exista una especie de ruptura frente a esta dinámica. De hecho, el maestro de escuela propiamente dicho, puede investigar e innovar en sus prácticas pedagógicas, sin estar inserto en una facultad de educación, o muchas veces, el maestro en formación avanzada poco aporta al perfil que le es asignado, tanto social como académicamente.

A manera de conclusión para este apartado, se puede afirmar que el maestro como sujeto de saber, que ejerce resistencia desde el discurso especializado, se ubica en el maestro de formación avanzada, en tanto tiene el bagaje epistemológico y la experiencia, tanto investigativa como de aula, para dejar ver las rupturas, incoherencias o fracturas del discurso de la política pública en formación. Es decir, no se trata de un ejercicio de resistencia que, *a priori*, resista la avalancha de reformas y contrarreformas del MEN, sino de un discurso *insubordinado*, especializado, que tenga como principal objetivo no sólo la manifestación de una catarsis, sino la intencionalidad de un cambio de rumbo.

En este orden de ideas, se propone, a continuación, presentar desde la producción intelectual de un grupo de maestros a lo largo de los últimos 30 años, lo que se podría considerar como un principio de ejercicio de resistencia frente a las políticas públicas de formación de maestros. El propósito de presentarlo de esta manera, es ubicarse desde el mismo centro de afectación de las políticas públicas en cuestión, es decir, el maestro como afectado directo. No se trata de que el político hable por el maestro, o de que el padre de familia, o del noticiero; ni siquiera del estudiante. Se trata del maestro en sí mismo, que se oiga de él su incomodidad, su inconformidad y malestar. Se trata de la voz de un sujeto, en tanto que es poseedor de un saber, el cual por el mismo ejercicio de poder en el cual está inmerso, es acallado, malinterpretado, modificado y muchas veces, simplemente ignorado.

En palabras de Deleuze, la reforma es realizada por personas que se pretenden representativas y que hacen profesión de hablar por los otros, en su nombre, y entonces es un remodelamiento del poder (Deleuze, 1999: 108). Lo anterior, describe a la perfección el ejercicio de desplazamiento que ha sufrido el maestro por la política pública, ya que ésta diagnosticada a sus necesidades; identifica los propósitos de su formación, lo interviene y lo reforma, sin que él tenga una participación significativa. Por esta razón, es necesario exponer este ejercicio de resistencia, aunque no el único, y quizás al lector de este texto le resulte el menos eficiente, pero que, para la coyuntura de esta investigación, sirve como propuesta y ruta de resistencia, de lo que produce el maestro desde su experiencia, desde su conocimiento. Esa es la esencia de la estrategia que se propone en este trabajo.

En esta etapa del análisis, se tomó como punto de referencia un primer grupo de actos legislativos dentro de la política pública, los cuales se consideran definitorios en los principios de formación de maestros. El primero, la Ley 115 de 1994, el Decreto 1278 de 2002, el *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, y el Decreto 2450 de 2015, junto con la Resolución 02041 de 2016. Si bien, existen otros actos legislativos, como el Decreto 272 de 1998, el Decreto 2566 del 2003, y la resolución 5441 de 2010, no se trata de tomarlos cada uno por aparte como discursos aislados, sino como un conjunto de discursos constitutivos de la política pública en formación.

Como nota metodológica, vale la pena aclarar que el análisis no radica en la totalidad de los actos legislativos, sino de aquellos elementos que reconfiguraron, desviaron o generaron algún tipo de ruptura en el discurso de formación docente, generando una respuesta del maestro como sujeto de saber. Quisiera empezar entonces, con el profesor Marco Raúl Mejía y lo que él denomina como *la despedagogización de la práctica docente*, en el artículo publicado en el 2005 en la revista *Nodos y Nudos*, titulado “Los movimientos pedagógicos en tiempo de globalización y la contrarreforma educativa”.

Esta despedagogización se logra a partir de una homogeneización en función de la reestructuración productiva, visibles en los estándares y competencias (Mejía, 2005: 5).

