

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

EI FANTASMA Y EL SOBERANO:
HACIA UNA CRÍTICA DE LA RAZÓN DOCENTE

BOGOTÁ, D.C.

2018

**EI FANTASMA Y EL SOBERANO:
HACIA UNA CRÍTICA DE LA RAZÓN DOCENTE**

Félix Hernando Barreto Junca

**Director de tesis:
Dr. Wilson Hernando Soto Urrea**

**TESIS de grado presentado para optar al título de
Doctor en Educación**

BOGOTÁ, D.C.

2018

Nota de aceptación

Jurado Nacional

Jurado Internacional

Representante Consejo de Doctores

Agradecimientos

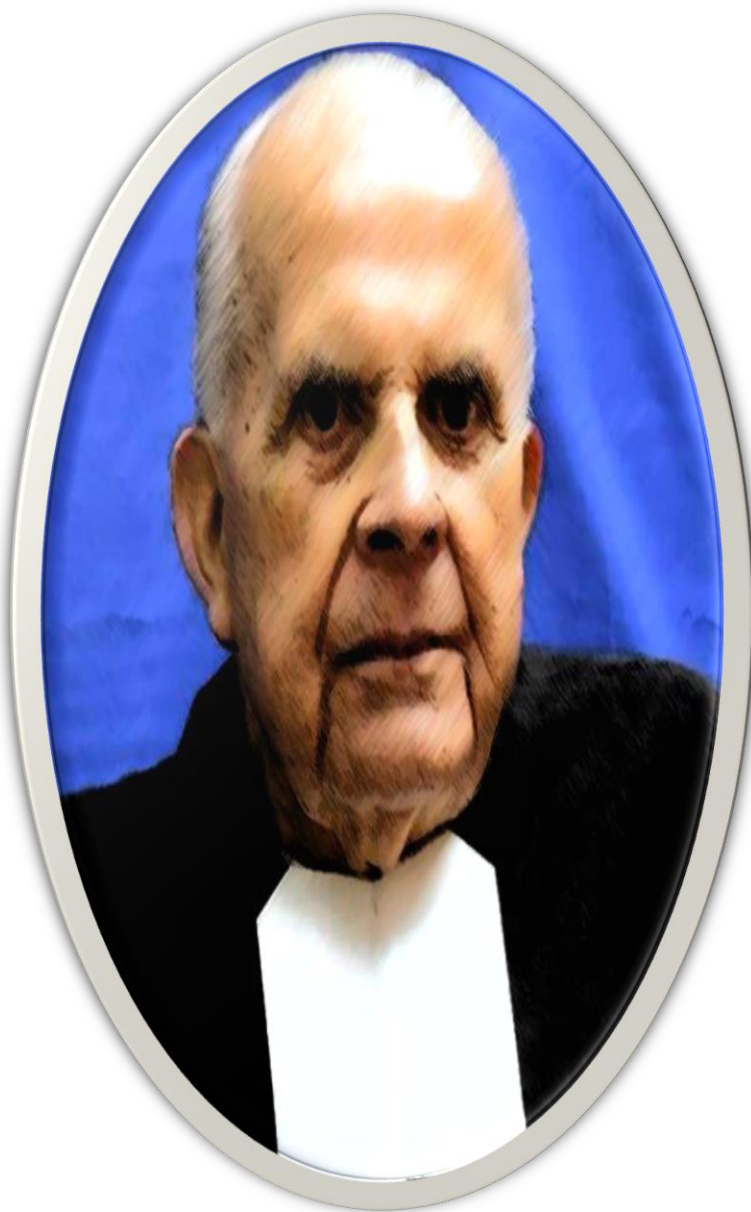
¡**GRACIAS!** a aquellos y aquellas que hicieron posible este trabajo a través de su sabia y oportuna compañía:

Al **Dr. Alberto Martínez Boom**, con quien iniciara este proceso de reconstrucción del maestro, desde la vida misma de un maestro que ha luchado durante su vida por dar lugar a ser excepcional que día a día transforma corazones... “El maestro”.

Al **Dr. Wilson Hernando Soto Urrea**, director y aliado en este ejercicio académico, quien con su ilustración y tenacidad supo dar punto final a esas certezas y obsesiones intelectuales que trascienden por mi pensar alrededor de mirar hacia adentro para traer a la escritura y colocarla a disposición hoy con el mundo de la academia

A los Hermanos de la Salle y a los maestros en las distintas obras de educación básica, media y universitaria en las que laborado que han acompañado mis sueños y me han custodiado para cumplirlos

Finalmente, a mi familia a Félix Antonio (q.e.p.d) y María Inés, gracias por entregarme el don del compromiso, a mis hermanos que han enseñado el valor de la fraternidad por su apoyo incondicional.



Hno. Pedro Antonio Bedoya Cardona F.S.C.

In memoriam

*A los maestros,
que hacen de la escuela un lugar sorprendente
en el que vale la pena salir al encuentro.*

Tabla de contenido

Introducción	12
Caja de Herramientas: La arqueológica genealógica como cuestión de método	12
Capítulo Primero	41
Del Oficio del Maestro a la Profesión Docente	41
El Congreso Pedagógico: Reforma, Modernización y Colonialidad	48
La Reforma Instruccional: Escuelas de Normalización y Normalización de las Escuelas.	61
Escuela Normal Superior: Centralización del proceso educativo	76
Universitas Hominum: Del campus universitario a la crisis pedagógica	90
Capítulo Segundo	102
Sobre el Estatuto Docente: La proletarización del cuerpo enseñante.....	102
El Estatuto Docente o los Derechos del Magisterio	111
El Discurso de las negociaciones desde la resistencia.....	117
Congreso pedagógico Nacional	121
Conferencia Intergubernamental Especial.....	123
Consejo Asesor para la sustitución del Estatuto vigente	125
La proyección universitaria del magisterio	128
Definiciones y objetivos del Estatuto Docente	129
El ingreso al escalafón	130
El escalafón magisterial.....	131
La capacitación del profesorado	132
Sobre los sistemas disciplinarios	133
Configuración de los derechos	134
Cargos directivos y estímulos especiales	136
La Contrarreforma del Estatuto Docente.....	137

Estatuto Galán-Pastrana	137
Reforma López-Durán	138
Capítulo Tercero	151
Reforma Educativa y Aparato de Captura: Sobre las Condiciones Sociales para la Profesión Docente	151
Reforma Educativa: El <i>dispositivo de ajuste</i> y la captura institucional	163
Socius Inscriptor: La Reforma Educativa como Aparato de Captura	183
Animal Laborans: Sobre la Composición del Gremio	192
El trazado del Reconocimiento. La acreditación previa y el problema de la pedagogía	201
Capítulo Cuarto	210
Crítica de la Función Docente: La Subsunción Real de lo Educativo y la Razón Neoliberal	210
La Forma-Mercatoria: Calidad de la educación y políticas neoliberales	213
Crítica de la Crítica: Sobre el Retorno del Maestro	221
El maestro como sujeto político	240
El malestar docente	242
Capítulo Quinto	248
A manera de conclusiones	248
A la Sombra del Poder Soberano. Un pequeño informe para la academia	248
1. Ubicación: Cuestiones de método	248
2. Hiperpolitización: Las marcas del Movimiento pedagógico	250
3. Reforma: Sobre la formación del docente	251
4. <i>General Intellect</i> : Sobre la mercantilización del trabajo cognitivo	253
5. Redondeo: Líneas abiertas	255
Referencias Bibliográficas	264

Resumen

La presente investigación arqueológico-genealógica indaga sobre la configuración discursiva de la función docente en el entramado jurídico-político del poder soberano y a pro-pósito de la educación en Colombia. En este sentido indaga, por un lado, la inscripción de la cuestión docente en la *ratio gubernatoria* y, por otro, el malestar docente según el desplazamiento del saber pedagógico y su correlativa sustitución en el *socius* de un registro burocrático. Pero ello, propone una analítica de las discursividades basada en formas de codificación, jerarquización y unificación del discurso jurídico-político que describen la paulatina conversión del oficio del maestro en función docente. Concentrando la descripción en distintos períodos y temporalidades, la investigación señala los múltiples dispositivos que intervienen en la captura de la subjetividad del maestro en la gubernamentalidad como trama del poder soberano: desde el Congreso Pedagógico de 1917, pasando por las luchas magisteriales por el Estatuto Docente que tuvieron lugar entre las décadas de los años 60's, 70's y 80's, hasta llegar a la configuración del Sistema Nacional para la Formación de Educadores en la década de los 90's, la indagación arqueológico-genealógica ha buscado responder a la preocupación crítica por la situación del maestro en la época contemporánea. Si asumir adhesiones a ningún tipo de escuela o autor, la presente investigación ha sido más bien el resultado de una experimentación teórica y metódica que reinscribe el sentido que puede atribuirse tanto a la arqueología como a la genealogía en un modo cartográfico de pensamiento que, después de todo, puede ser útil para el desarrollo de investigaciones futuras sobre la subjetividad del maestro en Colombia y sus situación de “desarraigo” como síntoma de la colonialidad.

Palabras claves: Maestro, formación, gobernabilidad, profesión, oficio

Abstract

This archaeo-genealogical research inquires about the shaping of the discourse in the teaching function into the legal-political scheme of the sovereign power, correlated with the education in Colombia. In this sense, it inquires, on the one hand, the issues of the teaching essence in the ratio gubernatoria and, on the other, the teachers discomfort in relation to the displacement of pedagogical knowledge and its correlative substitution in the socius of a bureaucratic scheme. In order to do this, this research intends to analyze the discourses based on forms of codification, hierarchization, and unification of the juridical-political discourse that describes the gradual conversion of the teacher's role as a teaching function.

Emphasizing on the description of different periods and temporalities, this research points out the multiple artifices that intervene in the capture of the subjectivity of teachers in governmentality as a scenario of sovereign power. There is an historical overview that begins with the Pedagogical Congress in 1917, through the teachers' struggles due to the Teaching Status that took place all along the 60's, 70's and 80's; subsequently, the conformation of the National System for the Academic Training that took place in the 90's. The archaeo-genealogical inquiry attempts to give response to the critical concern that teachers have, due to the their situation in the contemporary era.

Out of assuming adhesions to any type of school or author, this investigation has been rather the result of a theoretical and methodical experimentation that reincribes the meaning that can be attributed to both archeology and genealogy in a cartographic mode of thought that, after all, may be useful for the development of future research on the subjectivity of the teachers in Colombia and their "estrangement" function as a symptom of coloniality.

Keywords: Teacher, training, governance, profession, trade

Introducción

Caja de Herramientas: La arqueológica genealógica como cuestión de método

La formación de los maestros es uno de los problemas claves en la historia mundial de la educación (Rojas, 2001; García Garrido, 1992; Beck Nolemes, 1965; Luzuriaga, 1963). Cualquier modelo de análisis pedagógico de los sistemas educativos ha de tener en cuenta que los maestros constituyen un centro o un pivote sobre el cual gira toda la organización del proceso educativo así como uno de los sujetos fundamentales de la práctica pedagógica, de todo el proceso de «enseñanza», «evaluación» y «aprendizaje». De ahí que la actual racionalización del proceso educativo conciba la *calidad de los docentes* como uno de los factores decisivos para asegurar el éxito social, político y cultural de la educación como proceso orgánico (o signo de una *procesualidad histórica*). Desde este punto de vista se entiende por qué la formación de los educadores constituye un problema histórico, un elemento que retorna con sus diferencias pero que ha permanecido asociado a un *dispositivo de rearticulación* entre los procesos educativos y los procesos históricos de las sociedades. Siendo así, la indagación arqueológico-genealógica que hemos realizado interroga, necesariamente, *el decurso de su objetivación epistémica y de su cristalización en la figura de un sujeto* cuya trayectoria nos remontaría desde el presente hasta sus primeras formulaciones en la Europa y la América del siglo XIX; sobre todo porque dicha trayectoria se dibuja como origen y decadencia del «Estado docente», por lo tanto, como el origen y la

decadencia del Estado moderno. Por supuesto, los límites temporales de nuestra excavación no tendrán un alcance de dos siglos sino que, deberá pasar revista –al menos a través de fuentes secundarias- a las huellas que se extienden desde inicios del siglo XX procurando enunciar, en la medida de lo posible, el cúmulo de fantasmas que retornan, con sus diferencias, pero que de cualquier manera retornan.

Ahora bien, tratándose de una investigación arqueológico-genealógica, parece apenas obvio que nuestra excavación suscite una *problematización filosófica* (Foucault, 2013, 1979; Deleuze, 1987). En efecto, la *construcción del sujeto docente*, descrita por la mirada arqueológico-genealógica se abisma en los oscuros laberintos del enunciado, de tal manera que no puede ser concebida sino como problemática filosófica (por supuesto, otorgando un sentido muy particular a la filosofía) por cuanto representa la inscripción de sus prácticas en formaciones discursivas que enuncian una «verdad», ya sea como objeto de saber o como crisis de esa verdad en el sujeto de la enunciación. De ahí que su reminiscencia hacia las líneas de pensamiento provenientes de Europa y de los Estados Unidos aparezcan como las *líneas de fuerza* que marcan el discurso de esa verdad, como todo un conjunto de fuerzas aglutinantes respecto de las formaciones histórico-discursivas de una *episteme* en la que han quedado inscritos los gruesos lineamientos del saber pedagógico a propósito de los procesos formativos que darán nacimiento a nuevos formadores, a nuevos practicantes de ese saber. Si lo que conocemos como el *contexto latinoamericano* tiene una significación particular y concreta para esta investigación es porque, justamente, dicho contexto aparece como una encrucijada de agenciamientos, como una trabazón colonial de fuerzas, como una región en la que se condensan históricamente los efectos de las líneas antropológicas, políticas, eróticas, pedagógicas, etc. que retornan tras las mediaciones que el discurso sobre la discursividad necesariamente reclama: *no existe ontología del presente que no sea ya la objetivación del discurso en un locus enuntiationis, en un tiempo y en un espacio preciso y de acuerdo con una*

*localización existencial que le determina en sus relaciones con lo real, con lo simbólico y con lo imaginario.*¹

La formación de educadores en Colombia se dibuja de este modo como problemática arqueológico-genealógica respecto de una subjetividad que es marcada por el tránsito, por la ruptura y discontinuidad, que lo llevó desde la Escuela Normal Superior hasta la Facultad de Educación, pasando por la Universidad Pedagógica. Si la formación de los educadores como «maestros» fue el fruto de un movimiento pedagógico que en América Latina –entre las décadas de los años 30's y los años 50's del pasado siglo– logró la consolidación de las Escuelas Normales como instituciones oficiales para la *formación de los formadores* especializados en la Educación Primaria y en la Escuela Secundaria, la etapa posterior –iniciada en la década de los 60's y prolongándose a través de las décadas de los años 70's, 80's, 90's y los inicios del nuevo milenio con sus rupturas y continuidades, variaciones y discontinuidades– marcará la emergencia de un *nuevo sujeto* que es, justamente, la figura que nuestra mirada busca en los avatares de la lectura, la escritura, la documentación y la prefiguración de un *enunciado nuevo*.

En cuanto a nuestra particular visión de las resistencias diríase que, desde el punto de vista arqueológico-genealógico, el conjunto de las especificidades del proceso educativo y del saber que lo objetiva como enunciado en una *episteme* histórica precisa de una analítica de las resistencias ya que se plantea como exigencia de la investigación una enunciación no declarativa de lo excluido, de lo forcluído por el poder (Foucault, 1980; Deleuze, 1987). Quizá por ello y, aun sin

¹ *Ontología del presente*. La escritora Anabel Lee Teles (2014) ha escrito lo siguiente: “La ontología del presente como modalidad filosófica expresa una insistencia: la necesidad de mostrar la relación indisoluble que existe entre la ontología, la ética y la política, tres dimensiones en relación que en su interacción anuncian un devenir, la emergencia de un espacio de resistencia, un espacio de aparición de nuevos gérmenes de vida comunitarios e individuales.” (p. 21). De ahí que la problematización filosófica de la arqueología y de la genealogía adicione a la actividad descriptiva una cierta irrupción de lo singular como posicionamiento detrás del discurso. Por supuesto, no estamos obligados a “confesar” nuestras adherencias.

haber entrevisto la posibilidad de un *estrategia discursiva de dispersión sin captura o de vehiculación de una verdad por fuera de la verdad*, uno se preguntaría: ¿Se nos reprocharía acaso que, en cierto sentido, nosotros veamos en el movimiento pedagógico que los mismos maestros lideraron por una «Escuela Nueva» y una «Pedagogía Activa» el nodo en torno del cual se revelará lo excluido por el poder y lo olvidado por las resistencias? La pregunta clásica por el sentido de la educación, por la figura del educador y por el proyecto de sociedad en el que ese sentido y esa figura han quedado y quedarán inevitablemente inscritas merece el tono de las desacralizaciones a las que conduce la criticidad del discurso que se mide con lo heterotópico del afuera y con su indeterminabilidad en el discurso.

La investigación arqueológico-genealógica ha de recoger algunas de las indicaciones propuestas por el enfoque de la Historia Social e Institucional de la Educación pero con el fin de *parodiar* su discurso. Si la historia de la formación de los educadores en América Latina, considerando el tránsito que condujo el proceso educativo regional desde la Escuela Normal Superior hasta la Facultad de Educación, pasando por la Universidad Pedagógica, exige un análisis histórico de la trayectoria social y política de las instituciones educativas dedicadas a la formación de educadores, lo cierto es que el aventurarse por los caminos del discurso, de los enunciados y de la *episteme* en la que se inscriben tendrá que estallar el marco de ese análisis mediante una nueva *estrategia*.² El problema

² *Arqueología-genealogía*. En este punto, tanto la «arqueología» como la «genealogía» aparecen como procedimiento en el que la investigación histórica es concebida *estratégicamente*. Pero, ¿Qué significa esto? En primer lugar, que los objetos de nuestra investigación son configurados por el deseo del investigador; es por ello que si en las investigaciones de Michel Foucault la arqueología develaba al hombre como un falso objeto epistemológico era porque con ella advertía en las ciencias humanas la existencia de una *episteme* especular, una percepción circular en la cual las representaciones elaboradas por la conciencia se encontraban determinadas por lo representado; por su parte, la genealogía foucaultiana revelaba el conjunto de las tecnologías disciplinarias que operaban sobre el cuerpo y la capturas del deseo que eran efectuadas por los dispositivos de verdad. El componente estratégico de sus investigaciones daba expresión a una relación de deseo con una verdad no-constrictiva: la arqueología liberaba de su confinamiento a aquello que había sido semiotizado haciendo visible lo que en él no era

investigativo en esta perspectiva se presenta como transversal a distintas formas discursivas sobre la educación y, por eso mismo, al conjunto de las prácticas pedagógicas que han dado cuerpo a la institucionalidad educativa y que se revelan como *determinación soberana de la formación docente*, es decir, como un sistema educativo al interior de una forma-Estado que, además, se encuentra articulado a un sistema interestatal que, en materia de educación, encuentra su máxima instancia político-burocrática en la UNESCO.

Por otra parte, si planteamos el interrogante: ¿al concebir la historia de la formación de los educadores debemos partir del hecho de que su problemática general se perfila como un problema universal? Es cierto que, históricamente hablando, los orígenes de la Escuela Normal se remontan a la Europa del siglo XVIII, también es cierto que su evolución paulatina hacia el instituto pedagógico, la escuela normal superior, la facultad de educación, o la universidad pedagógica supuso la estructuración sistémica de instituciones y liderazgos anclados directamente a las políticas del Estado (Figuerola, 2016; Müller, 1992; Mac, 1982). Esto implica que, en buena medida, la historia social e institucional de la educación ponga en el centro de sus análisis los distintos procesos sociales de reforma institucional educativa entendidos estos como adecuaciones estructural - sistémicas relativas al proceso educativo y a las proyecciones que la sociedad hace sobre sí misma. Pero, de manera distinta, nuestro trabajo arqueológico-genealógico precisa de un *descentramiento deconstructivo* (asumimos el riesgo de esta definición) orientado hacia el desborde de los cercos institucionales o de la estructura formal de las sociedades. Siendo así, precisa de una *cierta mirada* arqueológico-genealógica que trabajará cuatro *nodos problemáticos* desde los cuales el análisis puede efectuar su «dispersión» y su «descentramiento».

semiotizable (*decantación epistemológica*); así también, la genealogía hacía visible las resistencias del cuerpo frente a su disciplinamiento por parte del «saber-poder» (*decantación político-existencial*). En ambos casos, podría pensarse que la estrategia foucaultiana efectuaba una decantación motivada por un deseo de verdad, por una voluntad de verdad que quería sustraerse a las constricciones de la verdad misma como dispositivo.

A. En primer lugar, los aspectos significativos de la formación de los maestros que se muestran como continuidad colonial de la discursividad pedagógica europea y norteamericana (¿se trataría acaso de un precioso movimiento universal cualificador para los educadores o de una expansión cuasi-invasiva de una cierta racionalidad?); sobre todo porque fue a partir de esos discursos sobre el saber pedagógico que en la América Latina se produjo un cambio sustancial en los métodos para la formación de los educadores.

B. En segundo lugar, la síntesis procesual en la que los educadores de un país como Colombia han sido formados (se trata de misiones que transportaron a la cultura educativa nacional las diversas corrientes del pensamiento pedagógico); sobre todo porque a partir de ahí la organización administrativa de la estructura institucional educativa va a adquirir el mismo rango explicativo de los modelos pedagógicos que han servido de soportes para la cualificación y la preparación de los educadores.

C. En tercer lugar, las instituciones públicas para la formación de los maestros y maestras cuyos componentes educativos fueron transformándose, progresivamente, en Institutos Pedagógicos, en Facultades de Educación, en Escuelas Normales Superiores y en Universidades Pedagógicas bajo la influencia de las misiones alemanas, francesas y norteamericanas.

D. Y en cuarto y último lugar, el análisis de los modos en que el estado Colombiano ha terminado adaptándose a los modelos educativos internacionales con consecuencias decisivas para el desarrollo interno de la cultura científica, social y humanista de la escuela y, especialmente, de los maestros como intelectuales en el universo escolar.