Este escenario empieza a generar en el magisterio un sentido de resistencia hacia lo que se puede considerar el eje de la contrarreforma educativa y especialmente alrededor de la formación de maestros; me refiero al Decreto 1278 de 2002, ya que los actos legislativos que lo precedieron, prepararon el camino para su implementación, y aquellos que le siguieron sólo han sofisticado su propósito inicial, redefiniendo la relación maestro y pedagogía, y por lo tanto, reconfigurado la subjetividad del maestro colombiano, es decir, la forma que adquiere esa despedagogización es para la práctica docente una línea de exigencias en la que se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios de lo que se pueda apropiarse cualquier profesional con título universitario, en un periodo de prueba de unos años, para poder ser nombrado “maestro en propiedad” (Mejía, 2005: 14).

Sumado a lo anterior, la introducción desmedida de estándares y competencias, ha generado, más que un malestar: la sensación de que el sistema educativo estaba en un proceso de involución, en tanto pareciera que se están reconstruyendo las bases de los principios de la tecnología educativa de finales de los años setenta, en donde se instrumentalice de tal manera la pedagogía que se redujera su importancia al “saber” aplicar un currículo.

En consecuencia, el maestro y su formación pedagógica, quedan reducidos a simple método de diseño de planes de estudio, y la aplicación de evaluaciones estandarizadas. Es decir, a la transmutación del sistema productivo hacia la escuela, en donde, por supuesto, la pedagogía como saber y el maestro como sujeto de este saber, se vuelven necesarios, lo que conlleva indefectiblemente un cambio de paradigma en la formación de maestros; de ahí la importancia del Decreto 1278 de 2002.

Si bien pueden existir varios puntos de tensión alrededor de lo que se dice en la política pública de formación, ¿cabe una relación más definitoria que la del maestro con la pedagogía, para definir quién es el maestro? La política pública de finales de siglo XX, de la mano de sus tecnócratas, planteó un escenario en el cual formar maestros distantes de la pedagogía como saber o disciplina, era no sólo posible, sino además necesario. El Decreto

272 de 1998, se concibió como una extensión de los presupuestos de la Ley General de Educación, de 1994, en cuanto el lugar que debería ocupar el maestro, no solamente como servidor público, sino como trabajador de la cultura. Infortunadamente, la contrarreforma se encargó sistemáticamente de ir cambiando este sentido, además de naturalizar en el mismo maestro. En cuanto a esto, el profesor Alejandro Álvarez (2013) afirma que,

Sería importante revitalizar la discusión que recientemente era tan fecunda acerca de lo que podía o no significar la pedagogía como saber fundante de la profesión. La debilidad actual de estas reflexiones nos ha dejado en manos de los tecnócratas que imponen sus verdades con base en criterios eficientistas y efectistas, buscando resultados que no admiten discusión, según ellos (Álvarez, 2013: 1).

El profesor Álvarez va, inclusive, mucho más allá, al afirmar que, definitivamente, el Decreto 1278 y sus actos legislativos satélites, invitan a la erradicación de la formación de maestros en el país, entendida ésta como la que se imparte dentro de un programa de licenciatura en por lo menos 5 años de duración. Esto se debe fundamentalmente, al ingreso de profesionales no licenciados a enseñar en las escuelas del país. El Decreto 1278 de 2002 —Estatuto de Profesionalización Docente— cuando plantea que cualquier profesional puede ejercer la docencia con el sólo requisito de cursar un programa de pedagogía de un año impartido por una institución de educación superior... ¿no será mejor graduarse en una carrera y dejar así abierta la posibilidad de trabajar como profesor? (Álvarez, 2008: 1)

Frente a esta realidad, se evidencia una ambigüedad sin precedentes. El Decreto 1278 de 2002 o Estatuto de Profesionalización Docente, es un documento que busca, por un lado, ubicar el maestro como un profesional; sin embargo, intencionalmente, relega a la pedagogía como saber fundante, y por otro, desconoce que el maestro formado por 5 años en un programa de licenciatura, sea el único con la capacidad de ejercer el oficio de maestro. Más que una contradicción semántica, en este Decreto se esboza un proyecto político pedagógico que va en contravía de lo que en el mundo entero se considera debe ser la profesión docente. ¿Cómo es posible que en un decreto que habla de profesionalización

docente, se establezca que un profesional de la educación puede ser un profesional con título diferente? (Álvarez, 2008).