Sobre la Escritura

Como era de esperarse, la escritura rizomática que he ensayado en este proceso de investigación se aparta por completo del aparato de Estado y se inscribe en una máquina de guerra:

Desde siempre el Estado ha sido el modelo del libro y del pensamiento: el logos, el filósofo-rey, la trascendencia de la Idea, la interioridad del concepto, la república de los espíritus, el tribunal de la razón, los funcionarios del pensamiento, el hombre legislador y sujeto. El estado pretende ser la imagen interiorizada de un orden del mundo y enraizar al hombre. Pero la relación de una máquina de guerra con el afuera no es otro 'modelo', es un agenciamiento que hace que el propio pensamiento devenga nómada y el libro una pieza para todas las máquinas móviles, un tallo para un rizoma. (Deleuze & Guattari, 2004, p. 28)

Por fortuna para mí, en el dominio teórico siempre es posible ejercer una elaboración pragmática de los signos, echando mano de las «rupturas imperceptibles» que esa elaboración produce, dejando a un lado esos «cortes significantes» que aparecen con el dominio de la trascendencia sobre el pensamiento. Siguiendo en esto el rastro dejado por Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004), pienso que el rizoma necesita de esa ruptura para proliferar, para conectarse con las fuerzas del afuera o con ese medio de exterioridad por el que puede correr libremente, insertándose en el devenir, sincronizándose con el movimiento. Pero para ello hace falta no echar raíces sino desenraizarse de tal modo que nuestros corazones no queden anclados en un objeto o en un sujeto cualquiera. Hace falta también ser lo múltiple, como quien nace y muere en el continuum de una materia infinita que, de vez en cuando, deviene formas finitas;

como cuando la velocidad transforma el punto en línea y da vida a un trazo singular, irrepetible pero formalmente anónimo. Pero, ¿dónde queda la historia? Infortunadamente para todos y todas, la historia no ha sido otra cosa que una narración que proviene de lo más ocioso, de lo más sedentario. La historia siempre se ha producido ahí en donde se hace necesario afirmar la unidad de un Estado, pero: ¿sería preciso hablar de una historia para los nómadas? No parece sensato hacerlo. ¿Y la universidad? Estoy convencido de que en ella tan sólo se producen calcos, redundancias que se propagan reproduciendo los puntos muertos de una multiplicidad arruinada en su potencia. Quizá sea preciso pensar siempre la composición de un «libro anticultural», un puro mapa sin calco que dé cuenta de su itinerancia, de su nomadismo, de sus extravíos existenciales. No importa lo difícil que pueda ser eludir la captura mágica que el aparato de Estado está siempre dispuesto a ejercer sobre nosotros. No importa que bajo su soberanía el aparato de Estado se haya incluso apoderado del libro: el Estado ha pretendido ser una imagen interiorizada del orden del mundo capaz de enraizar a hombres y mujeres; por eso es necesario oponerle una máquina de guerra como agenciamiento maquínico del deseo que asegure el devenir nómada de nuestro pensamiento.

La *producción de una subjetividad docente* puede ser analizada a partir de un desentrañamiento de las continuidades y discontinuidades presentes en los procesos de la «escolarización» y de la «enseñanza»; de este modo, nos sería posible describir, captar y comprender lo que, detrás de las reformas educativas – concebidas estas como dispositivos de ajuste-, es indicativo de nuestro presente (Martínez, Noguera & Castro, 2004). Desde este punto de vista, el *discurso del saber pedagógico* se definiría no por lo que dice sino por lo que deja en suspenso; asimismo, la *figura del docente* se definiría mucho más que por el ruido que producen las palabras por los silencios que han gravitado en torno de ellas. ¿Cómo es que llegamos a ser institucional y políticamente lo que somos?

Nuevamente una *ontología del presente* para la que no basta una descripción objetiva de los acontecimientos sino que, además, ella precisa de una aprehensión subjetiva de lo acontecido y de todas las mediaciones por las cuales llegamos a ello (Foucault, 2009). Ahora bien, ¿qué implica la existencia efectiva de una relación estructural, es decir, de una *relación histórica*, entre localidad y globalidad, entre nacionalidad y mundialización para nuestra comprensión de la subjetivación que obra de diferentes maneras en la constitución histórica de un nuevo sujeto educador?

El *carácter universalizante* de la discursividad jurídica situada en el punto más álgido de la razón occidental, a saber, el horizonte de mundialización educativa, recrea un estatuto de la singularidad que no será ya el de las unidades históricas que se derivan de la conciencia trascendental; no se trata entonces de la historicidad de la Nación o del Estado, ni siquiera de lo que algunos intelectuales decoloniales han llamado “colombianidad” (Castro-Gómez & Restrepo, 2008). De manera distinta, *se trata aquí de una inmersión singular en lo universal que no por eso deja de ser singular ya que las orientaciones discursivas de su indagación no recurren a los universales para organizar su archivo ni para establecer las preguntas que permitirán urdir, finalmente, la trama de los laberintos por los cuales aventurarse*. La “subjetividad” como tal no es el asunto de esta exposición –aunque sí sea el asunto de nuestra investigación–; lo que indagamos aquí es la captura fantasmática de la subjetividad del maestro por parte del soberano. Interrogamos desde la singularidad factual e histórica que se abisma en la indagación por lo que actualmente somos entendiendo por ello, en el horizonte máximo de una razón universal, que cada quien es actualmente lo que es y que todo dispositivo de formalización institucional no es más que una reducción, un empobrecimiento del ser signado por el despotismo del significante jurídico.

Ahora bien, los *sistemas escolares modernos y modernizados* parecen situarse en un horizonte de mundialización que trasciende el orden de las singularidades y se resitúa –siempre mediado por lo que es irrepetible– en un nivel histórico decisivo para el conjunto de los procesos globales (Figuerola, 2016;

García Garrido, 1992; Martínez Boom, 1989; Gómez & Peña, 1986; Kauffman, 1985; Mockus, 1983). Lo que desde hace tiempo se conoce como *cooperación técnica internacional* aparece desde esta perspectiva como racionalidad específica de «lo político», como *captura del saber por el poder y como poder que no es ejercido por fuera del saber*. El manto internacional que se cierne sobre el cuerpo de la nación y que lo sujeta a través de un *curriculum universalis* orienta todo el saber pedagógico y las instituciones educativas de acuerdo con los lineamientos instrumentales de una racionalidad mundialmente constituida. La *ratios gubernatoria* de la que nos ocupamos a lo largo de esta investigación se encuentra marcada, colonialmente, por las prerrogativas del llamado *desarrollo*.

El cuestionamiento interno y un tanto retórico que el país se ha hecho a propósito de la crisis orgánica que lo embarga reproduciendo, en lo más hondo del tejido cotidiano, la «violencia», la «intolerancia», la «exclusión», la «marginalidad», etc., nos permite resituar racionalmente el *problema educativo* como problemática de la *convivencia democrática* (Herrera, Pinilla, Infante & Díaz, 2005; Rodríguez, 2002). Pero, ¿no sería esto un prejuicio o una actitud desprevenida respecto de las valoraciones que no dicen qué pensar sobre enunciados como los de la «democracia» o los de la «convivencia»? ¿No sería ello seguir cargando, como el camello, con una culpabilidad heredada del mundo ético-religioso, de una voluntad de santidad poco consecuente con la cruda realidad en la que nos vemos obligados a vivir cada día? Si el *problema educativo* en Colombia tiene algún sentido para la investigación arqueológico-genealógica es porque con él se trazan las continuidades y las discontinuidades de una cierta problemática con la que se señala lo que Norbert Lechner (1984) indicaba como la “conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado”. ¿Son válidas las expectativas que confían a la educación la transformación afirmativa del orden social, su tránsito hacia un mejor futuro? Existen elementos del *archivo* como la Constitución de 1991, la Ley General de Educación, el Informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, entre otros, en los que la educación es insistentemente objetivada bajos los términos de la *incondicionalidad*, es decir, bajo ciertos enunciados que organizan su significación en función del desarrollo auto-sostenible del cuerpo

social, como si fuese un derecho de las ciudadanías y como si fuese *a priori* un proceso basado en la solidaridad de la sociedad en su conjunto. ¿No son estas prescripciones formas anticipatorias de lo que no llega nunca y que quizá jamás pueda llegar? Se ha señalado hasta el cansancio el enorme abismo que se abre entre las determinaciones ético-políticas del discurso formal y las múltiples realidades que se abren sin pudor en las cavernosidades del cuerpo social. La conciencia histórica no alcanza a comprender por qué el ser-de-lo-que-es ha adquirido los matices significativos de un presente en permanente crisis. ¿Se hace necesario, antes que responder a las prescripciones instituidas desde lo universal, concebir la urgencia del reconocimiento y la comprensión de nosotros mismos?

La investigación arqueológico-genealógica sobre la *construcción de subjetividad* en Colombia ha mostrado cómo la «enseñanza» fue transformándose, poco a poco, en mera «instrucción» (Martínez, Noguera & Castro, 2004; Bolívar Botía, 2004). Pero esta vacua transformación –conceptual y práctica– de la enseñanza en instrucción tuvo un significado esencialmente distinto al que el concepto de «instrucción» tuvo en otras épocas. En un sentido que es completamente diferente al de la formación moral e intelectual del individuo, la instrucción paso a ser *entrenamiento*. Esto no sólo tuvo implicaciones decisivas para la mirada que desde la institución fue lanzada sobre el *proceso educativo* sino que, además, tuvo implicaciones decisivas para lo que podríamos nosotros llamar: *la autoconciencia del «maestro»*, es decir, para la forma en que este último se concibe a sí mismo. Tanto el hacer educativo como la identidad del educador van a experimentar una modificación funcional de sus prácticas en el orden simbólico de la comprensión y el decir, pero también en el orden tecnológico del hacer y de la instrucción. El discurso científico se instalará aquí como un *dispositivo*,³ como discurso de verdad que sobredetermina la práctica educativa

³ *La comprensión del dispositivo*. Lo primero es asumir la comprensión del «dispositivo» como una paradoja. Esto no es nuevo. El ejercicio ya fue adelantado en otros lugares por autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Giorgio Agamben o Néstor Alberto Braunstein. Lo importante aquí consiste en comprender que el «dispositivo» nos permite adquirir un horizonte de inteligibilidad sumamente complejo porque nos conecta con la densidad de la historia y lo hace a través de la

según las coordenadas de un saber especializado y construido en un espacio exterior a la práctica pedagógica; esta sobredeterminación del exterior tuvo como consecuencia una conversión del maestro en el ejecutor automático de unas directrices y, por lo tanto, en *agente exterior a la práctica pedagógica* entendida esta última como objeto epistemológico, como proceso auto-reflexivo y como vocación existencial (Quiceno Castrillón, 2010; Álvarez Ga-llego, 2010). Esto nos resulta mucho más claro en el complejo tránsito que condujo la formación de los maestros desde la *pedagogía* hasta las *ciencias de la educación* como el eje de esa formación. Si se produjo un profundo extrañamiento y desdibujamiento de la identidad magisterial al ser inscrita en el interior de la *episteme* conformada por las ciencias de la educación fue porque estas últimas, al extender la pertinencia práctico-discursiva de la enseñanza y la formación a todas las ciencias, *produjo un desplazamiento y una sustitución del maestro formado para la pedagogía poniendo en su lugar a profesionales que carecen de cualquier preparación pedagógica*. Desterritorialización del sujeto de la enseñanza, desterritorialización

trama discursiva que envuelve a los seres y a las cosas. Pero además, el «dispositivo» nos abisma hacia un *umbral* situado más allá del discurso y de la historicidad que lo materializa porque se nos revela en el acontecimiento, es decir, que se nos revela justo en ese punto de emergencia intempestiva en el que se hacen visibles las múltiples conexiones de lo real como *series indicativas en el proceso de subjetivación*. Nuestra comprensión del «dispositivo» debería entonces permitirnos reconocer al sujeto y, por ello, reconocer en el «dispositivo» mismo una especie de régimen social y político con el que se capturan o recrean las subjetividades, un espacio liso o estriado en el que, o bien el poder es el que establece su predominio, o bien es la potencia lo que logra asegurar su proliferación vital. Pero, ¿cómo llegar al punto de ese reconocimiento, cómo asegurar lo inteligible de la visibilidad ante un elemento situado más allá del discurso y de la historicidad? En ningún caso este “más allá” supone un “fuera-de” que hiciera del «dispositivo» algo no-discursivo o algo a-histórico. Es sólo que hay en el «dispositivo» un cierto margen de elasticidad que no es comprensible en términos discursivos o en términos de historia. Quizá por ello, lo que es posible –al menos provisionalmente- hacer es reconocer que el «dispositivo» permite captar y describir la imbricación entre el «poder» y el «saber» así como la estructura profunda que se instala –o que pretende instalarse según Jorge Eliécer Martínez Posada (2014)- como un signifiante despótico en los órdenes de la «sexualidad», la «seguridad» y la «personalidad» como grillas de la subjetividad que convierten el cuerpo en materia dócil y, por lo tanto, en material útil para el funcionamiento del actual sistema de vida.

de la práctica pedagógica y reterritorialización de esa práctica sobre una racionalidad completamente ajena son los procesos que se inscriben, con todas sus letras -como procesos deformados y deformantes-, en el *corpus* de nuestra investigación pero no que no son visibles en el estado actual de la misma.

El análisis arqueológico-genealógico debería mostrar las *diferencias de régimen* que aparecen en el intersticio que separa la dimensión macro-estructural de la educación y la dimensión micro-estructural de la pedagogía practicada en el seno de las instituciones escolares. A partir de esta distinción la conversión de las políticas educativas desde lo nacional hacia lo internacional, desde lo local hacia lo global, produjo una modificación de las concepciones educativas del «desarrollo» y su adecuación en torno a los conceptos de la planeación integral: *racionalización del proceso educativo desde la teoría de los sistemas*; asimismo, la «tecnología instruccional» será distribuida según un plan de estudios preciso, a saber: *la programación y planificación de la enseñanza y de la formación* (Martínez, Noguera & Castro, 2004; Bolívar y Cadavid, 2010; Soto Urrea, 2009). Tanto el «plan de estudios» como la «planeación integral» tendrán como su consecuencia la explicitación funcional del *campo de currículo*; esta explicitación dejará muy en claro la forma asumida por el dispositivo del poder pues, como resistencia a los agenciamientos producidos por ese dispositivo, la aparición del Movimiento Pedagógico en el año de 1982 –propiciado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE)– pugnará por una vuelta del maestro y del proceso educativo hacia la pedagogía: *retorno hacia lo pedagógico como reinscripción ontológica del ego magistral en la práctica pedagógica como subjetividad activa, como sujeto de conocimiento y como existencia autónoma*.

Desde otro punto de vista, es la investigación arqueológico-genealógica la escritura adquiere un ritmo que no se adhiere a un orden cronológico estricto sino que, de manera distinta trabaja con toda una multiplicidad de cronologías. La dificultad del análisis es siempre una dificultad temporal; pero no en el sentido de un tiempo trascendental a que la conciencia debiera adherirse sin mediación y sin preguntas; por el contrario, se trata de una temporalidad inscrita en una *matriz*

acontecimental que no se puede precisar de antemano (Deleuze, 1987; Foucault, 1979). Esta dificultad será entonces la de saber hasta dónde debe seguir el curso de las indagaciones, hasta dónde dejar que la *dispersión* se extienda, lo que implica aceptar que todo detenimiento del proceso o toda esclerosis de la deriva será algo intuitivo, acaso arbitrario (propiciando así un serio cuestionamiento sobre el trabajo de lo positivo). La indagación arqueológico-genealógica sobre la *producción de la subjetividad en los docentes*, es decir, sobre la tecnologización mundial del proceso educativo, se inspira en los trabajos desarrollado por Martínez, Noguera y Castro (2004) quienes exponen, en primer lugar, un examen de las primeras experiencias de la educación básica o fundamental en el país; lo más relevante en esta parte de la exposición ha sido la aparición del *campo del currículo* y, con él, su correlativa *instrumentalización de la enseñanza*. En segundo lugar, ellos analizan las transformaciones ocurridas a nivel macro-estructural, es decir, a nivel de las políticas educativas como diseño y como orientación institucional; lo más destacado de este período parece ser el vínculo estrecho entre «educación» y «desarrollo», la inscripción del proceso educativo en la planificación económica de los estados y la inserción invasiva de la racionalidad empresarial en la enseñanza (estrategia del desarrollo). En tercer lugar, se analizan las transformaciones en el plano de la «educación» y de la «enseñanza» ocurridas durante la década de los 70's, a saber: *la implantación decisiva de la tecnología educativa y de la tecnología instruccional*.⁴

La ruptura producida entre las décadas de los años 40's y los años 60's se produjo, al menos, en dos niveles (que llamaremos a falta de algo mejor: *macro-estructural* y *micro-estructural*) que son claramente diferenciables, que tienen ritmos particulares pero que, de acuerdo con determinados momentos, se revelan

⁴ La primera tesis de la investigación nos dice que entre finales de la década de los 40's y comienzos de los años 60's, el «campo educativo» sufrió una transformación radical que afectó profundamente tanto la finalidad social del proceso educativo como su estructura y su funcionamiento institucional. Aquí se explicitará una ruptura respecto de las tendencias que desde el siglo XIX venían manifestándose en la educación del país. Véase el breve pero preciso relato de José Fernando Ocampo (2016).

como procesos paralelos o como partes de una misma estrategia (Martínez, Noguera & Castro, 2004; Álvarez Gallego, 2010). Mientras las transformaciones ocurridas en el nivel macro-estructural del Estado, o sea de las políticas públicas y de *los discursos educativos*, presentan un balance que resulta siendo bastante precario si se lo compara con los propósitos generales que declaran, en el nivel micro-estructural de lo que en la enseñanza posee una visibilidad distinta o específica las transformaciones de las prácticas han sido verdaderamente sustanciales. Para ilustrar mejor estos puntos, habrá que tener en cuenta tres aspectos. En primer lugar, que el concepto de educación que fue predominante hasta finales del siglo XIX, dejará de tener sentido en el siglo XX. Los referentes de dicho concepto no desaparecerán de la realidad concreta, pero sí del *espacio epistémico* en el que la educación será problematizada por los intelectuales y por los gobernantes: *el discurso médico de la higienización ha sido desplazado por el discurso económico del desarrollo*. En segundo lugar, la ruptura epistemológica ocurrida en el pensamiento educativo y en las prácticas pedagógicas a mediados del siglo XX en Colombia se encuentra relacionada con el carácter internacional que tomaron los asuntos educativos y del poder soberano. Durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX la educación fue concebida como un problema eminentemente nacional –y esto pese a las influencias ejercidas por las teorías y las metodologías educativas desarrolladas en Europa y los Estados Unidos–; siendo así, *las reformas educativas seguirían el camino pautado por las reformas políticas y económicas locales*. Ya para mediados del siglo XX los países de la América Latina y el llamado Tercer Mundo adoptaron una perspectiva multinacional de los problemas educativos que hizo depender las decisiones de los gobiernos, cada vez más, de las prerrogativas internacionales diseñadas al interior de organismos multilaterales como la UNESCO y la OEA. En su análisis Philip Coombs (1978), un especialista internacional en educación de relevancia durante la década de los 60's, elaboró el discurso sobre la *crisis mundial de la educación* y propuso como fórmula para superarla una serie de cambios profundos en la estructura y el funcionamiento de las instituciones educativas nacionales. En el marco de este discurso sobre la crisis de la educación, los

países subdesarrollados sólo podrían superarla si incorporaban a la estructura y funcionamiento de sus instituciones educativas los elementos del desarrollo tecnológico: *la teoría general de sistemas, la radio y la televisión serían entonces dispositivos para la racionalización y la difusión del proceso educativo*. Y en tercer lugar, la vinculación entre «educación» y «desarrollo», en el marco de la crisis mundial de la educación, se produjo como transferencia de tecnología al campo de la educación y de la enseñanza. Los discursos en torno a las nociones del desarrollo impusieron la necesidad de llevar a dicho campo los «principios» y los «métodos» de la planificación económica mediante lo que se conocería como *planeamiento integral de la educación*. Con posterioridad, hacia mediados de la década de los años 70, el planeamiento integral de la educación fue parcialmente sustituido e integrado por la *tecnología educativa* y, con ella, por una racionalidad directamente anclada en las teorías de los sistemas, a una nueva forma de dirección sobre el proceso educativo. En este contexto, la *planificación de la instrucción* que fuera difundida por el conjunto de los organismos internacionales que abanderaban la causa de la educación fue afinada bajo los términos de lo que conocemos como *tecnología instruccional*.

El conjunto de las transformaciones operadas en la enseñanza a partir de la década de los 40's fueron agenciadas por la historia de los grandes discursos teóricos sobre la educación y la pedagogía. La profunda huella de estos agenciamientos se prolongará hasta nuestros días inscribiéndose en la estructura de la *racionalidad educativa colombiana* (Ocampo, 2016; Herrera, 1999; Rodríguez Céspedes, 2002). El lugar de esta huella será lo que los discursos de los expertos han delimitado como el *campo del currículo* (ver las obras Bode, Apple y Díaz Barriga). Como relación de continuidad con este campo delimitado por el discurso de los expertos Martínez, Noguera y Castro (2004) trabajaban con el concepto de *campo del currículo* y lo utilizaban como instrumento metodológico para sus análisis; a partir de su utilización puede entenderse en qué sentido cada categoría designa un *espacio de saber*, una inscripción de los «discursos», las «técnicas» y «procedimientos» en torno a procesos como la «organización», el «diseño», la «programación», la «planificación» y la «administración» de la

instrucción: *todo ello bajo el principio de la predeterminación de los objetivos del aprendizaje* (comportamientos, habilidades y destrezas). Pero atención: *lo más importante de este punto es que la eficacia analítico-discursiva del campo de currículo no se restringe únicamente a las instituciones escolares sino que su alcance se despliega sobre todo tipo de instituciones disciplinarias*. En tanto campo tecnológico, el campo de currículo constituye entonces uno de los campos más desarrollados en el ámbito de las tecnologías humanas pues es él, antes que nada, tecnología de instrucción y adiestramiento (*training*). En relación con este punto el estado actual de la investigación mostrará las formas institucionales adoptadas para la estructuración de un *campo curricular desarrollista*; por eso, no entrará a indagar la consistencia de este campo sino el entorno político-jurídico de la racionalidad que lo gobierna.