Esta situación sugiere que se empieza a pensar en otro tipo de maestro; un maestro que no se diferencia en su formación del profesional de cualquier otra área; un maestro cuya relación con la pedagogía sea desechable o, en el mejor de los casos, de poca monta. De esta manera, se empieza a estructurar una reconfiguración del maestro. En tanto aquellos aspectos que efectivamente lo particularizan como sujeto de saber, están siendo desplazados; quizás no desaparezcan, pero sí van perdiendo la importancia inicial que tenían, resignificando para acoplarse a aquellos que vienen a fungir como la nueva columna vertebral del maestro: competencias, estándares y lógica mercantilista.

Tanto Mejía como Álvarez, apuntan hacia un problemática: el proceso de formación de maestros enrarecido por la inserción de preceptos *desarrollistas*: competencias y estándares, producto de lo que ellos consideran sofisticación de la tecnología educativa de los años setenta. Además, se percibe una preocupación genuina por el rumbo que la relación maestro-pedagogía va adquiriendo, siendo cada vez más antagónica y ambigua, transformando poco a poco, de manera sistemática, las instituciones de formación de maestros, en instituciones que ofrecen programas de formación “*Express*”, para aquellos profesionales que quieran ingresar al ejercicio de la enseñanza: ¿será este el futuro de estas instituciones?, ¿convertirse en centros especializados que ofrezcan cursos de pedagogía?

Despojar al maestro de su saber, y entregarle la responsabilidad de la enseñanza a un profesional con curso de pedagogía, es la radiografía de la política pública. Para Andrés Klauss Runge (2010), el avance en esta reconfiguración tan descabellada del maestro y su formación, radica en que no son los investigadores, las investigadoras, o los maestros y las maestras, quienes discuten sobre los programas de investigación y las políticas públicas en educación, sino que son las políticas públicas quienes determinan qué pueden o deben investigar unos/as y otros/as. (Runge, 2010: 191).

Como resultado, nos hemos visto inmersos en, por lo menos, 30 años de agenda burocrática, poniendo en tela de juicio la pertinencia o no de la pedagogía, y la inclusión o no de otros profesionales al campo educativo, cuestiones que, de entrada, vendrían a situarse dentro de la irracionalidad propia de quien es ajeno al trabajo académico y pedagógico que el Magisterio ha hecho desde mitad del siglo XX. En ese orden de ideas, la preocupación de Runge radica, especialmente, en el laborioso oficio del tecnócrata colombiano por materializar en la política pública un ideario tan contraproducente como dañino para el maestro y su formación, cuyo propósito fundamental se ubica en la inserción del maestro en lo que él denomina como la *semi profesionalidad* (Runge, 2010: 191).

Este maestro, al igual que los dos anteriormente mencionados, concibe que el escenario propuesto por la política pública en las dos últimas décadas del siglo XX, ha cumplido a cabalidad con la tarea de desterrar la pedagogía como saber y disciplina del escenario de formación de los maestros:

Por tanto, aquellos que vimos en los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, y la Resolución 1036 de 2004 una pequeña luz para el reconocimiento de la pedagogía como saber, que ya es mucho en un contexto donde esa palabra es evitada como si portara una infección mortal, vemos como ahora ella y los núcleos de saber pedagógico no son ya “fundantes” en la formación de maestros y maestras (Runge, 2010: 191).

De hecho, la lapidaria conclusión de Runge, es consecuencia no sólo del Decreto 1278 de 2002, sino, además, de la puesta en marcha de la Resolución 5443 de 2010, que, a la luz de esta investigación, reafirma y profundiza lo que ya los maestros citados anteriormente han mencionado: *la lógica del mercado como eje de la formación de maestros*. Lo más concluyente es el efecto de *naturalización* que estos actos legislativos han logrado, pues tanto las instituciones formadoras de maestros tienen como propósito la profesionalización, que la formación pedagógica propiamente dicha, es decir, se orienta más hacia una capacitación de cómo enseñar.