Ahora bien, lo anterior hace posible que nuestro análisis de la reforma educativa y pedagógica que se produjo en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX en torno de varios elementos una especificidad colonial fundamentada en una cierta mirada general sobre la historia crítica de la educación y la pedagogía colombianas (Martínez, 2004, 2012; Saldarriaga, 2003; Heredia Duarte, 2014). En primer lugar, el seguimiento de dos formas posibles de racionalización de la acción educativa, a saber: por un lado, la instauración del «interés» como eje de las prácticas pedagógicas en los discursos del movimiento de la «Escuela Activa» y; por otro, el establecimiento de la «organización» y «planificación» de la instrucción como principios fundamentales para la dirección pedagógica de las «prácticas instruccionales» que fueran promovidas por los curriculistas norteamericanos. Estas formas posibles de racionalizar la acción educativa permiten describir, comprender y explicar las condiciones que hicieron posible el predominio de la planificación y la instrucción como *formas de la racionalidad educativa*. En segundo lugar, la articulación de los elementos que son propios de «lo discursivo» (como el saber, las nociones, los conceptos, los modelos, las teorías, etc.) con lo «no-discursivo» (prácticas, técnicas, mecanismos de disciplina-miento y control, dispositivos de poder y de verdad, etc.) permite analizar la circulación y apropiación de lo discursivo así como su objetivación corporal en un dispositivo de

poder que asegura la vinculación estrecha entre el *campo del currículo* y el *control social* (Apple, Bode y Franklin). En tercer lugar, la descripción y el análisis del proceso estructural-sistémico de ha conducido el proceso educativo hacia una instrumentación de la enseñanza. Más allá de un análisis de la instrumentalización como un proceso de enrarecimiento, de extrañamiento o alienación de la pedagogía –efecto de un desplazamiento del concepto de la «enseñanza» por el concepto de la «educación» en el interior de las ciencias de la educación–, lo que permite la noción del campo del currículo es: *analizar críticamente la instrumentalización como el efecto de un dispositivo o mecanismo de poder orientado hacia el control social*. Si la «enseñanza» aparece aquí como el concepto articulador al interior de un campo de saber pedagógico, la «instrucción» opera la misma función pero en el campo del currículo; de ahí que cuando la tecnologización entra a jugar en el campo del currículo como tecnología instruccional se hace visible el predominio de la instrucción sobre la enseñanza. En cuarto lugar, identificar el lugar privilegiado de la «instrucción» y del «aprendizaje» en el proceso educativo por cuanto son las áreas más susceptibles de ser tecnologizadas y, por lo tanto, los puntos en los que el proceso educativo llega a *traspasar el umbral tecnológico*. En quinto lugar, la caracterización de las transformaciones ocurridas en el proceso educativo y en las prácticas pedagógicas como efectos producidos por el despliegue de un complejo *dispositivo de poder* que se encuentra orientado hacia la «escolarización masiva de la población», la «homogeneización social» y la «instrucción generalizada» (tendencias no totalizada del poder y del control). Y en sexto y último lugar, el establecimiento de una articulación entre el despliegue del dispositivo y la construcción de una estrategia. En efecto, la *estrategia del desarrollo* instaaura la educación como su eje nodal, estableciendo las condiciones para una racionalización de la acción educativa. El campo del currículo encuentra aquí un lugar central para las operaciones de este proceso; de ahí que en los discursos de la cooperación técnica internacional el currículo fuera señalando como un elemento fundamental para la superación de la crisis. He aquí por qué el problema

del desarrollo nos ha compelido a indagar el entorno político jurídico que estableció las condiciones para una estructuración del campo curricular.

Sobre la dispersión

La distancia que se abre entre la investigación y su exposición exige tener en cuenta el lugar de la dispersión en nuestro método de investigación. Se dice que uno de los rasgos más deplorables del pensamiento occidental consiste en atribuir al decir y al hacer, al discurso y a la acción, una finalidad externa o trascendente. A partir de ahí, sería mejor proceder –a la manera de Deleuze y Guattari (2004) por medio de lo que ellos llaman «mesetas»: esas “multiplicidades conectables con otras por medio de tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma.” El libro como realidad heterogénea, como materia rizomática, está hecho precisamente de «mesetas». Ahora bien, ¿Cómo entender mejor este concepto? Un poco a la manera betesoniana: diríase que las «mesetas» o plateau designan “una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o fin exterior”. En este sentido, una «meseta» no se encuentra nunca al final o al principio de algo pues siempre está situada a medio camino entre el origen y el ocaso. A propósito del lenguaje, este sólo adquiere la forma de una «meseta» cuando es verdaderamente capaz de dar expresiones diferenciadas a las dimensiones que componen una multiplicidad considerada. En este sentido los conceptos sólo se producen como series de líneas o sistemas numéricos ligados a una determinada dimensión de la multiplicidad, a una determinada región de lo múltiple. Siendo así, en los conceptos no encontraremos la síntesis de un saber científico o la cristalización de unos postulados ideológicos; de manera muy distinta: en ellos sólo encontraremos agenciamientos -ya sean «agenciamientos maquínicos de deseo» o «agenciamientos colectivos de enunciación»- que obran o se efectúan sobre flujos semióticos, flujos materiales y flujos sociales. He aquí el dominio sobre el cual se reparte la dispersión de los flujos de los cuales mi yo y mis otro yoes son sólo maquinas receptoras y productoras de ellos. ¿Qué decir

entonces del libro-máquina? Que según la composición heterogénea y singular de las «mesetas», el libro-máquina no cesa de abortar la unidad significativa de cada uno de los referentes identitarios:

Ya no hay una tripartición entre un campo de la realidad, el mundo, un campo de representación, el libro, y un campo de subjetividad, el autor. Un agenciamiento pone en conexión ciertas multiplicidades pertenecientes a cada uno de sus órdenes, de suerte que un libro no se continúa en un libro siguiente, ni tiene su objeto en el mundo, ni su sujeto en uno o varios autores. En resumen, creemos que la escritura nunca se hará suficientemente en nombre de un afuera. El afuera carece de imagen, de significación, de subjetividad. El libro agenciamiento con el afuera frente al libro imagen del mundo, el libro-rizoma, y no el libro dicotómico, pivotante o fasciculado. No hacer nunca raíz, ni plantarla, aunque sea muy difícil no caer en esos viejos procedimientos. (Deleuze & Guattari, 2004, p. 27)

Tradicionalmente el libro habría sido concebido con referencia al mundo como campo de realidad, al propio libro como campo de la representación y al autor como a un campo de subjetividad; sin embargo, el libro-máquina constituye a la vez una multiplicidad que no cesa de conectarse con otras multiplicidades, un agenciamiento que no cesa de hacerle metamorfosear su propia naturaleza así como la naturaleza de las multiplicidades con las que entra en relación. De este modo: en el libro máquina los campos de la representación, de la realidad y de la subjetividad se encuentran siempre desterritorializados y reterritorializados sobre un medio de exterioridad en cual cumplen su función. No hemos compuesto este informe de investigación para demostrar que significa algo sino aspirando a que funcione de alguna manera. La dispersión ha operado aquí como estrategia para seguir el rastro dejado por aquello que perseguimos pero procurando abrir nuestro objeto hacia la ocurrencia, hacia el encuentro y hacia la fabricación de nuevos dispositivos de enunciación.

En cuanto al proyecto inter-universitario de *historia de las prácticas pedagógicas* en Colombia sabemos que, desde su fundación “ochentera” en la Universidad de Antioquia, ha estado integrado por distintos proyectos investigativos (Martínez y Álvarez, 2010). Aunque cada uno de ellos ha representado una particular experiencia investigativa, en conjunto han representado una relativa unidad metodológica cuyas consecuencias no sólo se expresan en el *cómo* de una investigación concreta sino también en una *racionalidad específica*. El ordenamiento de los conceptos metodológicos y de las problematizaciones de la pedagogía que se encuentran contenidas en tales proyectos aparecen como el substrato común sobre el cual fue posible a ese grupo de investigación mantener la discusión interna y, así, poder profundizar en la particularidad metodológica de cada uno de los proyectos. Quizá por ello, la elaboración metodológica presentada en la década de los 80’s por Olga Lucía Zuluaga (1999) pueda ser concebida por nosotros como un eslabón para la comprensión global del discurso crítico sobre la *historicidad de la educación y de la enseñanza* (Zuluaga y Herrera, 2009) pero jamás como es “esquema” a seguir. No nos interesa seguir a nadie del mismo modo en que no nos interesa que nadie nos siga. Sobre todo porque esa elaboración ha querido tomar distancia de la historiografía convencional para interpelar críticamente su racionalidad constitutiva y del modo en que esta última había hecho de la historia de la educación y de la pedagogía un equivalente de la historia socioeconómica de la legislación educativa y de los sistemas de la enseñanza. A contramano de esta perspectiva historiográfica convencional, el proyecto «historia de las prácticas pedagógicas en Colombia» delimitó el método de investigación con base en ciertas instancias metodológicas, a saber: la «institución», el «sujeto» y el «discurso». ¿Podría realizarse un estudio arqueológico-genealógico del sujeto docente sin realizar una interpelación directa sobre el discurso arqueológico-genealógico mediante el cual se ha intentado reconstruir (por no decir *de* construir) al sujeto de la «docencia»?

No lo creo.⁵ Por lo pronto, el estado actual de nuestra investigación solo ha logrado abarcar parte de la relación estructural entre discurso e institución.

La fecundidad del pensar sobre la *formación docente* puede ser planteada en un orden de saber que se encuentra relacionado, ante todo, con la irrupción de dicha formación en el entramado social, con el surgimiento que lo marca con las valoraciones típicas de ese entramado (Marín & Noguera, 2013). El análisis de su emergencia revelará entonces el modo en que la «docencia», como acontecimiento político, nos sigue inquietando. De ahí que al pensar la formación docente en estos términos, el análisis arqueológico-genealógico de la «docencia»

⁵ *Historia de las prácticas pedagógicas*. Las herramientas metodológicas utilizadas por el famoso Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia fueron construidas en relación con varios campos (Zuluaga Garcés, 1999). En primer lugar, en relación con la historia epistemológica que fuera practicada por Georges Canguilhem; esta filiación ha permitido problematizar el estatuto científico de la pedagogía y, con ello, poner en cuestión su actual instrumentalización en el orden institucional. En segundo lugar, en la historia del saber (arqueología-genealogía) planteada en la obra de Michel Foucault, la cual ha permitido re-plantear el saber pedagógico como campo de conocimientos sobre la enseñanza; a partir de este referente la historia de las prácticas pedagógicas se dibuja como una mirada sobre las condiciones de existencia que envuelven a esas prácticas y a los saberes que actualizan: por un lado, el análisis se sitúa sobre un terreno distinto al de la historia general (crítica sociológica de la educación) para, en vez de eso, desarrollar historias particulares, entretrejidas en la dispersión del campo discursivo y catapultadas a través de las regularidades que se derivan de la relación entre lo discursivo y de lo no-discursivo: por otro lado, que con aquellos referentes la pedagogía encuentra una metodología útil para restaurar su relación con las ciencias humanas sin quedar por ello atomizada en el interior de las disciplinas particulares; más allá del «boom estadístico» comprendido en el decenio que va de 1960 a 1970, la pedagogía puede ahora responder al desplazamiento al que fuera otrora sometida durante ese período por las ciencias de la educación. En tercer lugar, la historia de las prácticas pedagógicas encuentra sus referentes en la historia de la pedagogía y de la educación con el fin de hallar los elementos de sistematicidad que el discurso sobre la pedagogía ha incorporado para, luego, someterlos a la crítica. Y en cuarto y último lugar, las fuentes primarias de la pedagogía, entendidas estas como los grandes textos y autores (Vives, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Claparède, Apple, etc.) que nos permiten efectuar una *aprensión de los enunciados más internos del saber pedagógico* con el fin de ubicar al «sujeto» de ese saber así como los «campos» en los que se encuentra con otros saberes.

se convierte en un *estudio filosófico y político sobre las condiciones históricas de las prácticas pedagógicas y del campo de saber que ellas instalan*. Desde esta perspectiva, el material histórico no opera como elemento de contextualización sino como un elemento esencial para comprender el presente. El discurso archivado se convierte de este modo en una especie «memoria» del acontecimiento. Al determinar con precisión el conjunto de las combinaciones entre lo visible y lo enunciable de cada época, el análisis crítico se despliega más allá de los comportamientos y de las mentalidades, más allá de las ideas para interrogar lo que ha hecho posibles esos comportamientos, esas mentalidades y esas ideas (Martínez Boom, 2012). El rostro del docente aparece como una máscara – fantasma – cuyo trasfondo no nos es accesible directamente; y no porque de este modo debamos cercar los límites de la apariencia para descubrir debajo de ella lo que es esencial sino porque todo él se encuentra bañado del discurso que lo configura y le da su sentido: *la crítica de esa discursividad, el desmantelamiento de ese sentido será lo que nos proporcione la justa medida de lo que estamos buscando*. Siendo así, el discurso histórico opera en función de la constitución de un medio de conocimiento e instrumento de investigación que nos permite evidenciar el complejo de prácticas que constituyen y han constituido la docencia y, por lo tanto, el dominio de un objeto marcado profundamente por su historicidad.⁶

⁶ *Sobre la historicidad de la pedagogía*. La metodología propuesta por Olga Lucía Zuluaga Garcés (1999) se planteaba *preguntas hipotéticas* que prefiguraban los elementos diferenciales del análisis arqueológico de las prácticas pedagógicas: 1) ¿la docencia y la educación son fenómenos diferentes y sus procesos de apropiación son mutuos?; 2) ¿la docencia no surge del discurso de la Ilustración a pesar de su articulación estrecha con él?; 3) ¿existe la individualización de un saber sobre la docencia con la que se prefigure la aparición del saber pedagógico en Colombia?; 4) ¿el estudiantado sólo es comprensible a partir de su objetivación en el saber docente?; 5) ¿el derecho a la educación no aparece históricamente como una prerrogativa del individuo sino del príncipe? y; 6) la formación es un dispositivo biopolítico que afecta de modo positivo a la población? A partir de estas formulaciones entendemos que la existencia del tiempo niega la identidad permanente de los objetos, por lo tanto, no hay una evolución en ellos; de ahí que la «docencia», el «estudiantado» o la «educación» no puedan ser concebidos como objetos en proceso de evolución y, mucho menos,

La *docencia* es un acontecimiento histórico difícil de captar ya que, desde su comienzo, ella ha estado marcada por todo un conjunto de elementos disímiles, extraños entre sí, por todo un marasmo de articulaciones que pueden ser consideradas –al menos hasta cierto punto- como descabelladas o imprevistas (Álvarez Gallego, 2010; Fayad Sierra, 2010). Y es precisamente ese *carácter de acontecimiento* lo que ha hecho de ella una realidad poco reflexionada en relación con su carácter intempestivo; por lo general, el discurso histórico sobre la «docencia» le ha interpretado como una instancia evolutiva o como una entidad naturalizada respecto de la cual no cabe hacerse mayores preguntas. En los análisis de Alberto Martínez Boom (2012) sobre la «Escuela», por ejemplo, esta aparece como un *producto intempestivo en la racionalización de una práctica*. Pero plantear la emergencia de la docencia presenta las dificultades de un análisis que no se restringe a la problemática propiamente histórica sino que, además, extiende su problemática al campo del discurso filosófico. Las exigencias propias de la descripción arqueológico-genealógica tales como la precisión conceptual, la formulación de los marcos de enunciabilidad y de regularidad, el análisis de las formaciones históricas concretas, de los diversos regímenes de verdad, etc., conducen a un replanteamiento de la historicidad del discurso y del pensamiento que lo produce. He querido desarrollar aquí un ejercicio de este talante pero con las variaciones propias de lo que, a mi entender, se presenta como límite temporal de la investigación y su repartición entre la temporalidad de su desarrollo y los tiempos pautados por la academia.

como entidades susceptibles de ser analizadas por separado. Lo que en realidad existe es un complejo de objetivaciones se perfilan como la *multiplicidad de tramas* que debemos descifrar en nuestros análisis arqueológicos y genealógicos. A diferencia de esta comprensión de la historicidad constitutiva, la educación ha sido concebida como un mero mecanismo de reproducción socio-cultural y de transformación político-institucional en cuya reconstrucción del fenómeno social se revelan los efectos de la infraestructura sobre las superestructuras, lo cual convertía la educación en un epifenómeno de estructuras globales como la economía o la política y nos impedía reconocer la especificidad de las prácticas pedagógicas y educativas.

En Colombia la *historia de la educación* tiene una forma clásica pues se presenta como una forma del discurso histórico representada trabajos conocidos como los de José Abel Salazar, Danilo Nieto Lozano, Luis Antonio Bohórquez Casallas, Juan Manuel Pacheco, Julio César García, Jesús María Otero, Yvon LeBot, Guillermo Hernández de Alba, José Francisco Socarrás, Julia Isabel Acuña de Moreno, entre otros (Martínez & Peñuela, 2009). Ahora bien, la historiografía clásica sobre el problema educativo ha tenido como rasgo definitorio el representarse la educación como una especie de epifenómeno de la economía y de la política, bajo una *lógica lineal de períodos sucesivos de encadenamientos causales*. Es más, la conciencia histórica sobre la educación moderna suele ocultarse a sí misma la especificidad de su constitución ontológica creando con ello una ilusión de estabilidad con la que asegura una relativa reproducción de sus prácticas. La docencia no ha existido siempre y su finalidad no ha sido la de educar a niños y jóvenes; la multidireccionalidad abierta por los acontecimientos y su historicidad destroza cualquier naturalismo. Asimismo, el proceder arqueológico-genealógico rechaza las nociones de causalidad, continuidad y totalidad para fijar su atención en las confrontaciones, en las disputas, en las coincidencias y en los desfases. Los rasgos del sentido histórico que aquí se perfilan alteran por completo la relación de «necesariedad» entre los acontecimientos para afirmar así la singularidad irreductible de lo acontecido: *la irrisión nómada frente a todo origen o comienzo se hace latente y manifiesta cuando se quiere hacer valer el juego de las fuerzas contra el destino, contra la dinamicidad presupuesta que soslaya el caos anunciado la razón oculta detrás de las apariencias*. He aquí por qué la aparición de la docencia ha de ser captada de acuerdo con los cruces de las líneas de fuerza que, después de todo y antes que nada, son las que configuran las prácticas pedagógicas y las instituciones educativas.

Sobre el rizoma

Nuestra indagación arqueológico-genealógica, reacia a toda religiosidad y, sobre todo, la iglesia de los “foucaultianos”, quiso introducir en su desarrollo la noción de rizoma. Esta noción, como se sabe acuñada por Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004), nos dice que los «sistemas arborescentes» son sistemas jerárquicos, sistemas organizados y distribuidos alrededor de un centro de significancia y de subjetivación. Estos sistemas se encuentran poblados por autómatas centrales de memorias organizadas los cuales actúan como elementos que sólo reciben informaciones de una unidad superior. En razón de esta organización jerárquica, la afectación subjetiva que produce no hace más que reproducir uniones preestablecidas. Como opuesta a los sistemas arborescentes, la máquina de guerra constituye una «multiplicidad acentrada», por lo tanto, un «rizoma de guerra» que opera de acuerdo con una lógica de guerrillas, una lógica que rechaza como intruso cualquier autómata centralizador. ¿N es siempre $n-1$? Es probable que los rizomas también produzcan su propio despotismo, su propia jerarquía y, sin embargo –al menos en principio- no obedecen a un «dualismo ontológico» de lo que es aquí y de lo que es allá, ni tampoco a un «dualismo axiológico» a propósito de lo que es bueno y de lo que es malo. He ahí nuestra necesidad de utilizar siempre “expresiones anexactas para designar algo exactamente”; cierta anexactitud que no supone una aproximación sino que, de manera distinta, supone el paso exacto de lo que se hace. Para ejemplificar todo esto Deleuze-Guattari tomaban en cuenta que en el cuerpo-máquina la actividad del cerebro revela el modo en que el pensamiento –materialmente hablando- no cesa de abortar las ramificaciones arborescentes pues el modo en que los impulsos eléctricos que recorren su tejido celular no ocurre de manera continua sino de manera discontinua. Lo mismo ocurre cuando pretendemos interpretar el inconsciente según un eje de significación pues el deseo no se ajusta a las estructuras arborescentes sino que, por el contrario, no cesa de producir nuevas desviaciones, nuevos enuncia-dos, nuevas aberraciones:

Tanto para los enunciados como para los deseos, lo fundamental no es reducir el inconsciente, ni interpretarlo o hacerlo significar según un árbol. Lo fundamental es producir el inconsciente, y, con él, nuevos enunciados, otros deseos: el rizoma es precisamente

esa producción de inconsciente. (Deleuze & Guattari, 2004, p. 22-23)

¿Qué pasa con América? No lo sé, pero pareciera ser que: en el devenir rizomático la complejidad creciente niega al rizoma su estatuto de modelo diferenciado pues, de manera distinta, ese devenir se sitúa a medio camino, entre el árbol-raíz y el rizoma-canal siendo el primero un modelo formal trascendente y el segundo un proceso Inmanente de destrucción y reinicio. No se trata entonces de saber cuál es la esencia del rizoma sino de saber cómo opera, la forma en que su devenir hace aparecer y desaparecer los modelos. Nuestra investigación concibe la arqueología genealógica, ente todo, como un antimodelo.

Lejos de cualquier cercamiento del propio pensamiento en el interior de la obra de un autor o de unos autores, el análisis arqueológico-genealógico exige una mínima articulación y un mínimo ordenamiento de los conceptos para, de esta manera, arribar a la comprensión de un determinado momento histórico (Martínez Boom, 2012). El estudio de las prácticas advierte la multiplicidad de sus relaciones con la teoría cuyos signos no descansan en la aplicación de un modelo formal o en la totalización de un paradigma; por el contrario, la relación de las prácticas con la teoría tiene que ver más con la apertura a otras formas de pensamiento que con la reproducción de unas formas preestablecidas (Zuluaga Garcés, 1999). La fecundidad de una indagación por las prácticas radica en el descubrimiento de relaciones insospechadas entre ellas y en el establecimiento de las diferencias específicas de «lugar», «estrato» y «posibilidad» que las atraviesan de parte a parte. La investigación ha de utilizar, inevitablemente, mecanismos de apropiación que elevan el potencial de las categorías descentrando sus operaciones fuera del campo en el que tales categorías han sido engendradas para efectuar

adecuaciones y re-conceptualizaciones en otros campos. Por supuesto, la neutralidad no tiene nada que ver con esto ya que la amplitud deliberativa de la investigación conjunta (investigación grupal o colectiva) plantea una reflexión de otro orden: *una reflexión que vaya al meollo de las objetivaciones y las conciba a partir del entrecruzamiento discursivo de las relaciones, los agenciamientos, los acontecimientos y las disputas en torno de los objetos*. Pero, ¿qué sucede cuando nos hemos planteado la investigación arqueológico-genealógica como una forma de historiar el presente? La opción arqueológico-genealógica amplía la investigación para incluir en ella las relaciones entre lo discursivo y lo no discursivo, la racionalidad específica mediante la cual opera el poder y la intensidad producida por el despliegue del saber (Foucault, 2013, 1980, 1979). Siendo así, la historia del saber pedagógico articula el discurso de la pedagogía con las experiencias sociales, culturales y políticas en torno de las cuales gravita, evitando así la confusión entre las prácticas sedimentadas y el movimiento general de las fuerzas, entre las regularidades que se materializan como reglas de una práctica concreta y los «sujetos», «instituciones» y «discursos» que se producen y reproducen en ella (Zuluaga Garcés, 1999, Martínez Boom, 2012). La investigación nos permite entonces captar el surgimiento de la docencia como un acontecimiento singular; pero para ello, nos exige también tomar ciertas precauciones metodológicas que obran como resquicios del análisis arqueológico-genealógico. No sé si, en realidad, he logrado todo esto; todo lo que sé es que he intentado llevarlo hasta donde he podido.

La aparición histórica de la «escuela pública» no estuvo ligada a hechos estrictamente educativos pues, de manera distinta, esa aparición estuvo más bien asociada a cuestiones relacionadas con la pobreza, con las prácticas de policía, con los vericuetos de la vida ciudadana, con las regularidades de la población y los efectos estructurados y estructurantes del poder (Martínez Boom, 2012). Siendo así, entendemos por qué la «educación pública» llegó a efectuar una apropiación de lo educativo por una vía azarosa e inesperada, más allá de las subjetividades que han dejado su huella en el saber y más acá de las leyes dictadas por el soberano. Tanto la huella de las grandes obras de la pedagogía

como los dictados de la ley soberana aparecen con posterioridad al cruce de fuerzas que hicieron posible que algo como la educación fuese objetivado: *he aquí la importancia de localizar, una por una, las singularidades de los acontecimientos con el fin de poder precisar el funcionamiento de las relaciones históricas por debajo del sentido atribuido a los discursos*. Se trata de una bella descripción que se sitúa más allá del bien y del mal (Nietzsche). Por otra parte, si la función de la educación ha sido de orden político y de orden moral ha sido porque su existencia se ha basado en la promesa de convertir al infante en un buen ciudadano. Los procesos de inclusión-exclusión, las prácticas del encierro, los ejercicios con las letras, la incorporación del sujeto a la vida de policía, la reclusión de la pobreza, el aprendizaje de los oficios, la inducción de máximas morales, la disposición de cuerpos dóciles para el trabajo y para la utilidad, la subjetivación secular o religiosa, la organización del saber y los espacios para la resistencia: todo ello aparece como algo sin lo cual no nos es posible entender los alcances de la investigación arqueológico-genealógica sobre el *sujeto docente*. La formación en la docencia no tiene entonces un sentido que no haya sido agenciado por el poder, que no haya pasado por el filtro que reduce lo múltiple a lo Uno (unidad de la lengua, profesar una religión y asumir sin reparo la utilización de ciertos métodos), moralizando, legalizando, normalizando nuestros comportamientos; si la docencia ha servido para algo ha sido para materializar el objetivo estatal de formar cuerpos dóciles, hombres y mujeres domesticados. A partir de estas operaciones es instalado todo un régimen de prácticas y procedimientos de verdad que tiene por nombre *educación* y cuyos productos principales son el «alumno» y el «maestro». Yo he sido alumno y, ahora, me he convertido en un maestro. Quisiera por un momento levantar el rostro y cerrar mis ojos para callar y sentir que he dicho todo lo que tenía para decir.

Capítulo Primero

Del Oficio del Maestro a la Profesión Docente

Al remontar unas cuantas décadas el escenario de la «ruptura epistemológica» se percibe que a inicios del siglo XX el conjunto de las prácticas educativas sucedían estando subsumidas bajo enunciados jurídico-políticos cuyas funciones específicas no eran –como no lo son en la actualidad- puras funciones administrativas (en el sentido weberiano del término).⁷ Como se sabe, la ley no es un dispositivo sin alma, no es un puro mecanismo: siendo un agenciamiento colectivo de enunciación codificado, muerde el interior del sujeto vaciándolo y llenándolo al mismo tiempo como si se tratase de un arte de magia (Foucault, 1996; Agamben, 2005, 2006). No se trata simplemente de un enunciado referido a la moral de las prohibiciones o a la reglamentación de las admisiones posibles; se

⁷ *Sobre el concepto de ruptura epistemológica.* Considerando en perspectiva la reflexión epistemológica desarrollada por Gastón Bachelard (1970, 1971, 2000), creo que es posible aplicar a nuestra investigación el concepto de «ruptura epistemológica». Ya sea en relación con el discurso histórico sobre la educación y la formación de maestros, ya sea con respecto a la deriva puramente foucaultiana que la historicidad de la crítica ha tomado. El “punto de ruptura” desde el cual buscamos reconstruir el discurso histórico sobre el problema que hemos venido investigando obedece a nuestra pretensión de captar la alienación del maestro como cuerpo del trabajo vivo frente el espectro teológico de la economía y el gobierno. Para nosotros el problema de la gubernamentalidad debe ser considerado en el horizonte biopolítico de la época contemporánea; y esto a pesar de las objeciones que Santiago Castro-Gómez (2013) presenta a la incorporación de la gubernamentalidad (que para él sería distinta y posterior a la biopolítica) en el campo de la investigación en educación.

trata también de un cierto *régimen de verdad*, de una colección de enunciados relativos al saber sobre la educación y al poder sobre la sociedad. La Ley 39 de 1903, emitida desde el despacho de Antonio José Uribe, personaje a cargo de la dirección del Ministerio de Instrucción Pública, tuvo la pretensión de acometer una reconstrucción de las instituciones educativas las cuales habían caído en desgracia tras las continuas guerras del siglo XIX. ¿Qué tipo de relación podría establecerse entre la guerra civil y este proceso de reconstrucción más allá de la sola continuidad o discontinuidad de los acontecimientos? ¿El renacimiento de la escuela no estaría directamente ligado a una suerte de rehumanización del cuerpo social o tan sólo obedecería a la necesaria reconstrucción de un tejido que de todas maneras debía ser útil a la producción y a la reproducción del capital y del poder soberano?

Pero el problema de aquellos días no era sólo el que muchas de esas escuelas hubiesen sido cerradas por causa de los conflictos sino que, además de ello, los maestros existentes que debían asumir concretamente la tarea educativa no eran lo suficientemente numerosos como para responder ni a la demanda social ni a las pretensiones reconstructivas del poder soberano (Helg, 1987a; Herrera, 2000; Figueroa, 2016). Siendo así, la intención de abrir la Escuela Normal en cada uno de los departamentos del país y de abrir también distintos institutos para la formación del profesorado –dos tipos de institución en las cuales se asentaría el nuevo sistema educativo-, se vería constantemente aplazada u obstaculizada por la crisis fiscal del Estado, por la fatiga económica que había producido en él el ritmo desgastante de las guerras decimonónicas.⁸ Sin embargo, el análisis que

⁸ *Condiciones materiales.* En este punto ha sido posible constatar que, como consecuencia de las vicisitudes experimentadas por el *modelo liberal* –que se extendió desde 1850 hasta 1899-, los fenómenos de expansión poblacional y de expansión de la frontera agrícola así como las nuevas articulaciones entre sectores productivos a nivel de la infra-estructura objetiva de la producción, estuvieron acompañadas por fenómenos superestructurales situados en el orden de la confrontación armada entre los bandos que conformaban el bloque hegemónico (Díaz, 1979, Melo González, 2007). En el período posterior –que se extendió desde 1900 hasta 1928, el auge cafetero permitió a la economía nacional experimentar un proceso reconstructivo-material que se

me gustaría sugerir no apunta de ninguna manera hacia el lugar en el que aparece como significativo un Estado desgastado, estimado según la imposibilidad económico-material de que fuese precisamente ese soberano malogrado el que respondiese a las necesidades educativas de la nación. El punto que me gustaría señalar tiene que ver más bien con el carácter coyuntural que asumió la *creación de nuevas instituciones educativas*, la inserción de ciertos saberes en el cuerpo de la mismidad, la incursión abismal del poder estatal en la racionalidad pedagógica de esas nuevas instituciones. Más aún, tratándose de la formación del sujeto docente la pregunta que me gustaría abordar aquí es precisamente aquella que interroga por las condiciones históricas, epistemológicas, políticas e incluso estéticas de ese sujeto a partir de la intención deliberada del poder soberano en crear instituciones nuevas. Bajo esta perspectiva podría decirse que *a la creación de nuevas instituciones correspondería la creación de un nuevo sujeto*.

La importancia que lo anterior tiene para nuestra investigación descansa en el hecho de que la intención de crear nuevas instituciones educativas se produjo en el marco de la República Liberal, es decir, bajo la época en que la racionalidad moderna, centrada en la acumulación colectiva y en la apropiación privada de lo colectivamente acumulado, en las libertades individuales y en la pugna de la razón por deshacerse de las supersticiones, en la apertura a un mundo desconocido y por conocer, en la progresiva instauración de la técnica como medio para dominar la naturaleza y en la caída del poder teológico como última *ratio* (Hoenisberg, 1953; Jaramillo Uribe, 1989). Este modelo material y espiritual republicano tuvo ecos en todo el continente latinoamericano –tal como sucedió en países como México, Argentina, Chile, Venezuela o Brasil- y fue a partir de él que, extrañamente, se produjeron todo un sinnúmero de *transformaciones ambivalentes* en la cultura de los pueblos, en la conformación cuasimítica de los espíritus nacionales y en la configuración jurídico-política de los estados.

vio reflejado en la expansión cafetera y en la instauración de las primeras estructuras productivas industrializadas. En la base material de la sociedad existía ya una capacidad productiva que permitía a los sectores más progresistas de las élites gobernantes pensar que, en efecto, era posible reconstruir el país y superar las consecuencias de la guerra.

La restauración estatal de las instituciones formadoras de maestros para la educación secundaria a inicios del siglo XX fue, al mismo tiempo, un momento histórico en el que daría inicio lo que conocemos como la *modernización de la educación colombiana* (Cacua Prada, 1994, 1997; Martínez, Noguera & Castro, 1997).⁹ La solución de continuidad entre la configuración de las instituciones educativas y las políticas públicas del Estado condujo mucho más tarde, hacia la década de los años 30, a la conjunción entre educación pública y educación privada, es decir, a la conjunción entre la esfera de lo visible y la esfera de lo no visible, o más precisamente, entre el marco experiencial educativo recreado en torno de un *nosotros* y aquel que desaparece como privación de lo común para encerrarse en sí mismo. A propósito de esta conjunción creo necesario, para los efectos del análisis, detenerme un poco en varios de los acontecimientos que hicieron posible la emergencia discursiva del objeto que intento configurar: el Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917; el arduo proceso de reorganización de la Escuela Normal de Varones de Tunja a partir de 1926; la creación del Instituto Pedagógico Nacional Femenino en 1927, la organización del Curso Suplementario de Información Pedagógica de 1928 y, por supuesto, en la creación de la Facultad de Educación de Bogotá en 1933 y de la Facultad de Educación de Tunja en 1934 teniendo en cuenta, en verdad no muy detenidamente, el conjunto de las relaciones entre esas facultades con la Universidad Nacional.

Para evitar cualquier equívoco a propósito de las observaciones sobre la necesidad de trabajar arqueológica y genealógicamente la historicidad del saber pedagógico, diré que el punto de vista que propongo no se sitúa en lo

⁹ *Limitaciones de archivo*. Claudia Figueroa (2016) decía que: “En este período aparecieron las principales políticas, escuelas y reformas educativas que, desde 1903, están registradas en Colombia, lineamientos y fundamentos pedagógicos manejados en la dirección de la formación docente; la aparición de las principales instituciones dedicadas a esta labor, su funcionamiento y los cambios institucionales que experimentan.” (p. 75). Según esta perspectiva el período en cuestión se encuentra marcado por el signo de un *límite* relacionado con el registro del discurso en el cuerpo del soberano.

específicamente normativo -perspectiva que es habitual entre los historiadores de la vieja escuela- sino en los *puntos de intersección* que vinculan el «saber» y el «poder» en cada uno de estos acontecimientos. Si mi hipótesis no es descabellada, diría que estos acontecimientos dieron paso a la racionalidad que va a ser predominante en las décadas posteriores ya que el proceso de modernización no sólo va a introducir los imperativos económicos del capital en el interior de las prácticas pedagógicas sino que, además, va a desplazar paulatinamente hacia el exterior la especificidad del saber pedagógico para poner en su lugar el contenido pragmático-institucional de las ciencias de la educación.

Otro de los puntos que quisiera aclarar de antemano es aquel en el que he creído, de una u otra manera, posible plantear una análisis de lo que llamaría *agenciamiento global*, lo que en otras palabras podría denominarse –como ya lo hemos oído en el eco de otras voces- la «crisis mundial de la educación» (Coombs, 1978; Faure, 1983; Morin, 1999). Pero no sólo porque esta dimensión del problema sea la que ha hecho explícitas las complejas e históricas conexiones entre lo económico, lo político y cultural de cada formación social y en relación a la configuración estructural-funcionalista de los sistemas educativos, también lo es porque, de una u otra manera, ella expresa un cierto latido del mundo, una pulsación sentida como efecto local de un proceso global que no alcanzamos a avizorar pero que inevitablemente nos afecta y, por esa misma razón, nos concierne directa o indirectamente. De acuerdo con este punto, me detendré un momento en la crisis económica que azotó en 1929 la Bolsa de New York para tratar de captar sus repercusiones en el proceso del desarrollo colombiano y, por asociación directa, sobre las condiciones a partir de las cuales tuvo que producirse la restauración del sistema educativo. Pero aquí mi punto de mayor interés no será el debilitamiento o reforzamiento de la capacidad del soberano para llevar a cabo la reforma de su política educativa sino el *punto de intersección* entre saber y poder que, a propósito de este acontecimiento particular, fue determinante para la configuración del *sujeto docente*, a saber: *la reestructuración subjetiva de la máquina capitalista*.

Si la crisis económica mundial del 29 hizo posible la efervescencia discursiva – en el espacio público de lo visible tal y como lo define Hannah Arendt (2014)- de los proyectos socialistas o comunistas en distintos países, entonces con ella comenzarían a formarse las condiciones materiales y espirituales de la Guerra Fría; no en el sentido en el que se pensaría que fue con ella -y no con el final de la Segunda Guerra Mundial- con la que comenzaría a gestarse la estructura del orden bipolar de las relaciones internacionales sino porque fue con ella que se hizo explícita la debilidad del sistema hegemónico y, a partir de ello, se intensificó la legitimidad de las alternativas sociales y políticas a ese sistema (Hobsbawm, 1996; Mészáros, 2009). La oposición dialéctica entre el «capitalismo» y el «socialismo», determinante durante la segunda mitad del siglo XX, ¿no sería también determinante a propósito de las derivas educativas que, por un lado, estuvieron dirigidas hacia la humanización del proceso educativo y, por otro lado, hacia la tecnificación y mercantilización de la educación? El viraje del liberalismo hacia la izquierda y la idea de que los países del Tercer Mundo debían industrializarse mediante una intervención mucho más activa del Estado fueron producidos por este *agenciamiento global* -la crisis del 29- y, con él, se abriría el espectro hacia el discurso del desarrollismo sobre el cual la educación sería pensada en las décadas posteriores: se trata, en último análisis, del modelo educativo planteado desde la UNESCO, un modelo basado en la *tecnificación profesionalizante* de la formación pedagógica y en la *proletarización marginalizante* de la actividad docente para defenestrarle como figura o rostro en nuestro universo cultural.

La figura intelectual de Michel Foucault arrastra nuestro pensamiento hacia ciertos límites en los que lo personal y lo impersonal tienden a difuminarse en un entramado de significaciones que van de lo uno a lo otro; podría incluso decirse que se trata de la exposición de una entraña. En principio porque el foco de sus investigaciones tenía que ver con algo tan profundo como arcano y que

no podría adjudicarse al nombre, a la figura pública, al homosexual, al filósofo. El pensamiento del afuera tuvo en su obra el signo de lo que eclosiona después de una obsesiva introspección. En segundo lugar porque el conjunto de problemáticas analizadas por él tuvieron siempre el signo de una preocupación puntual: las máquinas sociales que producen la verdad. ¿Cómo es posible la producción de la verdad? ¿En qué consiste esa producción? ¿Cuáles son sus estrategias y cuales sus dispositivos? Todo ello en un entramado de relaciones en las que estaban constantemente en cuestión el poder, el saber y el deseo. Lo interesante aquí, como lo señalaba Oscar Saldarriaga, era que Foucault, para explicar las máquinas sociales a partir de las cuales la verdad es producida tuvo que inventar otra máquina con la que se produjera un «discurso de verdad» sobre la «producción de la verdad»: compleja paradoja cuya inmediata consecuencia sería la de nuestra inscripción en un régimen de verdad, en un registro cuya validez discursiva esté siempre amparado por la verdad. Es más, Saldarriaga señalaba con acierto la existencia de un “vacío” en el discurso de Foucault a propósito de la enorme capacidad de absorción y captura que la institución escolar tiene respecto de la verdad que se dice sobre ella: la paradoja se extendería hacia cualquier tipo de reivindicación del maestro como subalternidad intelectual, es decir, como sujeto del discurso sobre la verdad que, para ser liberado de ese discurso, no puede más que recurrir a otro discurso igual y, así, de liberación en liberación, cumplir un ciclo inacabable de profundo auto-cuestionamiento y de radical auto-creación.¹⁰

¹⁰ *Investigaciones foucaultianas.* El esclarecimiento sobre las múltiples trayectorias del diálogo, la discusión y el debate foucaultiano sobre la pedagogía colombiana ha de asentarse sobre una máquina de verdad, es decir, sobre una «teoría» (Zuluaga Garcés, 1984, 1999). Y no porque este “asentamiento” se derive de una elección academicista cuyo marco de sentido se impondría al objeto; de manera distinta, la «teoría» aparece aquí como un «contra-efecto» del diálogo, de la discusión y del debate (Martínez Boom, 1990). La posición tomada por Saldarriaga (2003) en este punto señalaba una «distancia política» entre el experto foucaultiano y otros expertos: el enunciar la verdad de cómo la escuela produce la verdad. Y esta perspectiva sobre la verdad es lo que hace que esta última permanezca abierta; en otras palabras, diríase que desde una perspectiva que fuera estrictamente arqueológico-genealógica, el enunciado sobre la verdad no sería un enunciado de clausura sino que, por el contrario, sería siempre un enunciado de apertura. Que esta apertura sea arrojada a la re-creación de su objeto o que siguiera socavando el vientre de la verdad hasta

Si nuestra reescritura de la historia del maestro en Colombia -la historia que narra la mutación estructural de las instituciones bajo las cuales su «oficio» ha sido torpemente transformado en una «profesión» alienada en los dispositivos de la máquina capitalista- ha tomado la deriva arqueológico-genealógica de un pensamiento comprometido no es porque las dimensiones trascendentales del universo hayan inoculado en nosotros una ingenua esperanza, un sentimiento profundamente “humanista” sobre las capacidades emancipatorias de la conciencia ilustrada. No. De manera muy distinta, diremos que el camino de nuestro pensamiento ha tomado la deriva del cuestionamiento lanzado contra los efectos de un poder que obra sobre nosotros y de un saber que nos ha sido arrebatado; la deriva de nuestra liberación no tiene que ver con la emancipación del género humano sino con el liberar ese deseo de ver recuperado el saber y disueltas, por goce y no por culpabilidad, las redes del poder.

El Congreso Pedagógico: Reforma, Modernización y Colonialidad

El Congreso Pedagógico Nacional de 1917, evento que tuvo lugar cuando Emilio Ferrero se encontraba al frente del Ministerio de Instrucción Pública, tuvo como objetivos -según lo relatado por José Antonio Uribe en un texto de 1919- la realización de un diagnóstico prospectivo sobre la educación que articulase el estadio evolutivo del saber pedagógico a las pretensiones del poder soberano:

hacerla sucumbir en la nada de un escepticismo radical dependerá, precisamente, de una opción política. En todo caso, la apertura de lo determinado queda, en su puro horizonte de sentido, radicalmente marcada por la indeterminación. El empoderamiento del saber pedagógico como apuesta política tiene como objetivo el que los maestros y maestras puedan devenir en la producción de otras verdades sobre la escuela. De acuerdo con esto, el balance de los diálogos, discusiones y debates foucaultianos sobre la pedagogía colombiana han de ser comprendidos a la luz de ciertos objetos en torno de los cuales se han llevado a cabo, a saber: 1) la relación entre teoría y práctica; 2) la tensión entre organización escolar y modelos pedagógicos; 3) las relaciones entre escuela y cultura y; 4) la cuestión del sujeto de la formación.