De tal manera, la invisibilización del campo profesional y disciplinar de los estudios en educación y pedagogía, se manifiesta como otra consecuencia de la puesta en marcha de este tipo de profesionalización. Cuando se permite que un profesional no licenciado asuma el oficio de enseñar, se empieza a dar forma a una especie de campo que no es ni pedagógico ni disciplinar; en tanto, ni lo primero se le puede atribuir por el simple hecho de haber hecho un curso pedagógico de un año, y ni lo segundo, en tanto, desde mi punto de vista, haber aprendido bien algo (matemáticas, inglés, ciencias naturales, sociales, etc.), no significa que se pueda enseñar bien. Lo que se está pretendiendo estructurar es, más bien, *un campo de profesionalización docente*, donde lo pedagógico y lo disciplinar sencillamente estén sujetos a las dinámicas impuestas por el ideario profesionalizante de la política pública.

En este orden de ideas, la relación pedagogía y el maestro —objeto de innumerables investigaciones e incontables debates—, queda reducida a lo que la profesionalización pueda decir de ella. Así, se puede afirmar, cómo lo pedagógico, como eje fundamental en la formación de un maestro, no ha sido nada más que desplazado por la idea de hacer al maestro un profesional; empero, esto no significa necesariamente la dignificación su profesión; esto no es más sino un proceso que busca (y lo ha logrado en cierta medida) desdibujar al maestro de lo que históricamente siempre ha sido: un sujeto de saber, con principios particulares y diferenciales de cualquier otro sujeto de cualquier otra disciplina.

Gracias a esta situación, la producción de saber pedagógico, parece ser un principio que se aleja cada vez más de lo que se supone debería ser un rasgo indisoluble del maestro colombiano. Cada política pública, me atrevo a afirmar, desde el decreto 2556 de 2003, no ha sido más que un eslabón en la idea de convertir al maestro en sujeto, cuyo pensamiento está más dispuesto a cumplir labores en su condición de servidor público, o de profesional de la educación. De hecho, para este último, que es genéricamente como se está pretendiendo categorizar a todos aquellos que enseñan dentro de un aula, lo de *profesión* se reduce a su formación disciplinar, y lo *educativo* al escenario donde está impartiendo lo

disciplinar; es una relación casi que sintética e insustancial. Si usted es ingeniero, y enseña matemáticas a un grado décimo, pues éste ya es un profesional en educación.

La pedagogía quedaría no más que aislada, entre esos elementos que constituyen al maestro. Si bien es un proceso que ha durado casi tres décadas, ha resultado bastante productivo, ya que casi que hablar de pedagogía en los programas de formación de maestros resulta incómodo y ambiguo, por lo menos hasta la salida a la luz del documento titulado *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, del 2012, que tiene como principio condensar todos aquellos actos legislativos anteriores alrededor de la formación de maestros. En este documento se asume la pedagogía como eje transversal de proceso de formación de maestros, junto con la investigación y la evaluación. Además, es considerada como saber y disciplina fundante del maestro (*Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, 2012: 64).

Desde ya, dos años anteriores a este documento, la resolución 5443 de 2010, había empezado a prever que el maestro debería ser un individuo con formación pedagógica. Sin embargo, no se refiere a qué tipo; además, le da cierto lugar a la discusión sobre la práctica pedagógica:

Artículo 6. Práctica pedagógica: Puesto que la práctica pedagógica es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los educadores, el currículo debe proveer espacios formativos para desarrollar dicha práctica como mínimo durante 1 año lectivo escolar.

Debe permitir que el estudiante conozca su contexto de su futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo y contextualizado.

La práctica pedagógica exige la interacción presencial del estudiante de pregrado con los estudiantes de preescolar, básica o media. Los espacios de práctica serán definidos

por la institución de educación superior en acuerdo con establecimientos que prestan el servicio educativo en tales niveles.

La institución de educación superior diseñará y ejecutará una estrategia de seguimiento y acompañamiento de la práctica, que garantice la realimentación permanente oportuna sobre los aspectos de mejoramiento del ejercicio del educador en formación e incluya instrumentos que permitan analizar el proceso y los resultados en el desarrollo de las competencias profesionales.