Examinar el estado en el que se encontraban las diferentes ramas de la educación, buscar una cohesión estructural y proponer al gobierno las reformas o mejoras pertinentes, de acuerdo con los recursos del país y los progresos de las ciencias pedagógicas. En este orden de ideas, se decía: lo que importa ante todo es asegurar la unidad de la enseñanza, estableciendo la debida coordinación entre las escuelas infantiles y la segunda enseñanza, la enseñanza industrial, la profesional y la artística, de modo que todas ellas sean contenido y práctica del ideal nacional que ha de animar a quienes consagren a esta obra redentora su inteligencia, su corazón, su alma. (p. VI)

Como se ve el enunciado, más allá de la pura articulación de lo educativo a lo político, me parece que describe una cierta forma del razonamiento. Por una parte, nos dice que el Congreso Pedagógico Nacional buscaba, en primer lugar, aconsejar las labores de gobierno en materia educativa que, para efectos de una cabal reconstrucción, debía poder ofrecer un fundamento científico a la misma; por otra parte, sugería un nivel de articulación mucho más específico en la «coordinación» entre la formación de la infancia y de la juventud, entre la actividad industrial-profesional y artística para, finalmente, introducir todo ello en la misión «redentora» con la que se buscaba cerrar la elipsis en torno de una moderna idea de nación. El enunciado hace visible la práctica reconstructiva como *núcleo esencial del acontecimiento*.¹¹ Y no porque lo «esencial» fuese irrevocable e

¹¹ *Perspectiva arqueológico-genealógica*. El conjunto de puntos y de líneas que contornean la figura precaria de lo que Antón Fernández de Rota (2010) denomina «antropología de lo contemporáneo», han de servir para ensanchar el campo epistémico de nuestra indagación sobre el maestro contemporáneo. Pero este ensanchamiento no será posible sin una reflexión sobre el sentido de la historia que, a través del método arqueológico-genealógico, explore las virtualidades y las tecnologías de subjetivación que obran sobre la figura contemporánea de lo que somos. Es por ello que conviene tener en cuenta, en primer lugar, que el concepto de la «arqueología-genealogía» no nos muestra una historia concebida como descubrimiento de lo originario o como descubrimiento de eso que permanece invariable en el trasfondo de los acontecimientos; por el contrario, *la genealogía asume la productividad del acontecimiento como una «eventualización» de*

indiscutible pues es la mirada lo que viene aquí a recomponer el hecho según las coordenadas de lo que es interrogado. Quiero decir que si no se trata de una esencia trascendental sí se trata de una objetualidad configurada en el discurso como esencial, una objetivación del evento y de su acontecer como punto de inflexión en lo histórico discursivo aun cuando pudiese no serlo en lo histórico real. Es así que, el Congreso Pedagógico Nacional no sólo sentó las directrices que obrarían sobre la educación nacional durante las décadas posteriores sino que, además, determinó la configuración de la Escuela Normal Superior, tanto a un nivel político-administrativo como a un nivel pedagógico y epistemológico. A propósito de esto, Uribe Gaviria prosigue el discurso diciendo:

Indispensable es hacerla cada día más completa, creando en las diversas facultades las nuevas cátedras que exigen el estado actual (...) a fin de formar hombres que por su moralidad y sus conocimientos hagan honor al país y que ejerzan un apostolado fecundo sobre todas las diversas ramas de la educación nacional

la historia según la cual todo lo que en ella ha ocurrido ha de aparecer ante nuestra mirada bajo los contornos de su singularidad histórica. Es por ello que esta analítica de las singularidades históricas no ha de tomar como punto de partida la existencia de los «universales» sino que, de otra manera, ha de comenzar por problematizar la existencia de los mismos indagando las condiciones en que han sido concebidos así como las condiciones en que el discurso histórico podría llegar a prescindir de ellos. En segundo lugar, las «tecnologías de subjetivación» deben entenderse como el ejercicio conjunto y articulado de tres grandes «matrices experienciales» -el saber, el poder y las prácticas de sí-, matrices en cuyo punto nodal ha de aparecer el «sujeto». En efecto, *las tecnologías de subjetivación nos revelan el modo en que el saber, el poder y las prácticas de sí se articulan para producir experiencias de sujeto.* En tercer y último lugar, lo «virtual» ha de entenderse en su coexistencia procesual con lo «actual», es decir, como una potencia real más allá de lo real en cuya procesualidad se ven comprometidas la creación, la innovación y la transformación de lo real. Siendo así, diríase que *la coexistencia procesual de lo virtual y de lo actual no supone una relación dicotómica sino un devenir ininterrumpido que nos sitúa, simultáneamente, en la actualidad de lo real y en la virtualidad de sus posibilidades abiertas.* A propósito de estas observaciones metódicas véase el artículo de Félix Recio (2005) y el libro de Adán Salinas Araya (2014).

(...) mejorar grandemente los servicios de biblioteca y de laboratorios; fomentar la formación de seminarios o centros de estudios especiales y prácticos entre los mismos alumnos; desarrollar el espíritu de asociación entre los profesores, a fin de que, reuniéndose frecuentemente a discurrir sobre necesidades y conveniencias de cada Facultad, se realice una obra progresiva de cooperación, de sana emulación científica y de perfeccionamiento; estrechar los vínculos entre las diversas Universidades de la República, para llevar a cabo una obra solidaria de recíprocas conveniencias, de patriótico acercamiento y compenetración, que tienda a reafirmar la unidad moral e intelectual del país (...) cultivar con esmero relaciones con las demás Universidades del Continente, muchas de las cuales han adquirido extraordinario desarrollo y nos convida a trabajar la obra múltiple y gloriosa de una intensa civilización en América; procurar que las academias y demás centros científicos, en Bogotá y en los Departamentos – debidamente auxiliados para sus trabajos, en continua correspondencia y colaboración- encaminen de preferencia sus esfuerzos a los asuntos colombianos, para el progreso patrio, y muy especialmente a la acertada solución de los problemas a que, en los varios ramos de la ciencia, está vinculado el interés nacional. (p. VI-VII)

El discurso se desarrolla entonces según un ritmo de progresividad en el que ya no se percibe la educación como un campo en el que las tradiciones han de ser conservadas y, en este sentido, es fácil ver de qué manera se tradujo la modernización al campo educativo del país. En efecto, la actualización permanente del proceso y del saber que en él y con él se reproducía aparece aquí como la racionalidad con la que se incorpora en el proceso cierta parte del devenir. El discurso quiere representarse de alguna manera el cambio permanente de las cosas como si esto fuese un signo indiscutible del progreso social y de la constante adecuación de los saberes a la *ratio gubernatoria*. Que en seguida las

palabras quieran representar una parte más humana del proceso educativo y con ello quiera hacer honor a la tradición sólo muestra cuál es el peso de la moral –o del discurso de la moralidad- y de su relación directa con el cultivo del intelecto. No se podía hacer honor a la nación si no se estaba en las condiciones idóneas para dar cuenta de la grandeza que esta buscaba encarnar. Adicionalmente se nos muestra una larga lista de elementos que pueblan la estructura de un «proto-sistema» educativo concebido de acuerdo con la organicidad buscada tanto hacia el interior como hacia el exterior del país. He aquí por qué nuestra indagación arqueológico-genealógica no podía pasar por alto los albores del siglo ya que fue en ellos que comenzó a gestarse e incubarse, la racionalidad de un determinado sistema educativo y formación profesoral, ambas cosas articuladas orgánicamente a ese sistema, por lo tanto, a la idea del Estado-Nación y a las pretensiones desarrollistas de la soberanía. Adecuación de bibliotecas y laboratorios, un estrechamiento de las relaciones entre facultades y universidades de la república y del continente... ¿todo ello para asegurar la “unidad intelectual y moral” de la nación colombiana o para cultivar el espíritu civilizatorio americano? En realidad, pareciera ser que dichas fórmulas, tan acendradas en el imaginario decimonónico, operaban como *traducciones inexactas* de una cosa para la que en aquel entonces no existían los referentes adecuados. Creo que, en este caso, uno podría lanzar la sospecha según la cual, tras la idea del “progreso patrio”, se vehiculaba el espíritu modernizador y desarrollista sobre el cual cabalgarían casi todas las empresas sociales durante la segunda mitad del siglo XX. A inicios de siglo, el proceso educativo comenzó a pensarse en esa dirección aunque aún no de la manera en que sería pensado posteriormente.

De otra parte, el Congreso Pedagógico Nacional tuvo la particularidad de haber hecho converger distintas figuras del maestro. Aquellos que más se destacaban en la producción intelectual, aquellos involucrados en la administración burocrática, los maestros de la Universidad y de la Escuela Primaria, muchos de ellos acudieron al encuentro. Sobre todo porque a partir de dicho encuentro se acometería el *diseño prototípico* de los institutos pedagógicos nacionales (Bernal Escobar, 1965; Ayala Ruíz, 1998; Ocampo, 2016). Esta cuestión que no sería de

poca monta ya que el prototipo de la organización administrativa del sistema educativo tendría, como primera medida, una partición del género que sólo sería la confirmación temprana de que la vocación modernizadora tendría que cargar todavía con las deudas del pasado y su pesado lastre de conservadurismo religioso. En efecto, mediante la Ley 25 de 1917 fueron creadas dos instituciones orientadas hacia la formación de personas idóneas para la educación didáctica y la inspección, distribuidas todas ellas entre las escuelas inferiores, superiores y normales. Por un lado, la partición entre una institución *masculina* y otra *femenina*; por otro, el énfasis práctico en la formación de los nuevos ciudadanos (Radke, 1936; Herrera, 2000; Figueroa, 2016). Pero no sólo hubo en ese momento una «sexualización» de las instituciones que separaba el cuerpo femenino del cuerpo masculino para dar a cada uno una formación diferenciada y para que estos diesen, a su vez, una formación diferenciada; a partir del Congreso la política pública en educación se vio compelida a elevar la *calidad* de los docentes. Mediante el Decreto 1039 de 1917 los procesos de admisión y de graduación se hicieron cada vez más exigentes con aquellos que buscaban obtener un título universitario o un título de bachiller en las instituciones dispuestas para otorgarlo. Tan es así que se comenzó a exigir a los aspirantes el cursar la primaria completa, lo que produjo, en consecuencia, una distribución jerárquica de las certificaciones en relación con el tipo de conocimientos obtenidos o a la complejidad del nivel de conocimiento alcanzado. Sumado a ello, se impuso como requisito el aprobar toda una forma *disciplinaria* para el examen y la vigilancia sobre qué tan organizado era el aspirante en el aula, cuál era su capacidad para transmitir conocimientos o cuales eran sus cualidades morales: en fin, *nadie podía graduarse como maestro si antes no lograba superar una rigurosa evaluación sobre su idoneidad y su capacidad pedagógicas*.

Al ritmo de este ejercicio académico, las formas del pensamiento adquirieron, si se quiere, una estructura ambivalente que iba del intercambio de ideas, de experiencias y de proyectos al cierre de ese intercambio de acuerdo con los paradigmas de la época (Zuluaga Garcés, 1984). Y esto fue así porque, como bien se sabe, la reconstrucción de la educación a inicios del siglo XX en el país estuvo

marcada, fuertemente influenciada, por una segunda misión alemana. Julius Sieber y Franzisca Radke serían dos de las figuras intelectuales y burocráticas más notables de este proceso (Helg, 1987a; Martínez, Noguera & Castro, 1997). Pero, cuidado, sabemos que esta participación de los extranjeros alemanes en la elaboración de un diagnóstico sobre la situación de la educación primaria y secundaria, sobre la situación de las escuelas normales y la educación universitaria, fue agenciada por unas élites intelectuales formadas fuera del país. Pero sería demasiado simple conformarse con decir que esta muestra de admiración y de respeto por la dirección de intelectuales europeos –a los que les sería confiada una tarea tanto más importante para la cultura nacional por cuanto la educación se encuentra en la base de la cultura- no sería sino la prueba de la *colonialidad* vigente en el país, la corroboración de una mentalidad pusilánime cocinada en el fuego de los movimientos pedagógicos del primer mundo y sin la menor capacidad para sazonar su propio alimento con autonomía y determinación.¹² Creo que lo que en verdad valdría la pena preguntarse no es si, en efecto, la mentalidad colonial marcó el destino educativo de la nación –lo que resulta más que evidente- sino cuáles han sido las consecuencias de haber

¹² *Nota sobre la inflexión decolonial.* La «inflexión decolonial» nació a partir de distintos debates llevados a cabo por un grupo de intelectuales nacidos en países de América del Sur y el Caribe; la actividad intelectual de este grupo va a poner en contacto las academias de sus países originarios y la academia estadounidense. A la manera de Eduardo Restrepo & Axel Rojas (2010), diríase que se aquí se trata de una “comunidad de argumentación alrededor de un conjunto de problematizaciones sobre la modernidad y particularmente sobre el significado de dicha experiencia en la perspectiva de quienes la han vivido desde una condición subalterna” (p. 14). La *inflexión decolonial* es entonces un movimiento intelectual que cuestiona el horizonte cultural de la modernidad desde una identidad negativa, por lo tanto, desde una posición existencial configurada desde la experiencia de la subordinación, la exclusión y la marginación. Desde esta perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano, la «diferencia imperial», la «transmodernidad», la «diferencia colonial», el «paradigma-otro» o el «pensamiento transfronterizo» son algunos de los conceptos a partir de los cuales la *inflexión decolonial* ha venido problematizando la modernidad y su oscuro trasfondo colonial. A nuestro juicio, la historia de las prácticas pedagógicas –más allá de la deriva foucaultiana iniciada en los años 80’s- debe tomar la deriva que se abre con la crítica emergente desde la negatividad histórica y postcolonial.

confiado a la mirada ajena, extranjera, extraña a la cultura local, el juicio «científico» sobre la educación de los maestros colombianos. Todavía más pues habría que interrogarse también sobre la lógica constitutiva de los *modos de impostación* discursiva que subyacen a las formas propiamente coloniales de la relación entre el saber y el poder. No podré, por ahora, desarrollar esta cuestión, pero quisiera dejarla apuntado para señalar con ella uno de los puntos más interesantes y quizá, uno de los más urgentes sobre esta problemática y que demarca, desde ahora, el destino de esta excavación.

Convendría que situásemos nuestra mirada en el hecho de que algunos años después de la celebración del Congreso Pedagógico Nacional, durante el gobierno de Marco Fidel Suárez, la composición de la población adscrita al proceso de formación docente adquirió una distribución cuantitativa diferenciada (Figuerola, 2016; Ocampo, 2010). La mayoría de esa población estuvo concentrada en ciudades como Bogotá, Tunja y Medellín con carga de un 40%. El medio que fue pensado para el desarrollo de esta cuestión, en la vía establecida desde la racionalidad propia del poder soberano y bajo las directrices adoptadas en el Congreso fue el de otorgar becas con tal de incentivar el ingreso de más personas a las instituciones formadoras de maestros.¹³ Y fue a partir de este preciso momento que comenzó a producirse una progresiva consolidación de la educación «primaria», «secundaria» y «universitaria»; una progresividad determinada por la

¹³ Este punto será profundizado en otra parte del presente estudio. Por ahora conviene decir que la *estructura de los incentivos* constituye un elemento del análisis que no posee una importancia menor. ¿Cuál es el punto en el que se articula la continuidad disfuncional del sistema educativo con la decadencia del arte de la enseñanza en su sustitución por la profesión docente? ¿Cuál es el punto desde el cual la máquina capitalista es capaz de efectuar una captura del saber pedagógico que, siendo la *virtud* particular del cuerpo enseñante, no ha podido eludir su conversión en dispositivo o en agenciamiento de producción inmaterial? ¿En qué sentido podría decirse que los incentivos a la formación de los maestros ha introducido en estos una subjetividad degradada e incluso mendicante? O, por el contrario, es esta estructura de incentivos el medio más eficaz para asegurar la justicia redistributiva en favor del profesorado como clase social de la posmodernidad? Apunto cada uno de estos interrogantes para dejar en claro cuál será la recuperación posterior de la problemática y por qué ha sido consignada aquí.

conformación institucional de una segunda Misión Alemana y, con esta última, en el período comprendido entre 1924 y 1936, se intentó adelantar la reforma educativa para la formación de maestros. Aquí encontramos la huella del movimiento universitario que durante la década de los años 20's, liderado por figuras intelectuales y políticas tales como la de Germán Arciniegas, dejaría una huella muy importante a propósito de lo que vendría años después (Bohórquez Casallas, 1956; Bernal Escobar, 1965; Cacia Prada, 1997). El Comité Ejecutivo Nacional de Estudiantes, creado durante el Primer Congreso Nacional Universitario de 1922, presentó ante el Congreso de la República un conjunto de reformas entre las cuales se planteaba la necesidad de ofrecer instrucción gratuita y obligatoria a todos los ciudadanos, la incorporación de la educación física al currículo oficial así como la necesidad de crear un Instituto Pedagógico Nacional que reemplazase a la Escuela Normal; diríase que, en muchos aspectos, el pensamiento pedagógico que habría estado presente durante el encuentro de estudiantes ya intuía el camino que tomaría la reforma educativa en los próximos años.

Durante el gobierno de Pedro Nel Ospina, entre los años 1922 y 1926, como es bastante sabido entre los historiadores del fenómeno educativo, Rafael Bernal Jiménez contactó a Miguel Jiménez López quien era cónsul en Berlín para que fuese él quien hiciese posibles los contactos con las personas que integrarían la Misión Alemana (Müller, 1992). Recomendados por el gobierno de su país, en 1924 arribarían a Colombia tres técnicos cuyo papel sería, en adelante, decisivo. Ya instalado en el Ministerio de Instrucción Pública, Bernal Jiménez daría inicio a una particular forma de concebir la educación como *educación de la población*. Mediante el diseño de un proyecto de ley, la conciencia político-burocrática se proyectó sobre el cuerpo social mediante una racionalidad orientada hacia la intervención sobre el sistema de enseñanza pero desplazando al mismo tiempo lo que, en principio, había sido considerado como el propósito de la reforma educativa: *la formación de los docentes*. He aquí por qué la hipótesis que propongo sigue tomando forma. La sustitución del *êthos* pedagógico por la *ratio* administrativa no fue en absoluto una invención de los años 70's sino una cuestión

cuya emergencia nos es perfectamente posible ubicar en la primera mitad del siglo XX. La Misión Alemana, convocada para diseñar un sistema de enseñanza, por órdenes del ministerio, terminó concentrándose más en el diseño de un sistema para administrar los recursos del sistema de enseñanza que en un sistema para la formación de formadores. Es ya una impronta en las élites de nuestro país pensar el problema educativo como se piensan los problemas que no se inscriben de manera decisiva en la cultura. Intelectuales como Emilio Ferrero, Gerardo Arrubla y Tomás Rueda Vargas acompañaron de cerca el trabajo de los expertos alemanes y, sin embargo, el gran problema estuvo signado por el cerco teológico del Concordato y la Constitución de 1886; el catolicismo y el conservadurismo fueron, en más de una ocasión, piedra de tropiezo para los esfuerzos modernizadores de la tecnocracia europea y de los reformadores colombianos (Martínez, Noguera & Castro, 1997; Martínez & Angulo, 1997). Sobre todo porque la misión alemana tenía muy claro que la administración del sistema educativo por parte de la Iglesia debía llegar a su fin y abrir paso a la fundación de una Universidad Nacional que estuviese a su cargo. Pero además de ello –como para no hacer eco del discurso liberal que imputa todo fracaso a los prejuicios eclesiásticos- el *eurocentrismo* característico de la tecnocracia, ya fuese por las limitaciones de la lengua o por la extrañeza de su pensamiento respecto de la cultura popular colombiana, marcaron las limitaciones epistemológicas más radicales.¹⁴ El retorno de Karl Decker a Alemania fue sólo un episodio menor

¹⁴ *Nota sobre el eurocentrismo.* Samir (1989) daba al término «eurocentrismo» un significado crítico. En efecto, lo entendía como una especie de “culturalismo” para el que sólo existían “invariantes culturales” que determinaban el trayecto histórico de los pueblos y de las naciones. Señalaba que esta perspectiva era, a la vez, universalista y anti-universalista puesto que creía poder imponer a la pluralidad del universo los sesgos de su universo propio. Ahora bien, Amin concordaba con los autores de la poscolonialidad afirmando que el eurocentrismo era un fenómeno específicamente moderno y que, por esa razón, era él *la ideología que había acompañado a la emergencia y consolidación del mundo capitalista*. Por otra parte y, en tanto la filosofía posmoderna y los estudios culturales han sido corrientes teóricas muy importantes en la formulación crítica de las «patologías de la occidentalización», Santiago Castro-Gómez (2000) pensaba que tales corrientes coincidían en señalar que las patologías de la occidentalización se derivaban del «carácter dualista y excluyente» que poseía las modernas relaciones de poder. La

(aunque dejase temporalmente la educación secundaria en un limbo) comparado con la interminable serie de impostaciones discursivas que, en adelante, obrarían sobre el sistema educativo y sobre los saberes inscritos en él. La colonialidad del saber, tema abierto hace un par de décadas por los intelectuales latinoamericanos del *giro decolonial*, se encuentra presente en todas las reformas educativas del siglo XX. Si nos preguntásemos si acaso hubiese sido posible diseñar todo un sistema de enseñanza adecuado a la cultura del país manteniendo al frente de las universidades a Karl Gloeckner o al frente de las escuelas normales y primarias a Antón Eitel la respuesta hubiese sido, con la conciencia crítica alcanzada hasta este momento, un «no» rotundo. En mi opinión el obstáculo a la adecuación de la reforma que evitó que esta funcionase como un auténtico *dispositivo de ajuste*, no estuvo tanto en la inexistencia de un registro que permitiese a los expertos alemanes el desarrollo de un diagnóstico sociológico completo sino, precisamente, en la incomprensión por parte de dichos expertos no sólo de la cultura popular sino también de la cultura política de las élites. El texto de 143 artículos entregados por la misión en 1925 a Ignacio Vernaza, ministro de educación durante el gobierno del presidente Ospina, después de ser radicado en la Comisión de Instrucción Pública, finalmente no fue aprobado por el Congreso. La reforma fue inmediatamente disminuida por el ministerio a reformas parciales sin llegar a hacerse concreta una directiva tan radical como la que, en principio, se pretendía.

Las razones de que esto fuera como fue son, en verdad, difíciles de precisar. Sin embargo, todo parece indicar que fue el poder eclesial el que se opuso radicalmente a la reforma modernizadora propuesta por la Misión Alemana.

modernidad no sería más que una “máquina generadora de alteridades” que, en nombre de la razón y de los ideales del humanismo, excluiría todos los imaginarios de la diferencias, de las identidades híbridas y de las realidades contingentes. Desde este punto de vista, la *crisis de la modernidad* no podía sino representar una excelente oportunidad para dejar brotar lo reprimido, para dejar emerger todo lo que había sido ocultado, silenciado, excluido. En adelante este será el sentido que daremos a todas las alusiones sobre el carácter “eurocéntrico” de la dependencia intelectual.

Historiando la «práctica pedagógica» el profesor Óscar Saldarriaga Vélez se topó con una de las diversas «figuras del amor»; ni componente universal ni invariante antropológica, la búsqueda genealógica de la «práctica pedagógica» le habría hecho arribar a su forma “ritualizada”, a lo que podría comprenderse como su forma erótica. De ahí que Saldarriaga definiera la «pedagogía» como: “dispositivo destinado a anudar las relaciones entre el amor y el conocimiento, haciéndolas pasar por la enseñanza”. La importancia capital de este enunciado descansaría para nosotros en el hecho de que Saldarriaga posase la mirada sobre las condiciones que habían hecho posible ese anudamiento y la formalización epistémica de su ritualización para señalar el hecho de que, a partir del siglo XVI, la liberación de la subjetividad moderna había reclamado no sólo la autonomía del sujeto como conciencia, es decir, como sujeto cognoscente en su relación con la verdad, sino también como responsabilidad ético-política del sujeto, es decir, como cuerpo abocado a la realización del Bien y de la Justicia. Ideario ya clásico en las corrientes humanistas del saber pedagógico pero, ¿Sería posible el “amor pedagógico” en las condiciones existenciales -fácticas e históricas- de la colonialidad? Si no tomásemos la condición de subalternidad como un prejuicio “mamerto”, si en realidad fuésemos rigurosos con una crítica arqueológico-genealógica situada más allá del «eurocentrismo» foucaultiano, entonces tendríamos que desentrañar la diferencia colonial a partir de la cual el sujeto de la profesión docente ha sido constituido. Siendo así, nuestro método se varía sustancialmente modificado para re-introducir el problema de la diferencia pero desde nuevas coordenadas espacio temporales y bajo otras formas del pensamiento crítico; no ya el pensamiento que lanza su flecha en contra de la deuda con la que nos carga la historicidad del discurso, del saber y del poder, sino desde la historicidad que toma las flechas para saldar cuentas con la historia.