En el SCFELP,²⁷ la práctica pedagógica es considerada como uno de los tres puntos de confluencia, junto con los diseños curriculares, la identidad y el rol del maestro, dentro de los ejes transversales anteriormente mencionados. De esta manera, pasamos de una discusión que encontraba un eje, en el hecho de si la pedagogía era o no tenida en cuenta por la política pública, a una discusión cuyos matices llevan a pensar lo pedagógico desde *la práctica pedagógica*. Tanto la Resolución 5443 del 2010, como el SCFELP, llevan a pensar que, nuevamente, estamos frente a una reflexión distinta alrededor del maestro como sujeto de saber; la práctica pedagógica es ahora el centro de las discusiones dentro de los lineamientos en formación de maestros.

Y no es que la discusión no haya tomado lugar en otro momento; pero, definitivamente, es partir de estos legislativos que se empieza a esbozar la importancia de este elemento, tanto así, que el Decreto 2450, de 2015 y la Resolución 0241, de 2016, plantea que la práctica pedagógica debe ir en aumento de forma exponencial, a medida que el estudiante de licenciatura va avanzando. Este aspecto se encuentra ubicado, según el profesor Absalón Jiménez Becerra, en el elemento de *integralidad* (2016: 4).

Para Jiménez (2016), la práctica pedagógica se debe entender, sobre todo, como un proceso de reflexión constitutivo por tres elementos: saber específico, la relación con la pedagogía y las prácticas de la enseñanza. Sin embargo, este sería un proceso de

²⁷. Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2012).

reensamblaje. Esto se debe a que, durante la década de los noventa del siglo XX, las diferentes reformas que se abrieron paso, terminaron por relegar a la pedagogía y la práctica pedagógica de los programas curriculares, logrando que aspectos disciplinares tomaran el protagonismo en la formación de futuros maestros; en consecuencia, en la mayoría de las licenciaturas, surgió un desprecio hacia la pedagogía y, de paso, hacia la práctica pedagógica (Jiménez, 2016: 9).

Así, lo que hace este decreto de la mano con el SCFELP, en un principio, es entonces, retomar la práctica pedagógica como principio fundamental de formación de maestros, principio que había sido relegado desde inicios de la primera década del siglo XXI. Ahora, la cuestión se centra en qué es la práctica pedagógica y cómo esta definición afectaría al maestro como sujeto de saber, es decir, la discusión ya no se centra en la defensa de la pedagogía como disciplina y saber fundante del maestro. En los dos documentos señalados anteriormente, se entiende que ya no es un asunto que deba ser debatido, por lo menos en el contexto formal de la política pública.

Para Jiménez (2016), la práctica pedagógica debe ser entendida no sólo en términos de interacción con estudiantes o inserción dentro de un aula de clases. En primera instancia, debe ser entendida como un *saber hacer*, que comporta tres dominios directamente ligados al control del cuerpo en el sujeto: en primer lugar, por el cuerpo de sí mismo; en segundo lugar, por el cuerpo de los demás; y, por último, por el dominio que se tiene sobre la pedagogía como discurso (Jiménez, 2016: 11). Entonces, la práctica pedagógica, como cualquier práctica, debería ocuparse de tres tipos de relaciones:

1. Relaciones éticas consigo mismo.
2. De poder con los demás y
3. Las relaciones de saber con el discurso pedagógico.

Finalmente, se debe entender que la práctica pedagógica se fundamenta en el principio de experiencia educativa, la cual debe basarse en dos dimensiones centrales: su continuidad

y su carácter interactivo. En relación a la continuidad, la experiencia es educativa cuando el alumno cree; esto es, cuando se desarrolla física, moral e intelectualmente. El principio de continuidad de la experiencia pedagógica significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica, en algún modo, la cualidad de lo que viene después. (Jiménez, 2016: 13).