Ahora bien, si se retomase la noción foucaultiana del poder pastoral, noción utilizada originariamente para analizar las modalidades en que las «tecnologías de gobierno» obran sobre el cuerpo sujetizado, Saldarriaga comprendía que la

conducción vital de los hombres señalaba una forma muy específica del poder la cual consistía en tomar a cargo la existencia del individuo; del nacimiento hasta la muerte, la matriz judeo-cristiana del poder disponía de un elemento «salvífico», escatológico, que justificaba su obrar de tal manera que podía dar el paso hacia su introyección en el cuerpo del sujeto. Lo interesante es que esta matriz judeo-cristiana del poder no sólo representaba el obrar sobre una materia dócil (el maestro como artífice y el alumno como materia moldeable) sino en introducir al maestro como en el oscuro juego de la «confesión». Esta técnica, consistente en hacer visible la interioridad implicaba poner en juego la interioridad misma; no sólo el interior inconfeso del alumno sino también el interior confeso del maestro. La pedagogía es, en este sentido, un dispositivo del poder pastoral, una práctica secularizada del poder teológico. Saldarriaga iba todavía más lejos al afirmar que, en realidad, la «pedagogización» de las relaciones políticas y sociales no era más que un síntoma de la transformación de la pedagogía en una nueva forma del poder pastoral. (¿Pedagogía de los derechos humanos, pedagogía ciudadana o pedagogía de la liberación?).¹⁵ Sin embargo y como es apenas natural, en el corazón de tales observaciones no hay nada dicho que no sea provisional. Si esto es así es porque al tomar en consideración la propuesta lanzada por Nelson Maldonado-Torres (2007) a propósito de la colonialidad del ser, la sospecha sobre la colonialidad que se cierne sobre el lenguaje nos llama a tejer puentes entre la condición subalterna y el proyecto descolonial de la pedagogía y la educación. No se trata entonces del capricho según el cual el Dasein heideggeriano reclama para sí la temporalidad de su existir y que, nietzscheanamente, quiere sacudirse del

¹⁵ *Poder pastoral.* En la obra de Michel Foucault encontramos un esquema del poder pastoral, un esquema constituido por los siguientes elementos: 1) el soporte del poder en un elemento trascendental al asegurar la salvación del individuo en otro mundo (*oblación*) 2) la invención de un poder que invierte la polaridad del sacrificio que ya no era un sacrificio del sujeto en nombre del soberano sino en nombre del sujeto mismo (*coextensividad con la vida*); 3) la acentuación del poder en la individualidad del sujeto mediante la confesión y su operación como fantasmagoría de lo íntimo (*dispositivo de individualización*) y; la penetración del poder como violencia sobre la intimidad que escarba las entrañas del otro a través de diferentes saberes sobre la conciencia (*producción de la verdad*). Para nosotros este es el sentido en el que comprendemos cómo es que el poder moldea al sujeto.

poder teológico; se manera distinta, se trata del damné (el condenado) que desde Franz Fanon se ha configurado como cuerpo marcado, cuerpo «racializado», «generizado» o «clasificado» en el límite por la experiencia de la guerra. Del militarismo latinoamericano a la cultura de la violencia en Colombia, el damné que orada al saber pedagógico se nos aparece como incognita inexplorada, como huella que, hasta donde sabemos, no ha sido rastreada por nadie. Si la segunda Misión Alemana y, con ella, todo el proyecto de modernización educativa tuvo algo que ver con el espectro de la colonialidad, la tarea que queda confiada a la historia de las prácticas pedagógicas inscrita en el “giro descolonial” será la de hurgar en las entrañas del discurso para extraer de ahí la «verdad» sobre los “condenados de la tierra” que, como tecnócratas al servicio de un proyecto educativo extraño, deforme y deformante, han sido capturados por un “aparato de colonización subjetiva”.*

La Reforma Instruccional: Escuelas de Normalización y Normalización de las Escuelas.

Es un lugar común el registrar la reorganización de las Escuelas Normales a partir del año 1926 (Socarrás, 1987; Herrera & Low, 1994; Figueroa, 2016). Al frente del proceso de reorganización estuvo el pedagogo católico Julius Sieber quien, con el apoyo de Silvino Rodríguez y Bernal Jiménez, la Segunda Misión alemana comenzaría con el agenciamiento de Sieber en la dirección de su propia especialización. La formación de maestros tendría bajo la dirección del reputado pedagogo alemán la influencia de la psicología asociacionista de Johan Friedrich Herbart.¹⁶ La inquietud por la formación de los maestros se encontraba altamente

¹⁶ Discípulo de Fichte en la Universidad de Jena en 1797, Herbart concibió el sentido y la utilidad de la filosofía como posibilidad para la elaboración y el análisis de la experiencia. Como referente filosófico o teórico del saber pedagógico, defendió siempre la idea de que el objetivo de la

politizada. Pero el signo de esta politización no correspondía a la forma de una filiación partidista sino al problema de la inscripción política de la *función docente*,¹⁷ es decir, por la determinación política y politizante de la relación entre educación y sociedad. La experimentación pedagógica, la problemática médica y su relación con el estudiantado, las finanzas institucionales, la higiene y alimentación escolar así como también la inserción de la población rural en el sistema educativo fueron asuntos ligados en su discurso y en su racionalidad a partir de la relación funcional entre la educación y la sociedad. El concepto herbartiano de los «intereses», al entrar en relación con el problema gubernamental de la «instrucción pública» contribuyó al diseño de un cierto *dispositivo de gubernamentalidad* tendiente a la producción de un sujeto útil a los fines del poder soberano.¹⁸ Es sabido que en la historia de las ideas pedagógicas

pedagogía era introyectar en el sujeto la formación de un «sentido moral»; de ahí que el campo educativo según su perspectiva estuviese agenciado directamente por un saber sobre la *psique* humana y, por lo tanto, por un dispositivo de intersección entre psicología y pedagogía. La «instrucción educativa» como modelo del pensamiento pedagógico tiene aquí un referente para la introducción de algunos conceptos operativos como la «claridad», la «asociación», la «sistematización» y la «aplicación». A propósito de esto véase las introducciones ofrecidas por Moacir Gadotti (2014) y por la obra más vieja de Lorenzo Luzuriaga (1963) así como la antología que de la obra de Herbart seleccionó y organizó el mismo Luzuriaga (1946).

¹⁷ En este punto del discurso que propongo la «función docente» aparece como categoría indicativa de lo que aparece fenomenológicamente en nuestro archivo, pero también de lo que es codificado por nuestro ejercicio hermenéutico. En efecto, para nosotros la *función docente* comienza a perfilarse desde el momento en que la reforma instruccional adquiere la impronta de agenciamientos discursivos tendientes a establecer dispositivos interseccionales sobre la articulación entre el individuo/sujeto, el proceso de formación docente, el sistema educativo y la *ratio gubernatoria*.

¹⁸ *Articulación de las perspectivas*. El discurso enunciado por Santiago Castro-Gómez (2013) se sitúa en un lugar exterior a la educación, concebida esta última tanto como objeto de conocimiento como problemática filosófica. Sin embargo y, considerando el hecho de que el profesor Castro-Gómez ha venido trabajando en torno a un ambicioso proyecto intelectual sobre las “prácticas gubernamentales en Colombia”, su intención anunciaba un encuentro con los trabajos desarrollados, a lo largo de muchos años, por el grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas. El punto de encuentro señalado es aquel en el que tales proyectos intelectuales realizan una

el reconocimiento hecho a Herbart ha tenido su asiento en la relación que establece entre la actitud práctica del sujeto para realizar sus intereses y la orientación de la práctica pedagógica; es en este punto en el que la representación del «sí mismo» y del deseo como realización del «sí mismo» ha tenido su discurso de inscripción epistemológica. Instruir o educar, desde esta perspectiva, exigía a la «función docente» su cumplimiento en la formación del sujeto sabiendo qué era lo que a este último interesaba. La atracción y la repulsión resultaban siendo los dos polos de una dinámica de fluctuación en la que calaban los intereses del sujeto y adquirían forma. Así que, en cierta medida, la problemática gubernamental de crear una población y, en el centro de dicha población, las condiciones para la reproducción de un sujeto moldeado por el poder, tuvo su lugar en esta ambivalencia de la atracción y del rechazo bajo la cual adquiría forma y sentido el interés del sujeto. La *vida íntima* del sujeto entraba a ser de este modo un elemento de la *ratio gubernatoria*.¹⁹ Promover los intereses

apropiación creativa del pensamiento foucaultiano. Desde este punto de vista, la articulación de las perspectivas es planteada por Castro-Gómez tras la explicitación de su problemática teórica, a saber: *mostrar si la pedagogía y al educación moderna son, en el mismo sentido y bajo las mismas circunstancias, prácticas gubernamentales y prácticas biopolíticas*, es el rumbo que hemos tomado en la presente investigación.

¹⁹ *Nota sobre biopolítica y gubernamentalidad.* Santiago Castro-Gómez (2013) sostenía que los conceptos de biopolítica y gubernamentalidad en la obra foucaultiana no eran en absoluto conceptos equivalentes ya que en el primero se hacía referencia al *poder que se ejerce sobre la vida* mientras que en el segundo a la *gestión que se hace de la vida*. En ambos casos, la concepción de la vida y del poder cambiaba de forma. En la biopolítica el «poder» adquiría una forma bélico-estratégica que hacía de la subjetividad un efecto de las relaciones de fuerza que se expresaban a partir del saber-poder. De manera distinta, en la gubernamentalidad la subjetividad adquiere una dimensión que le sitúa más allá de la relación saber-poder para desplegarse a partir de la conducción de la conducta, ya sea desde el exterior o desde el interior del sujeto. Mientras en la primera se trataba de un sistema de dominación, en la segunda se trataba de un sistema de acción que actuaba y retro-actuaba en otras relaciones. Por otra parte, en la biopolítica la «vida» era gestionada políticamente a través de determinadas tecnologías de poder que operaban sobre el cuerpo biológico de la especie con el fin de acrecentar su potencia para hacerla útil a los fines de la administración estatal y de las estrategias políticas (dominio de los cuerpos y de las poblaciones en las sociedades disciplinarias). De manera distinta, el problema de la gubernamentalidad se

más que los conocimientos constituían el suelo disciplinario sobre el cual se levantaba un cierto espíritu de «autonomía» individual y «autoformación» que, décadas más tarde, calaría entre los enunciados más propagados por la cultura del desarrollo en sintonía con las formas del poder y del saber en las sociedades de control.

Ahora bien, Julius Sieber propuso en aquella época la instalación e iniciación de unos Cursos Suplementarios de Especialización cuyo objetivo más importante era el de servir a la preparación del profesorado que se integraría a las Escuelas Normales (Socarrás, 1987; Figueroa, 2106). En efecto, mediante la Ordenanza 38 de 1929 se permitió a la Asamblea Departamental de Boyacá legalizar el programa de estos cursos suplementarios pero bajo una estricta reglamentación cuya formalización institucional tuvo lugar dos años después, en 1931, otorgando el título de «Profesor Especializado». Como fue habitual a partir del Congreso Pedagógico de 1917, tanto la facilitación como el fomento de la formación en este programa fueron impulsados a través de becas ofrecidas a los maestros interesados. La sociedad boyacense de principios del siglo XX se vio fuertemente influenciada por la figura de Sieber ya que toda la reorganización de la Escuela Normal de Varones en la época vería reemplazadas las clásicas obras de Langleber y de Bruño por los apuntes de sus propios cursos (Herrera & Low, 1997). En estos cursos la intensificación de las matemáticas y, en general, de las llamadas ciencias duras, así como también la intensificación de las artes y de la gimnasia fueron los signos inequívocos de lo que sería un nuevo énfasis en la formación de los formadores. La continuidad del francés como lengua extranjera fue, por otra parte, el signo de la vieja colonialidad -tan presente entre los intelectuales de nuestros días. La Escuela Normal de Varones fue entonces la expresión más clara de un disciplinamiento nuevo.

situaría más bien en el ámbito de las sociedades de control, en el marco del *gobierno de la intimidad* que es lo propio de las políticas neoliberales: *gestión del capital humano que transforma a los sujetos en empresarios de sí mismos*. Para nosotros es con la reforma instruccional donde se instalan las bases para un dispositivo que sólo se activará en la segunda mitad del siglo XX con las ciencias de la educación, las tecnologías educativas y la política del desarrollismo.

A propósito de la nueva forma institucional de lo pedagógico, Boyacá fue el gran taller de experimentación educativa, tal y como lo registraba *El Espectador* el 21 de Octubre de 1937:

El día de mañana también visitarán los estudiantes normalistas de Tunja al señor Gustavo Uribe, técnico de la reforma instruccionalista en la escuela primaria de quien desean obtener informaciones y concepto que complementen el conocimiento teórico adquirido por ellos en las aulas. En los días siguientes se proponen visitar detenidamente el Gimnasio moderno, en donde creen se ha cristalizado en forma más notoria la reforma instruccionalista y la aplicación de los modernos métodos (...) (p. 4)

¿Un espacio diferenciado?, ¿Una cultura educativa regional o municipal? La llamada *reforma instruccionalista* fue, en efecto, un dispositivo de ajuste ampliamente promocionado precisamente por el imaginario modernizador de la formación de un sujeto autónomo, abocado a la consecución de sus intereses y por los énfasis diseñados para ampliar así la formación hacia campos poco habituales en ella. Las excursiones de los estudiantes normalistas a tierras boyacenses tuvieron un rasgo acontecimental en la medida en que precisó el lugar en el que la reforma en cuestión tuvo una inscripción más completa. Pero no sólo porque allí hubiese una publicidad adecuada sino porque allí fue adquiriendo forma otra de las instituciones fundamentales en la historia reciente de la educación colombiana, a saber: *el Gimnasio Moderno* (Bernal Escobar, 1965; Mallarino Botero, 1992; Cacua Prada, 1997). Desde el año 1932, en el marco de la Sexta Conferencia Mundial de la Liga Internacional de Escuela Nueva, evento celebrado en Niza, la especificidad diferencial y problemática de lo nacional a propósito del progreso educativo fue planteada bajo los signos de la tradición –o de la identidad de los pueblos–, pero orientando el sistema educativo hacia la

experimentación de relaciones nuevas de tal forma que esa experimentación permitiera redireccionar el rumbo de la tradición educativa hacia una plena adaptación en el panorama mundial (Herrera, 1999). Podría decirse que nuestra excavación arqueológico-genealógica encontraría en la Sexta Conferencia Mundial la emergencia del discurso sobre el «reajuste» de lo nacional-educativo a la mundialidad característica del siglo XX.

Podría decirse que su algo caracterizó bien la gestión de Bernal Jiménez fue el haber introducido transformaciones verdaderamente significativas en las instituciones educativas (Herrera, 2000; Figueroa, 2016). La reforma a la enseñanza formalista, la vinculación entre la sociedad y la educación, la incorporación del maestro rural entre otras cuestiones fueron novedades en la formación de los maestros. Sus contactos en Europa con intelectuales como Ferrière o Montessori incidieron de manera decisiva en los nuevos planteamientos sobre la educación, especialmente en relación con la pedagogía y con la formación de los formadores. Más aún porque los cursos de especialización para el profesorado diseñados por Sieber, con el apoyo de Bernal Jiménez, constituiría el precedente de lo que más tarde sería la Facultad de Educación.

Pero en 1932 se creó en Bogotá el Curso de Orientación Pedagógica dirigida por el famoso educador y humanista Agustín Nieto Caballero quien promovería todo un sistema de supervisiones escolares (Iriarte Cadena, 2003). Por su parte, en Medellín se abriría un curso similar bajo la dirección del educador Tomás Cadavid Restrepo. Estos dos cursos serían el punto de arranque para la reorganización de las Escuelas Normales (Socarrás, 1987). Pero la creación en 1925 del Instituto Pedagógico de Señoritas bajo la dirección de Franziska Radke y en colaboración con Carolina Schmitz, Gertrudis Füssiers, María Hasebrick así como en estrecha relación con el rol desempeñado por Richard Ostermayer en el proceso inicial abriría otro rumbo de la excavación si me decidiera a seguir los rastros del cuerpo sexuado y su inscripción en el cuerpo pedagógico de la cultura (Radke, 1936; Muñoz & Sánchez de Ramírez, 1998). Sobre todo porque, siendo parte integrante de la llamada Misión Alemana, todas estas personas

contribuyeron a la apertura del Instituto el cual comenzaría con sesenta alumnas procedentes de la Escuela Normal. Sospecho que los elementos de «disciplina», de «exactitud», de «cumplimiento» y de «deber» tendrían una especificidad epistemológica, pedagógica y política relacionada con el *cuerpo femenino*. Sólo una mentalidad más conservadora que la de aquella época –que separaba el rol educativo de los hombres y de las mujeres- se negaría a indagar sobre esa especificidad, ya sea a propósito de la codificación de la diferencia sexual en función del hacer pedagógico, ya sea por la distribución de lo admisible y lo inadmisible en ese régimen de diferenciación sexual. En todo caso no he podido, por cuestiones de tiempo, llevar la excavación hacia ese lugar. Incluso, la importancia de este punto no sólo conduciría hacia la descripción de la codificación de la diferencia sexual sino que, además, conduciría por el camino específico que tomaría, durante la época, el tratamiento de la infancia. El inmenso prestigio de la Institución no sería nada comparado con el rumbo que esto imprimiría a la investigación así como tampoco se compararía con lo que podría arrojar una indagación puntual sobre las razones que condujeron a la clausura de su especificidad institucional en 1936.

De manera distinta, la indagación que vengo realizando podría también tomar una deriva relacionada con las circunstancias específicas del capital. Si bien la Ley 56 de 1927, junto al arribo de la segunda Misión Alemana, dispuso el conjunto de los instrumentos jurídicos y administrativos necesarios para la creación del Ministerio de Educación Nacional, la crisis económica mundial de 1929 y sus efectos en América Latina y en Colombia, retardó el desarrollo de programas presentando problemas de una género distinto a los de la *ratio* educativa y su relación con la pedagogía (Ocampo, 1985; Estrada, 1990;). La problemática en este punto podría derivarse hacia el lugar de la crisis que sólo aparece nítidamente en la década de los 60's (Ocampo, 2016). Las tensiones políticas al interior del gobierno y sus instituciones, al interior de los partidos y de sus élites, produjo una difícil relación entre el poder soberano y la comunidad educativa siendo el estudiantado, como es habitual, el actor más beligerante de la jornada. Sólo hasta la instalación de un gobierno liberal las demandas estudiantiles serían

más o menos escuchadas. La primera de las Facultades de Educación aparecería en Bogotá, durante el gobierno de Enrique Olaya Herrera, modificando así los distintos acuerdos sobre las Escuelas Normales y con el objetivo de «complementar» y «perfeccionar» la carrera del magisterio. Sospecho que la crisis económica de 1929, al retrasar los programas que conducirían a todas las reformas de la década de los años 30's tuvo serias repercusiones en el modo en que la formación de los formadores fue pensada, racionalizada, gestionada, promovida, concebida de cara a las limitaciones del Estado y a las propias necesidades del poder soberano.²⁰ La importancia de saber hasta dónde nos conduciría esta brecha que se abre en torno de la problemática típicamente marxista de la crítica al capital y a su influencia sobre las instituciones o sobre el conjunto de la estructura material e ideológica de la sociedad, tendría que mostrarnos otra impronta decisiva de nuestra indagación ya que, algunas décadas más tarde, la problemática en cuestión va a hacerse totalmente explícita.

Ahora bien, la Facultad de Educación fue creada, mediante el decreto 1990 del 5 de diciembre de 1933 en Bogotá como parte integrante de la Universidad Nacional (Samper, 1968; Socarrás, 1987). Los fines principales de esta institución fueron completar el proceso formativo asociado a las Escuelas Normales preparando al profesorado que se integraría a esas instituciones, formando a los inspectores escolares y a todo tipo de personal técnico relacionado con el complejo de la administración educativa. También tuvo la misión de desarrollar investigaciones en el campo educativo que permitieran identificar los problemas

²⁰ *Nota sobre los efectos nacionales de la crisis internacional.* Como lo ha documentado José Antonio Ocampo Gaviria (2007), historiador de los fenómenos económicos, los efectos de la recesión mundial de 1929 tuvieron su expresión en el colapso del mercado del café y otras materias primas así como en la brusca interrupción de los flujos de capital desajustando las dinámicas de exportación. Un poco más tarde, entre 1930 y 1934 se desplomaron también los mercados de productos industriales afectando sensiblemente las dinámicas de importación. La baja en los términos del intercambio sería de un 23% y el poder adquisitivo de la población descendió en un 8%. Por otra parte, la crisis mundial impidió al gobierno colombiano obtener un volumen de crédito que compensara el monto de la deuda externa y, en consecuencia, se produjo en Colombia un brusca desfinanciación de las obras públicas y de las inversiones estatales.

relacionados con los fines de la nación colombiana (Herrera & Low, 1994). Eso quiere decir que el problema de la instrucción pública tuvo una profundización institucional por el rumbo de la *profesionalización de la docencia*.²¹ ¿En qué sentido? En el sentido preciso en el que, en adelante, el ser maestro tendría que tener nuevos avales, nuevas certificaciones, nuevos exámenes que le acreditaran como a una persona perfectamente «capaz» de enseñar a otros, como una persona «idónea» para dar instrucción a los otros. Ha aquí lo podríamos considerar, sin temor de equivocarnos, un nuevo ámbito de emergencia para lo que después sería, en Colombia, la política pública educativa para la *profesionalización de los docentes*. Mediante el Decreto N° 1569 del 2 de agosto de 1934 tuvo lugar un episodio significativo: la formalización del primer plan de estudios para las Facultades de Educación de Tunja y de Bogotá. Ambas facultades ofrecerían licenciaturas en las ciencias pedagógicas y en las ciencias histórico-geográficas, en ciencias físico-químicas, en biología y en filosofía, en matemáticas e idiomas; sólo que, quienes estudiaron en la capital del país debían cursar cuatro años de formación universitaria mientras que aquellos que estudiaran en la facultad de educación boyacense tendrían que cursar tan sólo dos años. Como expresión clara de esto encontramos que en aquel Decreto rezaban los artículos 4 y 6 lo siguiente:

Todos los candidatos a ingresar a cualquiera de las secciones anteriormente mencionadas, deberán ser o bien maestros graduados con grado superior en las Escuelas Normales oficiales o poseer certificado de segunda enseñanza debidamente reconocido

²¹ Si la el concepto de la «función docente» indicaba ya un dispositivo interseccional de articulación entre lo educativo y lo no educativo, el concepto de *profesionalización de la docencia* indicará un procedimiento de acreditación que reforzará las líneas de demarcación entre lo admisible y lo no-admisible pero, además, las líneas de demarcación entre «lo exigible», más allá de una formación básica, respecto de formación especializada. Lo mismo vale para la *profesionalización de los docentes* como enunciado operativo indicador de la racionalidad inscrita en el diseño, implementación y evaluación de la política pública.

por el Ministerio de Educación (...) Los estudios en las aulas de la Facultad comprenden tres años, al cabo de los cuales, si el alumno ha aceptado todos los cursos recibirá el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, y podrá ir a regentar cátedras en una Escuela Normal o en un colegio de segunda enseñanza, por el término de dos años, al cabo de los cuales, tendrá el derecho para solicitar examen de grado mediante presentación de un trabajo de tesis. (Art. 4 y 6)

En efecto, en el enunciado encontramos toda una *lógica de la admisión* cuyo propósito de certificación pone en la formación de formadores un cierto modo de reproducción e inscripción del sujeto como formador de los otros. En primer término, la admisión en las Facultades de Educación debía obtener una certificación previa cuya plataforma sería, precisamente, las Escuelas Normales. Para poder formar a otro como maestro era preciso que se hubiese sido formado por un maestro igual. En segundo lugar, el «grado superior» establecía una distinción de nivel, un lugar de inscripción en un orden de saber superior: un saber más denso, una trayectoria de formación mucho más larga. Al fin y al cabo el saber institucionalizado no sería jerarquizado jamás por la densidad de un pensamiento ni por la creatividad del mismo sino por las acreditaciones acumuladas en el transcurso de toda una vida. El *curriculum vitae* lleva consigo esta impronta de la acumulación. Siendo así, las Facultades de Educación supusieron entonces un nuevo dispositivo de clasificación tanto para el sujeto formador como para el sujeto formado en ella (Martínez Boom, 1989). Esto resulta todavía más ilustrativo si consideramos que para obtener la licenciatura el estudiante debía “regentar cátedras”, realizar una práctica, lo cual confería un sentido preciso a la experiencia de la formación, ya no desde el auditorio sino desde el lugar del catedrático, ya no desde la auto-inculpación del que no sabe y desea aprender sino desde un lugar del poder en el cual aquel que sabe puede ahora demostrar lo que sabe.

Otro elemento tuvo que ver con el modo en que comenzaron a ser articuladas, en el orden político-administrativo del poder soberano, las Facultades de Educación como *entidades nacionales* (Socarrás, 1987; Figueroa, 2016). El Decreto 1379 del 5 de julio de 1934, permitió la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación para varones de Tunja. Esta sería articulada como dependencia de Escuela Normal de Institutores, como parte de la Universidad Nacional y como responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional. Pero lo más interesante fue la forma en que la organización administrativa diseñó la distribución del saber sobre la formación en relación con las etapas de formación del sujeto. La población estudiantil de las Facultades se distribuía en cuatro secciones, a saber, la sección universitaria, la sección normalista, la escuela tipo y el jardín infantil: *desde el ser sin formación hasta el ser formado aparecían aquí como los polos de un recorrido en educación*. Exactamente en el mismo sentido en el que las jerarquías del orden nacional fueron consideradas de acuerdo con lo que nosotros podríamos llamar una *lógica de la concienciación*. En el nivel más alto o general hasta lo más específico, el Ministerio marcaba la pauta y las instancias inferiores la especificaban de acuerdo con su especialidad; de la infancia a la edad adulta, la primera marcaba las condiciones del material moldeable y la segunda culminaba, según la especialidad de su formación, al sujeto formado y adaptado al orden social de acuerdo con las coordenadas del saber y del poder (Martínez, Noguera & Castro, 1997). No había aquí una función clandestina pues todo era considerado como si estuviera plenamente inserto en un sistema bien afinado, como si todo hiciera parte de un orden sin fisuras. Este pensamiento no sólo pervivirá en la burda idiosincrasia que rehúye al cuestionamiento de las cosas o al interrogante sobre los acontecimientos; marcará además el concepto de lo que es concebido como el “camino a seguir”, la forma correcta de instruir a alguien o de entender la instrucción misma. Un infante no podía tener intereses, había que formárselos; un adulto sí que podía tener intereses, pero había que mostrarle si sus intereses eran o no adecuados a los fines de la nación como proyecto común. Los interminables discursos sobre la “juventud”, sobre la “seguridad moral”, sobre la “higiene” y la “cultura física”, sobre

la “sociedad” y la “nación”, sobre la “agricultura” o la “economía rural”, sobre la necesidad de una “especialización” que llevase más lejos la “vocación” primaria; todo ello apareció aquí como una superficie de inscripción y como un dispositivo en la formación del sujeto.

Otro de los elementos que me parece que vale la pena mencionar tiene que ver con la apertura de las fronteras nacionales a la influencia educativa de otras naciones (Müller, 1992; Figueroa, 2016). Mucho más allá de la Misión Alemana, la Facultad de Educación de Boyacá tuvo convenios para contratar con empresas y con otras organizaciones alemanas la importación de laboratorios completos de física y química, todo un gabinete para la práctica de la psicología experimental y de la antropometría. Esto no sólo posibilitó una formación más completa, una práctica y una experiencia, significó también un flujo de material, una re-afirmación de los saberes asociados a sus instrumentos, una colocación de los cuerpos en el universo de las prácticas con una orientación material específica y bajo la *imago* de una subjetividad específica. De hecho, en el antiguo claustro de la Normal de Institutores, la disciplina fue tratada bajo el discurso de la «autodisciplina» y el límpido perfeccionamiento personal. La adscripción sin falla a la realización de los propios intereses así como los imaginarios sobre la misión encomendada a la juventud fueron los discursos a partir de los cuales se produjeron agenciamientos decisivos en torno a la formación de una personalidad basada en el *robustecimiento de la voluntad*. Que los signos del agenciamiento no hubiesen contemplado demasiado la problematización de los contenidos mismos de la voluntad supuso un problema distinto al de la formalización del currículo –lo cual tuvo un correlato interesante por fuera de las instituciones- (Martínez, Noguera & Castro, 1997). En este caso no se trataba de crear autómatas que fuesen obedientes a la ley o de poner al frente a los curas pastores de rebaño; se trataba más bien de una interiorización de la ley bajo un ideal profundamente estético de la moralidad: *el yo perfeccionado como signo de realización profesional*. Los servicios médicos y farmacéuticos fueron también los elementos de una estructura guiada por el criterio de una formación muy básica que ilustrase los valores inculcados. No sólo era necesario evitar las epidemias sino que, además, era

necesario franquear los bordes de la “pulcritud”: *aquel que estuviese en condiciones de instruir a los otros debía encarnar el ideal mismo de la instrucción.*

Un episodio interesante, sin duda, fue el cierre de la Facultad de Educación de Tunja cuando esta fue anexada a la Universidad Nacional. La sede misma de la facultad se trasladó a Bogotá y con ella muchos de los estudiantes. Esta decisión fue unilateral, lo que muestra por qué el poder soberano nunca ha tenido la devoción del estudiantado. En 1935 el traslado de los estudiantes boyacenses a Bogotá produjo una serie de protestas en las que se hizo manifiesto el malestar de los ciudadanos quienes no daban crédito ni a las razones económicas ni a las razones políticas presentadas por el gobierno (Figueroa, 2016). Habría que indagar a fondo sobre la relación entre este episodio y el giro que tomó el rumbo de la Escuela Normal Superior, en el marco de una expresa ruptura de la comunidad académica y de la ciudadanía frente a los designios del poder soberano. Por ahora nos queda perfilar algunas especificidades del sujeto docente en el marco de la Escuela Normal Superior de Bogotá la cual, en un período de dos décadas (1936 a 1951) estuvo rodeada de un cruento escenario de violencia política que no pareció influir demasiado en la formación de los formadores.

El catedrático Alberto Martínez tenía razón al decir que el «maestro» no constituía una invariante de la historia pues sería absurdo concebirlo como algo preexistente a las relaciones que lo constituyen. Desde Paul Veyne a Michel Foucault, buena parte del discurso histórico no trabaja con universales sino que, atento a lo singular, el discurso trabaja sobre las huellas de lo que aparece como una “constitución de efectos”. Aquello que es susceptible de ser considerado como un hallazgo histórico no es otra cosa que una síntesis; pero no una síntesis totalizante con la que se clausuraría todo el juego de las significaciones sino, al contrario, una síntesis parcial desde la cual podrían abrirse nuevos caminos hacia nuevas síntesis, cada una de ellas situadas en un lugar y en un tiempo diferentes. El conjunto de las mediaciones políticas, económicas y sociales, lingüísticas o

antropológicas, etc., nos dan las coordenadas en las que una síntesis semejante se produce. Como signo de su propia racionalidad, la síntesis no se produce como episodio o acontecimiento sino como series de «prácticas», como colecciones de enunciados, como dispersiones cuasi-reconstruidas desde la mirada presente que sin pudor escruta lo ya sido. Siendo así, las capturas que sobre el «maestro» han querido asegurarse se encuentran agenciadas por un “dispositivo de poder o por agenciamientos colectivos de enunciación”. Que resuenen aquí los ecos del Esquizoanálisis propuesto por Gilles Deleuze y Félix Guattari no es accidental. Nuestra indagación arqueológico-genealógica se encuentra entonces de frente a la abundancia de los discursos que sobre el «maestro» hablan. Pero lo que es en verdad insultante para quienes todavía practican la pedagogía es, justamente, que en esa discursividad el maestro aparezca innombrado o diluido bajo palabras tan insípidas como «calidad», «evaluación» o «aprendizaje». Bajo estas palabras sin alma encontramos toda una economía política de lo educativo con prescindencia de lo pedagógico que asegura la producción, la distribución y el consumo de las experiencias. Expresiones puramente técnicas como las de «formación inicial», «capacitación», «profesionalización», «desarrollo profesional» o «formación continua» aparecen como formalizaciones de lo intangible, es decir, como inscripción de una función vacía en el “nomos” biopolítico del capitalismo contemporáneo.²²

²² *Precisiones metodológicas.* Al organizar el material –el archivo- trabajado sobre el maestro podremos, luego, realizar una descripción emergente capaz de poner en cuestión la elaboración en las que es nombrado. En la investigación desarrollada por Alberto Martínez Boom (1989, 1990, 2016) observamos cómo de la aparición del maestro como hombre público (primer momento), pasaba por la relación entre las normales y el oficio metodológico (segundo momento), la comprensión del maestro como eje en la construcción de nación (tercer momento) y el maestro como moralizador y como agente higienizador (cuarto momento) hasta llegar al tránsito que va desde el maestro administrador del currículo al maestro como facilitador de aprendizajes. Después de la exposición de estos momentos para señalar al maestro como una figura mutante, la indagación tuvo que seguir un nuevo rumbo. La precariedad de la existencia tendría un lugar privilegiado en el análisis. Las nociones acuñadas en los trabajos de Robert Castel para interpretar el devenir del maestro (por un lado, las imágenes de la “huella” y, por otro, la “herida”) aparecen como modos de acceso a lo contingente y a lo permanente, a la compleja relación entre lo uno y lo otro. El sujeto político-cultural estaría en el resultado de la indagación, pero no como una imagen

Por otra parte, La discursividad sobre los maestros y las caracterizaciones de su formación contenidas en ella exige de nuestros análisis una diferenciación clara de las estrategias y de las conceptualizaciones a partir de las cuales estos –los maestros- son objetivados en el código por la “axiomática de un aparato de captura”. El conjunto tensional de lo no sabido o de lo incomprendido por causa de esa captura convierten el saber, la escuela, la infancia y la ley en signos de un detenimiento y de una farsa. La funcionalidad y la visibilidad del maestro tras la figura del docente podrían ser captadas, según un cruce de líneas (líneas de fuerza o de poder, líneas de formalización o de saber, líneas de eticidad o de cuidado de sí). Muy rizomáticamente, este cruce de líneas conformaría todo un complejo dispositivo relacionado con el proceso histórico de formación docente en Colombia. Quizá por ello, el devenir del maestro no pueda ser considerado desde el punto de vista de la identidad o la condición social de su hacer salvo si se plantea una “pregunta ontológica por la formación histórica de un oficio”. Que el pleno recurso al sarcasmo o a la ironía nos libere de cualquier reivindicación. Lo que sí habrá de ser el punto de nuestra mirada arqueológico-genealógica será el penoso espectáculo de decadencia del oficio del maestro gracias a su inscripción como docente en las “lógicas de la profesionalización” que, desde la reforma instruccional, ha venido marcando la progresiva invasión de lógicas externas al campo educativo y por una subrepticia introyección de las figuras promulgadas por la ley.²³

con contenido sino como una forma indeterminada que ha de ser determinada por los resultados de la investigación. En nuestra investigación hemos venido experimentado rupturas similares, es decir, rupturas tendientes a la inversión de los postulados iniciales o a la constante deriva por caminos no elegido de antemano. Los conceptos contemporáneos que no aparecen en ningún registro del archivo histórico son recuperados por nosotros para efectos de una *transformación conceptual de la perspectiva*. Nuestra mirada no será entonces puramente descriptiva pues nos agrada ceder a la tentación de interpretar, de inventar palabras, de fraguar nuevas expresiones.

²³ *Una obra singular.* Los distintos momentos metodológicos nombrados tuvieron como resultado en la investigación de Martínez Boom: 1) el grito como intempestiva irrupción del maestro público; 2) de la atadura a la dictadura o la huella del método; 3) de las prácticas biopolíticas magisteriales o del sujeto de poder al poder; 4) entre la ciencia y el arte o la herida de la vocación; 5) de lo subjetivo a lo objetivo o de la huella del currículo y; 6) la función docente como campo de dilución contemporánea. Ahora bien, cerrado todo un ciclo de búsquedas que abarca doscientos

Escuela Normal Superior: Centralización del proceso educativo

La Escuela Normal Superior de Bogotá tuvo como su primer rector al profesor Gustavo Uribe quien siendo secretario de la Sección Técnica y de la Comisión de Cultura Aldeana del Ministerio de Educación Nacional, debía tomar en sus manos el cargo mientras se posesionara Aurelio Tobón (Figuerola, 2016). En su primera etapa, la Escuela Normal Superior –independiente respecto de la Universidad Nacional- el señor Tobón organizó la institución bajo directrices relacionadas con los principios que estructuraban el proyecto de la Facultad de Educación Nacional. Sin embargo, suele decirse que los mayores logros de la institución normalista fueron presididos por José Francisco Socarrás (1906-1995) quien, nombrado rector por el Ministerio de Educación mediante el Decreto N° 481 de 1937, supo abrirse paso a través de una compleja coyuntura política signada por el conjunto de las reformas liberales (Jaramillo Uribe, 1989). Guillermo Medina Sánchez se refería a José Francisco Socarrás como a un “hombre de laboratorio humano” y es bastante interesante la idea de que un personaje como aquel fuese póstumamente relacionado con los perfiles de la «polimorfía» o del «polifacetismo» ya que su propia perspectiva respecto de los gobiernos y los gobernantes pasaba por el escrutinio de una mirada psicoanalítica sobre la relación sujeto-institución. Además de ello, hubo en la persona de Socarrás un uso particular de la fenomenología en sus análisis sobre la estructura mental humana, sobre sus sentimientos e inclinaciones, sus capacidades cognitivas y perceptivas.

años de historia efectiva, Martínez Boom utilizará la noción de «desplazamiento» para nombrar la gestación de nuevas formas de poder que, en medio de luchas y azares, definen al maestro como sujeto. La relación de dicha noción con la discontinuidad, con lo accidental y lo voluntario, con el mecanismo y con el descubrimiento será indicativa del modo en que el poder moldea al sujeto de tal forma que determina qué ser, quién ser, como ser; se trata entonces de formas de poder incrustadas en la vida cotidiana que le adhieren a una identidad y a una individualidad.

Figura interesante sin duda ya que en el interior de la Escuela Normal se aplicaban *test* relacionados con el escrutinio de la personalidad y del comportamiento de los estudiantes. Los dudosos trabajos de psicología experimental desarrollados por intelectuales como Mercedes Rodrigo, entre 1939 y 1947, en el Instituto Nicolás Esguerra y en el Colegio Camilo Torres de Bogotá, tuvieron también esta impronta del uso del *test* como dispositivo de vigilancia sobre el comportamiento y la personalidad (Saldarriaga Vélez, 2003). La importancia crucial que tiene este episodio para la pedagogía y la educación colombianas tuvo que ver con la puesta en marcha de otras perspectivas – diríamos, mucho más perversas- según las cuales la Escuela Normal Superior adquiriría una forma oblicua, ligada a la relación con lo mental y a la inscripción de esto último en el campo de lo mensurable, de lo positivo y cuantificable. La unidad entre ciencia y educación tuvo como objetivo *agenciar en la población un cambio de mentalidad*.

De otra parte, reaparecía la figura de la «mujer» como un sujeto específico de la formación y como agente en el campo instruccional (Quijano, 1998, Muñoz y Sánchez de Ramírez, 1998). Profundamente ligada a la constitución ontológica del campo sociológico de las prácticas y a la configuración del campo de la cultura como universo simbólico, el despliegue de lo femenino más allá del ámbito doméstico sólo podía darse a partir de su reterritorialización sobre otro ámbito del cuidado humano: *la escuela como institución para la formación de la infancia* (Saldarriaga, Sáez & Ospina, 1997). El Instituto Pedagógico para Señoritas, institución clave en el cumplimiento cabal de esta re-territorialización de lo femenino sobre el cuerpo de lo social y lo cultural –antes de ser unificada bajo la mixtura representada por la Escuela Normal Superior, los Centros de Interés y las Escuelas de Oficios- la «labor de la mujer» fue pensada –y en esto tuvo mucho que ver la influencia de Francisca Radke- como un oficio intelectual relacionado con ciertas etapas en la formación de los sujetos. Las reformas liberales permitieron la emergencia de dicha mixtura y, por ello, inscribieron en el cuerpo de la mujer una alteridad no conservadora, un poco más allá del patriarcalismo habitual en las instituciones decimonónicas. Al igual que en las huellas de la

psicología experimental-fenomenológica inscrita en el acontecimiento fundacional de la nueva *ratio*, la prístina rigurosidad intelectual asociada al espíritu científico y humanista, la difusión de la cultura, marcó la discursividad sobre el lugar de las «formadoras» en la formación de los otros (Zuluaga Garcés, 1984). Se trataba entonces de la formación de un agente útil para la reproducción de una mentalidad que fuese acorde con las características cognitivas y comportamentales de una ciudadanía moderna. Una vez más, parece en nuestro análisis un «sujeto», una condición sexual que no podemos todavía descifrar.

Como rasgo típico de la colonialidad del saber (Walter Mignolo), la formación de formadores estuvo fuertemente influenciada por las figuras extranjeras, europeas, de Paul Rivet, Gerhard Masur, José de Recasens, Justus Wolfram, Shottelius y Pablo Vila quienes marcaron la discursividad sobre la construcción de la *institución científico-pedagógica*. Podríamos decir que, en el marco de esta discursividad científico-pedagógica, la matriz antropológica de la verdad se inscribirá en un saber sobre el *oikos*, sobre la economía, en la administración de lo útil y en la configuración de una imagen relativa a eso que somos y que estuviese basada en esa práctica administrativa (Díaz Villa, 1993, Saldarriaga Vélez, 2003). Personajes como Luís Duque Gómez, Luis Flórez, Eliécer Silva Celis, el profesor Jaime Jaramillo Uribe o Aristóbulo Pardo fueron eminentes normalistas formados bajo este proyecto pedagógico. Pero en continuidad con lo dispuesto en la fundación de la Escuela Normal Superior, la formación de formadores, en cuanto a su función instruccional, dispuso entonces de una *lógica de la integralidad* relacionada con el perfil de lo que hoy podríamos llamar la «especialización». De ahí que la formación de formadores hubiese sido concebida en un nivel científico, es decir, en un nivel ajustado a la reproducción del saber y, por lo tanto, a una re-creación del saber mismo como dispositivo de verdad y como propiciador de agenciamientos maquínicos en el orden de la tecnificación de las prácticas. En relación con esta cuestión el poder soberano intervino para reorganizar los grandes bloques de discurso. Mediante el Decreto 1218 del 9 de junio de 1938, las secciones de las ciencias de la sociedad, las ciencias de la naturaleza, las matemáticas y las lenguas fueron readecuadas para

el nivel de la enseñanza secundaria y, lo que es más interesante, la pedagogía fue concebida como un eje transversal a todos esos bloques (Herrera Cortés, 1999). A partir de aquí el proyecto de la Escuela Normal Superior estuvo basado en la formación de una mentalidad científica, una mentalidad profundamente relacionada con *criterios racionales de adecuación* a las especializaciones, al carácter de los estudios realizados según las titulaciones y las prácticas docentes, según las visiones institucionales y los reglamentos académicos. Es en este sentido que el sujeto-institución aparecerá como impronta o huella de su propio disciplinamiento, como expresión explícita y latente de la forma que en que iba siendo concebido un nuevo dispositivo, una nueva *ratio* de la pedagogía colombiana y de las instituciones educativas. Es en este sentido también que toda nuestra indagación arqueológico-genealógica es capaz de captar nuevas fugas, nuevos itinerarios en los que la «ciencia», la «educación» y la «investigación» se verán interpeladas desde campos de saber externos pero articulados bajo un estructura profundamente ligada a la razón política, es decir, a las líneas maestras de la *ratio gubernatoria* y, con ella, a la naturaleza intrínseca del poder. Desde 1936 hasta 1951, este será el camino que la “formación de los formadores” tomará en su proceso de modernización, un camino en el cual será, una vez más, re-inventado el “proyecto” educativo nacional.