Esta concepción de la práctica pedagógica como elemento fundante en la formación de maestros, debe ubicarse como principio que oriente los lineamientos dentro de la política pública, ya que su construcción viene dada desde la experiencia del maestro de saber, y no desde un ideario tecnocrático, como ocurrió a finales del siglo XX. En este orden de ideas, si bien la formación docente debe articular aspectos disciplinares y pedagógicos, la coyuntura de las últimas décadas, debe impulsarse por una resignificación de la pedagogía y la práctica pedagógica que alimente los lineamientos de las políticas públicas, y no a la inversa. Para ello, se propone el tipo de resistencia que se fundamente en la producción del saber pedagógico, como se acaba de demostrar con los profesores, Álvarez, Mejía, Runge y Jiménez.

Capítulo 4.

Consideraciones finales

En conclusión, desde un enfoque arqueológico, cuyo eje central se ubica en un análisis enunciativo, no tanto en indagar acerca en las inconsistencias alrededor de los significados de ciertos discursos, sino por la relación que sus enunciados tienen con un determinado ámbito institucional, con sus condiciones de aparición, aún, con la relación con ellos mismos, no en términos de estructura, sino como posibilidad de emplazamiento con otros, y de testimonio de constitución de un objeto en cuanto a una práctica discursiva, se puede dar cuenta de que no es lo mismo aquella profesionalización de la que se habló en el Movimiento Pedagógico de la década de los ochenta, a la que se habla desde los lineamientos de la UNESCO, a principios de los noventa.

En segundo lugar, el sistema de relaciones que componen estos enunciados, da un carácter particular a los alcances de la política pública en formación; para ésta, la profesionalización está compuesta por la relación: perfil, competencia y estándares de los maestros. Por el contrario, para el ideario del Movimiento Pedagógico y la academia, en los últimos treinta años, se compone de la relación entre la reflexión de su práctica, la producción de su saber y el engranaje de los saberes específicos y pedagógicos.

Este juego de relación, de un lado y otro, han hecho aparecer un objeto de discurso y, en consecuencia, han construido para el campo educativo un sujeto maestro, multiforme, y en ocasiones ambiguo, y hasta totalmente enrarecido, pero siempre analizable a partir de las relaciones enunciativas del propio discurso; no hubo necesidad de ir más allá, de cuestionarlo por lo que no dice o por lo que intenta decir.

En consecuencia y desde un enfoque genealógico, se debe entender que el uso de determinados enunciados, como *la profesionalización, formación, competencias y estándares*, comportan una estrategia de sometimiento, que son materializados en la política pública, cuyo objetivo es la construcción de una subjetividad del maestro, es decir,

un sujeto, tan ajeno de su compromiso social y académico, como convencido de ser una pieza en el engranaje de un sistema educativo que busca, a todo costo, *la calidad*.

Sin embargo, en esta tarea no se trata de rechazar a ésta o aquella institución; éstas cambian, se transforman, mutan, pero, por lo general, sus estrategias apuntan casi siempre a lo mismo: la individualización del sujeto, su aislamiento, convencerlo de que ya no hay lucha posible; en síntesis, su sometimiento. La UNESCO y el MEN, no han existido siempre, y seguramente no lo harán por siempre, pero para quienes herede su propósito, se encargará de sofisticar sus estrategias de sometimiento, que hoy como nunca, son más sofisticadas.

Por lo tanto, no esperemos una involución en este aspecto. Pero tampoco, nos concentremos en su aparición o desaparición, sino en sus estrategias. No se debe reducir el análisis de estas relaciones de poder a la existencia de una u otra, sino a los mecanismos de sujeción y dominación; pero, sobre todo, la mirada debe ser puesta con lupa sobre los efectos, sobre ese resultado momentáneo, porque no es definitivo ni inmodificable, es decir, la cuestión no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos.

Y esto sólo es posible mediante una concientización espacio-temporal, de un cuestionamiento del lugar que ocupamos hoy; sólo así podremos visualizar quiénes somos, y qué efectos han tenido sobre nosotros aquellas relaciones de poder que, hasta cierto momento, eran invisibles e imperceptibles, porque aún estábamos inmersos en la falsa noción de continuidad de nuestro devenir profesional, en la naturaleza pacífica de los hechos que hoy nos rodean. Sin embargo, no se trata de una especie de despertar místico trascendental: sólo se trata de abrir los ojos para entender nuestro presente.

En este orden de ideas, el discurso especializado producido por maestros como sujetos de saber, más allá de convertirse en insumo literario de estudio para los programas de licenciatura y una especie de memoria anecdótica, debe ser campo de evidencia, que denote las cicatrices, los cambios y los vestigios de una resistencia que no debe cesar nunca. Ya

que no se debe creer ingenuamente en la desaparición del discurso de sometimiento, ni de sus estrategias y efectos. Y sobre todo, debe convertirse en el ideario de una lucha tácita, lejos de los romanticismos idealistas de otras épocas; debe, a fin de cuentas, ser el espejo de la lucha por nuestra subjetividad, y *nuestra* en el sentido de que son los maestros, y sólo ellos, los autores de este ejercicio, no porque estén solos, sino porque, al final, sean sus posiciones, conjeturas y pensamientos, los que predominen. En palabras de Foucault:

Podría decirse... que el problema político, ético, social y filosófico de nuestros días no consiste en tratar de liberar al individuo del Estado, y de las instituciones del Estado, sino liberarnos del Estado y del tipo de individualización vinculada con él. Debemos fomentar nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo del tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante varios siglos (Foucault, 2000: 11).

Se debe, en resumidas cuentas, emprender un ejercicio constante de resistencia contra el gobierno de la individualización, no contra instituciones determinadas, ni contra determinado conocimiento o saber, sino contra sus estrategias, sus formas de sometimiento. Hoy las caras son unas, mañana serán otras, pero siempre el propósito será el mismo: el sometimiento del maestro.

Los trabajos expuestos por los investigadores colombianos, como Martínez boom, Noguera, Castro, Álvarez y Zuluaga, dan cuenta que, dentro del campo educativo, ha existido un interés predominante por el maestro. Desde la creación misma de esta profesión, se ha inquirido por nuevas formas y estrategias de sometimiento. En esta dirección, este trabajo optó por el análisis de una de tantas, que seguramente deben existir: *el análisis de la política pública en formación de maestros como práctica discursiva a finales del Siglo XX*.

Una época particular para un sujeto particular, para un discurso particular, para la pregunta, ¿quién es el maestro hoy? Una pregunta por el pasado para entender el presente de un sujeto que ha tenido un trasegar tortuoso, en ocasiones ilusorio. Y en una época en

donde las instituciones parecen ser cuestionadas constantemente, bien vale la pregunta, qué será del maestro colombiano.

Quizás, como en ninguna época anterior en el país, se hablado tanto de la calidad educativa, de formación de maestros, de la importancia de la escuela, pero, paralelamente, casi en la penumbra de la crítica del presente, se ha cuestionado tanto a un sujeto y a la institución en la cual está inmerso.

Aquí, la importancia por pensar distinto a un *alguien*, a un oficio que, con un recorrido de más de un siglo, parece sólo haber cambiado las estrategias de sometimiento, pareciera que las estrategias de resistencia poco han sido modificadas. Se pasó de mendigar en el siglo XIX por un salario a través de cartas oficiales, que más bien parecían súplicas terrenales a un ser superior, a la lucha por aprobar un examen para ascender en un escalafón y así, ganar algo más de salario mensual.

Sin embargo, con la llegada de la mitad del siglo XX, y al calor reinante de la protesta social, se creyó que el maestro por fin encontraría su lugar en la sociedad, que, de pasar de un intelectual de segunda categoría, sería aquel individuo reconocido como en formador de la sociedad, que equivalente al prestigio discursivo que se le acotará en los discursos públicos de gobiernos de turno; sería su retribución, no sólo material sino simbólica.

Infortunadamente, como se demostró en las páginas anteriores de este trabajo, lo que se logró fue construir otro tipo de maestro: el servidor público, lleno de funciones, no de deberes sociales, en lo que existe una distancia enorme entre lo uno y lo otro. Hoy, el maestro ha enraizado una subjetividad como servidor público, no como trabajador de la cultura y, en ese orden de ideas, el maestro colombiano tiene un escenario abierto para opinar sobre sus funciones, mas no sobre su responsabilidad social.

Así, históricamente, somos testigos de un nuevo emplazamiento de este sujeto, más allá de la operatividad del diseño de currículos, propio de inicios de la década de los noventa.

Hoy sale a luz una especie de híbrido que, a consideración de este trabajo, todavía está en proceso de acoplamiento, todavía no es lo suficientemente consciente del escenario en el que se encuentra.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (1991). "El Maestro: historia de un oficio". En *Revista Colombiana de Educación*. N. 22-23. Bogotá: UPN

_____. (2008). "¿Para qué formar maestros?" En. *Diálogo de especialistas sobre Formación de docentes en Colombia. Tendencias y perspectivas*. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos -OEI.

_____. (2010). "Crisis de la profesión docente". En. *Figuras contemporáneas del maestro en Latinoamérica*. Bogotá: Magisterio

Banco de la República. "César Gaviria Trujillo". Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/cesar-gaviria>.

Castro, Noguera & Martínez. (1989). *Crónica del desarraigo. Historia de maestro en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

Calvino, G. (2004). *Formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Un estudio diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Castañeda, E. (2002). *Colombia: equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires: UNESCO

Ceballos, H. (1994). *Foucault y el poder*. México: Coyoacán S. A.

Decreto Ley N° 272. (1998). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

_____. N° 1278. (2002). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

_____. N° 2566. (2003). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

_____. N° 5012. (2009). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

_____. N° 2450. (2016). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Deleuze, G. (1979). “Los intelectuales y el poder”. En Foucault, M. *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós Ibérica

Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI

_____. (1979). *La microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta

_____. (1987). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta

_____. (1988). “El sujeto y el poder”. En *Revista mexicana de sociología*. Vol. 50. México: UNAM

_____. (2000). “Curso del 7 de enero de 1979”. En. *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Jiménez. A. (2014). “El campo de la pedagogía en Colombia. Una mirada desde la pedagogía infantil”. En *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas

_____. (2015). “Elementos para pensar la ‘Reforma’ -académico-administrativa- de la Universidad Distrital de Bogotá”. Disponible en: <http://absalonjimenezbecerra.blogspot.com.co/p/articulos-reforma-de-la-udfjc.html>

_____. (2016). “El Decreto 2450 del MEN y el proceso de reforma de las licenciaturas en la UDFJC”. Disponible en: <http://absalonjimenezbecerra.blogspot.com.co/p/articulos-reforma-de-la-udfjc.html>.

Gaviria, C. (2002). “La Constitución del 91 y los derechos humanos”. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/node/73285>

López, H. Graciano, S. & Peláez, I. (2009). *Movimientos sociales y constitución política de 1991: caminos de ilusión hacia la construcción de una nueva ciudadanía en Colombia*. (tesis de posgrado). Medellín: Facultad de Educación y Pedagogía

Ley General de educación. Ley 115 de 1994. (1994). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Martínez, B. (2003). “Tecnología instruccional y tecnología educativa en Colombia”. En *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Mejía, M. (2005). “Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa”. En *Nodos y nudos*. Volumen 2. Bogotá: UPN

Morey, M. (1983). “El recurso del método”. En *Lectura de Foucault*. México: Taurus

Perea, A. (2009). *Estética de la existencia. Las prácticas de sí como ejercicio de libertad, poder y resistencia en Michel Foucault*. Bogotá: Primera Edición

Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Resolución N° 5441. (2010). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Resolución N° 2041. (2016). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Runge, A. (2010). “Alcances y limitaciones de la formación de maestros desde la perspectiva de las competencias en la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010: ¿aún es la pedagogía, el saber fundante de la formación de maestros?”. En *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 22

Tamayo, A. (2006). “El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la pedagogía”. En *Revista Histedbr* N° 24. Campinas: Universidad Estatal de Campinas

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Conferencia mundial sobre educación para todos (Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990). Paris: UNESCO

_____. (2000). *Foro mundial sobre la educación*. Informe Final. Dakar: UNESCO

Vargas, A. (1999). “Notas sobre el estado y la política públicas”. Bogotá: Almudena Editores

Zuluaga, O. (1998). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos Editorial

_____. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio

_____. (2005). *Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica*. En. *Foucault, la pedagogía y la educación*. Pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, IDEP, Cooperativa Editorial Magisterio