Desde 1936 a 1946, época en la que tuvo inicio la «República Liberal», bajo el gobierno de Enrique Olaya Herrera, un espíritu parcial de la Ilustración se abrió camino a través de dos cosas: la *libertad de enseñanza* y la *libertad de expresión* (Jaramillo Uribe, 1989). La llamada «Revolución en Marcha» hizo posible esta apertura aunque, como bien lo señalaba Antonio García Nossa (1981), aquella “revolución” estuvo siempre empañada por la imposibilidad ideológica que se impuso con el librecambio o credo de los liberales. Entre las grandes reformas educativas, como se sabe, encontramos la reforma de la planta física de la Universidad Nacional de Colombia la cual, siendo en adelante una «Ciudadela Universitaria», permitiría la emergencia de nuevas experiencias en el hacer pedagógico (Soto Arango, 2005). Sería interesante ahondar en la excavación de este punto ya que, en la actualidad, la discusión académica, científica y filosófica

ha llegado a interrogarse con seriedad sobre la especificidad de las implicaciones ontológicas de la «espacialidad» sobre la configuración de las prácticas sociales y de las subjetividades asociadas a ellas. Por ahora, esta excavación no seguirá ese rumbo. Lo que si debe poder apuntarse, al menos de manera rápida, es que el desarrollo industrial como *racionalidad* inscrita en el saber sobre el crecimiento económico exigía una adecuación más ajustada de las superestructuras subjetivas, es decir, una adecuación más ajustada del derecho, de los aparatos de justicia y de los mecanismos representativos que permitiera al liberalismo ganar terreno frente a los conservadores en lo que los liberales concebían como su proyecto de Estado. El ajuste de las superestructuras subjetivas en el ámbito de lo que podríamos llamar *campo cultural* (Pierre Bourdieu) hizo que la «reforma educativa» fuese concebida como un modo de intervención pública en aquellas superestructuras. El acceso de las mujeres –lo que reaparece como reterritorialización del cuerpo femenino- a los diferentes programas del Estado puede ser considerado, a la altura del siglo XXI, como un grueso replanteamiento ya que, contrariamente a las creencias conservadoras, las mujeres comenzaban a tener una condición social muy distinta en relación con la participación política y con la apertura democrática (Blanco y Cárdenas, 2009). Pero lo que cabría tener en cuenta a propósito de este punto en el proceso de «modernización» -sin el cual no podremos entender cuál es la *ratio* que se avino con la instauración de un *régimen docente*- es que, la colonialidad del saber encontraría nuevos espacios de vehiculación. Durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo la Facultad de Educación Nacional se fusionó con otras entidades bajo la figura de la «Escuela Normal Superior de Colombia», institución que sería organizada según los modelos institucionales importados desde Francia, Alemania y Estados Unidos.

La Escuela Normal Superior en Bogotá fue la «institución piloto» del país en materia educativa. En ella el modelo de innovación curricular y pedagógica funcionaría, a partir de 1936, bajo una concepción del proceso educativo basada en la cientificidad de los saberes y en el humanismo filosófico (Socarrás, 1987, Herrera y Low, 1994, Figueroa, 2016). Es sabida la influencia que en este aspecto tuvo la figura de Guillermo Nannetti Concha quien fuera rector de la Escuela

Normal Superior de Colombia durante el período 1945-1947 y, posteriormente, Ministro de Educación en el gobierno de Eduardo Santos. Influenciado por la figura de Monseñor Rafael María Carrasquilla y por la escuela de derecho del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Bogotá, adoptaría como modelo de su gestión directiva la *École Normale Supérieure* de París y, con ella, las prácticas propias del seminario europeo (Saldarriaga Vélez, 2003). Un modelo colonial seguiría siendo aquel que tendría por objetivo sembrar una mentalidad “cientificista”, pseudo-humanista del saber y el hacer pedagógicos. Las especializaciones en disciplinas como las Matemáticas y la Física, la Biología y la Química, la Educación Física, pero también las de Ciencias Sociales y de Economía tendrían una relación muy estrecha con la reorganización de lo que en aquella época se llamó *ciencias pedagógicas*. He aquí un elemento indicativo fundamental del proceso complejo de desterritorialización y reterritorialización del saber pedagógico en relación con los puntos de convergencia entre campos disciplinares muy distintos entre sí. Ahora bien, mediante la Resolución N° 471 de 1946 el trabajo de formación a partir de los Seminarios que fueran orientados hacia la preparación de profesores de secundaria y normalistas en relación con una dirección soberana de la cultura colombiana estaría, en adelante, asociado al Instituto de Antropología Social y al Departamento de Extensión Cultural en cuyo núcleo o nodo de relación arqueológico-genealógico, la excavación se iría tras las huellas del proyecto universitario y de sus relaciones con la educación comunitaria (Escobar, 1965; Saldarriaga Vélez, 2003; Bolívar Botía, 2004). Esta interesante etapa de transición generó, por supuesto, graves problemas para la Escuela Normal Superior, tanto en el orden financiero como en orden de lo social. Las huestes conservadoras, con el apoyo de la Iglesia Católica, se opusieron constantemente a las reformas liberales ya fuera por la laicización del proceso educativo o por la mixtura de la asociación institucional entre los sexos. El gobierno de Mariano Ospina Pérez retiró importantes recursos de la educación lo que, como es apenas lógico, produjo fuertes protestas estudiantiles y, por con ello, una inestabilidad de la institución (Jaramillo, Uribe, 1989; Cacua Prada, 1997; Ocampo, 2016). He aquí una paradoja del soberano quien, siendo siempre una

entidad teológica, ha debido cargar en su interior una afirmación radical y una negación igualmente radical del poder teológico. Todo el problema educativo ha estado marcado por esta ambivalencia estructural del poder soberano.

Sumado a lo anterior, el período liberal comenzó a presentar divisiones intestinas que socavaron la estabilidad del partido (Jaramillo Uribe, 1989; Ocampo, 2016). Como se sabe, en julio de 1944 tuvo lugar un golpe de militar que obligó a la declinación de la presidencia y a la recomposición de las relaciones de fuerza en el congreso de la república. Desde este punto de vista, podría decirse que las fuerzas políticas que dieron su respaldo a Alberto López Pumarejo fueron las mismas que promovieron un movimiento nacional en procura de mantener las ideas liberales y su articulación al proceso de «modernización» (Herrera 1999). Esta fue una cuestión política bastante importante si se tiene en cuenta que la Unión Nacional Izquierdista Revolucionaria (UNIR), creada por Jorge Eliécer Gaitán desde 1932, presionó por la realización de reformas constitucionales que fueran favorables a los sectores subalternos del país. Los problemas asociados a la redistribución de la riqueza así como los problemas políticos derivados de la guerra entre las facciones tienen una relevancia para el esclarecimiento de nuestro problema en la medida en que produjeron un proceso de suma desestabilización con consecuencias decisivas para la *ratio gubernatoria*, es decir, para la «gubernamentalidad» del régimen político. La confrontación electoral entre Gabriel Turbay y Jorge Eliécer Gaitán opuso, en el seno del liberalismo político, una facción moderada y una facción populista (Urrego, 2004). Las consecuencias de este episodio han sido bastante historiadas por sus consecuencias para el sistema político, pero también para la cultura colombiana. La derrota del liberalismo abrió el camino para el triunfo electoral de los conservadores. Los gobiernos autoritarios de Mariano Ospina Pérez y de Laureano Gómez inauguraron, a su vez, un período de violencia cuyas consecuencias culturales hasta ahora vienen siendo esclarecidas. La huelga de los trabajadores del transporte marítimo del Río Magdalena bajo la unidad de la Federación Nacional de Trabajadores (FEDENAL), desató sanciones gubernamentales; la forma del *hostis schmittiano*, la fantasmagoría del enemigo interno –el comunismo– hizo que

el gobierno de Ospina Pérez retirara la personería jurídica del sindicato. El discurso que permitió al gobierno sofocar, fácticamente y ante la opinión pública, el movimiento de trabajadores señalaba que “la rebelión contra las leyes no era un privilegio ni de los trabajadores ni de nadie”. Es interesante porque, justamente, a partir de la instauración de un gobierno reaccionario como el gobierno de los conservadores el conjunto de los procesos nacionales serán “resueltos” con base en la exclusión de los otros. Bajo el entendido de que la «reforma educativa» puede ser comprendida, desde el punto de vista de la «gubernamentalidad», como *dispositivo de ajuste*, la trama política que rodea al Estado no podrá estar ausente del análisis que propongo. Es verdad que el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, desde las maravillosas contribuciones de Olga Lucía Zuluaga (1999), Alberto Martínez (2004), Óscar Saldarriaga (2003), Humberto Quiceno (2003) y otros señalaba la necesidad de construir un discurso sobre la historicidad de la pedagogía que no se confundiera con la historia política o con la historia económica del país. Sin embargo, desde la perspectiva que he adoptado, la explicitación de estos puntos va a ser, en adelante, decisiva para el esclarecimiento del *sujeto docente* y su relación con el problema de la «modernización», el «desarrollo» y el «neoliberalismo». En efecto, la violencia se extendió como una plaga por muchos de los territorios del país, haciendo que las masas populares se devoraran entre ellas mientras las élites que les había incitado a la carnicería se lavaban las manos. Como preludio a la versión nacional de lo que se conoció como la Guerra Fría, los conservadores se negaron a reconocer cualquier logro de la República Liberal y, con ello, instauraron nuevamente la *formación confesional*, promovieron las instituciones privadas de la educación en detrimento de las instituciones públicas (Quiceno Castrillón, 2003; Figueroa, 2016). Sorpresivamente fueron los conservadores y no los liberales quienes dieron inicio a la incursión de los modelos tecnocráticos, gerenciales y empresariales en el sistema educativo; modelos importados directamente desde los EEUU. Se trató entonces de una época de retrocesos. El torpe desmantelamiento del proyecto liberal produjo situaciones de inestabilidad sociopolítica para los trabajadores urbanos pues los principios católicos del

régimen, las redes clientelares y las presiones de la Guerra Fría –que contó con la influencia decisiva de la American Federation of Labor and Congress of Industrial Organization (AF-CIO) y al Organización Internacional del Trabajo (OIT)- condujeron al establecimiento del salario mínimo legal como *dispositivo de neutralización de las demandas sindicales*. La legislación laboral de 1950 lo muestra con detalle. La complejidad del poder soberano vino entonces a multiplicarse precisamente porque el régimen conservador tuvo que adoptar algunas de las medidas socialdemócratas del Estado de Bienestar con la creación del Instituto Colombiano de Seguros Sociales (ICSS), permitió la creación de la ANDI y de FENALCO para satisfacer las exigencias derivadas de algunos convenios internacionales y contrarrestó el papel de la Central de Trabajadores (CTC) con la apertura de la Unión de Trabajadores (UTC). Todo ello permitirá la emergencia de toda una serie de ambivalencias estructurales que darían expresión una expresión gubernamental a la crisis social y política que el país vivió durante las décadas de los años 40's y 50's y que, más tarde, no cesaría de profundizarse (Cristancho Pinto, 1984; Herrera, 2000). Es sabido que las desastrosas consecuencias que toda esta crisis tuvo sobre los procesos educativos de la Escuela Normal Superior marcaron un período de descenso, un período de decadencia y crisis que condujo hacia su cierre y posterior transformación en la «Escuela Normal Universitaria». El Decreto 0192 del 30 de enero de 1951 y el Decreto Legislativo N° 1955 del 18 de septiembre de 1951, aprobados por la presidencia de Laureano Gómez, separó los sexos y dispuso el funcionamiento de la «Sección Masculina» de la Escuela Normal Universitaria en Tunja y la Sección Femenina en el Instituto Pedagógico Femenino de Bogotá (Muñoz & Sánchez de Ramírez, 1998). La conformación de instituciones de carácter científico como el Instituto Etnológico Nacional, la Escuela de Altos Estudios Sociales, el Instituto Caro y Cuervo, el Instituto de Psicología Experimental fueron las destinadas para servir como «plazas» en las que los problemas de la educación y de la pedagogía colombiana sería objeto de análisis científicos elitistas y bastante conservadores.

Es así, que Soto Urrea nos señala

(...), desde la Segunda Guerra Mundial se está conformando una nueva sociedad y un nuevo sujeto de esta sociedad, sujetado y subjetivado a partir de la cibernética, la complejidad, la comunicación, la información y las llamadas nuevas tecnologías. Como se ha visto, todos estos cambios no hubieran sido posibles sin la puesta en escena de un nuevo pensamiento a principios del siglo XX, a partir de la entropía, pues al estar el universo en desorden era necesario organizarlo, cosa que se comienza a hacer en el periodo de la posguerra; (..) (209)

La cuestión relacionada con el «oficio del maestro» no puede ser planteada de manera unilateral; por el contrario, es inevitable el que dicha cuestión deba ser analizada en un cruce de líneas. En la investigación sobre las prácticas pedagógicas en Colombia que adelanta el profesor Óscar Saldarriaga (2002, 2003) han sido analizados tres modos a partir de los cuales dicho oficio ha sido operado. La formulación de su hipótesis ha sido la siguiente:

Mi hipótesis es que esos modos fueron determinados, -de manera principal pero no exclusiva- por dos líneas de fuerza, dos tipos de polos tensionales: las características del saber pedagógico que le era enseñado al maestro en las instituciones formadoras de docentes, asignándoles ciertas posiciones y funciones, de una parte; y de otra, las características de las prácticas culturales en las que ese oficio se insertó, entre otras, los «fines superiores» (ético-políticos) asignados a la escuela y la pedagogía desde la población civil (p. 123).

Como se puede apreciar, esta formulación ha sido algo más que sintomática ya que el análisis dual nos presenta una oposición –que al autor prefiere llamar «tensión»- entre regímenes del saber y del hacer que son fundamentalmente distintos. Y lo son sobre todo por lo que respecta a la separación entre lo consciente y lo inconsciente de las prácticas. Por una parte, se trata de la especificidad del saber al interior del proceso de la formación de formadores, de la forma que han sido distribuidas las posiciones del maestro en el cuerpo social. Por otra parte, se trata de lo que culturalmente ha servido u operado como trasfondo del sujeto. De un lado, se trata del «saber pedagógico» como dispositivo determinado de reproducción y, de otro, de la «práctica cultural» como modo dispositivo indeterminado de subjetivación. La asignación de estos dispositivos sería el objeto de una indagación que continuaría con el descentramiento hacia otros contextos de la práctica social y de los saberes que con ella se reproducen o se transforman. El caso es que a partir del trabajo desarrollado con base en esta hipótesis, Saldarriaga se atreve a hablar del «oficio del maestro» por ser esta expresión la que carga en sí misma con todo el peso de la historia y de la cultura:

Prefiero hablar del «oficio del maestro», porque defiende el peso histórico y cultural del término maestro, que define a la persona dedicada al oficio de enseñar, frente a otros términos más recientes que no añaden nada esencial a esa designación. Aunque debe precisarse de inmediato que, términos como profesor, docente, educador, pedagogo, califican ciertos matices en la jerarquía social y académica para distinguir diversas especies dentro del mismo género (p. 123)

No se trata aquí de una determinación positiva o de una especie de elucubración fantasmagórica sobre el problema que venimos indagando. El sujeto maestro, su oficio, aparece como enunciado cuyas connotaciones no definen únicamente una función práctica en el cuerpo social –no se reduce a la figura del sujeto-sujetado- sino que designa, nombra, un oficio, un cierto arte,

una cierta virtud. Los otros términos serán, pues, otros “modos del nombrar” mucho más relacionados con las fuerzas del afuera, es decir, con las formas aglutinantes del poder y de su peso sobre el nombrar. El problema aparece cuando nos encontramos ante la subalternización del maestro, es decir, ante esa conversión del mismo en el objeto de una «opresión cultural». En esta condición de subalternidad el cruce de líneas ha formado todo un conjunto de descentramientos y de concentraciones, de desplazamientos y re-territorializaciones epistemológicas de eso que conocemos con el nombre de «cultura». Si el “oficio del maestro” ha surgido históricamente en algún punto de la división del trabajo en las sociedades urbanas, su relación de no-identidad con respecto al artesano ha terminado por ser, en realidad, un “speculum”, una especie de reflejo cuya evolución paralela ha estado signada, en su propio campo, por la misma negatividad, a saber: la figura ambigua que señala, la obra sobre la cual se sostiene la sociedad y el sujeto de esa obra como despojado de todos sus beneficios. Ese ambiguo «estar-entre» de aquel que no puebla los márgenes del cuerpo social pero que, de cualquier modo, tampoco goza de la comodidad de los acomodados es, en últimas, el espacio vacío por el cual circulan transitoriamente las miserias y los éxitos de hombres y mujeres, las aspiraciones y los fracasos de los individuos y de las colectividades sin por ello arrastrar tras de sí un legado mayor, una tregua con respecto a la desgracia que asola el oscuro camino de una humanidad en decadencia. Figura ambigua por cuanto esta miserable postración a la cual ha sido condenado ha hecho del maestro también una figura de resistencia, un testimonio de la negación y de la fuga con respecto al lugar que desde su exterior le ha sido asignado. Todo lo que hace esta figura es, quiéralo o no, un “patrimonio inalienable”, una función irremplazable, un saber-hacer muy difícil de expropiar.

De otra parte, el maestro puede ser concebido como un técnico pedagógico, o lo que es lo mismo, puede ser concebido como un “dispositivo de transmisión cultural” el cual ha sido muy cercano tanto a las élites gobernantes como a las castas sacerdotales. Este dispositivo ha operado como una prolongación de las herencias y de los dogmas que han acosado con su vacuidad y absurdo el cuerpo entero de la sociedad; pero también –como todo dispositivo-, el maestro ha representado un “nudo de ambivalencia” en el cual no sólo se recrean los

círculos adosados a la perpetuación de las opresiones o a la marginación de las peores miserias sino que, además, ha pretendido dotar de una cierta gracia a los grupos y a las clases subalternas, a “la parcial liberación de las alteridades históricas como líneas de fuga que se abren paso a través de distintos registros y codificaciones, a través de verdades y falsedades inscritas, como una maldición, en el espíritu de la cultura”. El maestro ha sido, al mismo tiempo, tanto un apóstol del abandono divino como un cómplice de las rebeliones humanas. De ahí que sea tan difícil hablar de él y de lo que hace.

En síntesis, diría que en lo que concierne a las Escuelas Normales Superiores, esas formas institucionales del poder soberano para la formación de los formadores, aquel elemento tautológico tras el cual la realidad se reproduce sin fisuras –o al menos sin fisuras demasiado visibles- nos muestra la inscripción del “sujeto docente” en el corazón de nuevas tinieblas. A partir del siglo XVI, la ampliación sin confines de la conciencia, con todas las contradicciones y los desvaríos de la pretenciosa conquista de un saber absoluto, a pesar de toda la belleza desgarradora y, en el fondo, inútil, de la deserción pensativa que conduce al laberinto de lo que se interroga sin final, nuestra época se abisma en el sin-sentido del presente que carece de historia, en el instante –el kairós- de lo que se consume como una llama de fuego pero que deja tras de sí millones de escombros y blancas nubes de ceniza. Actualmente la «institución», como todas las formaciones históricas, ha terminado por instalarse en ese espacio fronterizo en el que se separa lo sabido de lo no-sabido, lo mensurable de lo no-mensurable, lo controlable de lo que no puede ser controlado, lo conservado y lo ya sido de lo que se abre hacia el futuro como porvenir, como el advenimiento de lo que todavía no es. Pero además, el problema fundamental de la época contemporánea, tras esta incursión histórica del docente como figura de la institución diseminada, ha traído consigo una dispersión de la pedagogía a través de un cuerpo social que ya no sabe reconocerla, ha tentado los desvaríos de una sociedad que ya no sabe cómo «enseñar» y que, de algún modo, se ve abocada a la necesidad de inventar formas de enseñanzas no-magisteriales. Lo que hoy conocemos como «sociedad de la información» y que tratamos como un signo de la globalización no ha logrado encontrar una solución a la emergencia de la alteridad histórica y

se escandaliza ante la sola idea de abandonar el desarrollo como destino de las naciones. La proliferación viral de lo personal y comunitario a través de las fuerzas que recorren la sociedad haciendo visible lo que permanecía oculto (el cuerpo pleno de una mujer, el rostro vivo de lo ancestral, la llaga abierta de la piel negra humillada por los grilletes), haciendo admisible lo que antaño se presentaba como escandaloso (el sexo abierto y expuesto a la mirada, lo siniestro como frontera de lo mental, el retorno de lo divino), es ahora un “síntoma del malestar cultural”. Las luchas de los maestros y maestras están abiertas ahora a otras formas-de-vida, a otras coordenadas espacio-temporales, a otros devenires en los que, muy spinozistamente, no se agota la infinita productividad de la sustancia como naturaleza, la increíble fuerza vital del “conatus essendi como amor dei”.²⁴

²⁴ *Genealogía pedagógica*. Fernando González (2012) pensaba que el maestro o pedagogo, después de todo, liberaba; pero no como quien rescata al otro de la cárcel en la que se encuentra recluido sino mediante ese curioso y poético *mestizaje* en el que nuestra interioridad y exterioridad ya no se diferencian. Ahora bien, el origen griego no será nada después de que caigan por los suelos todos los ídolos del helenismo europeo que, tras las excavaciones arqueológicas de los siglos XIX y XX, no supo ya ocultar las raíces de donde provenían sus más encumbradas invenciones. La historia no ha recorrido una línea recta, no ha podido ya sostener esa falacia de lo universal; ella ha tenido incluso que zafarse del *eurocentrismo* que la mantenía confinada y cegatona. Y no es como si, a la manera de Óscar Saldarriaga (2003), pudiéramos decir que la pedagogía ha tenido su “acta de nacimiento” con la publicación de la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio pero, de lo antiguo a lo moderno, pasando por el medioevo y el renacimiento, la materia universal, sus múltiples modalidades y vectores han experimentado mutaciones y metamorfosis de las cuales apenas si podemos imaginar sus múltiples trayectorias. La autonomía del infante, el familiarismo en su decadencia, la captura de la enseñanza y del aprendizaje por el ojo mágico del sacerdote-jurista, el crudo encuadramiento sentencioso de un *socius* que domestica con violencia todas las inocencias; en todo ello, el saber se ha fractalizado en infinitos rostros cuyas huellas no pueden ser borradas por las posiciones del sujeto.

Universitas Hominum: Del campus universitario a la crisis pedagógica

La localización de la «Universidad Pedagógica» en el marco de la formación de maestros, entendido este último como un campo de problemas epistemológicos y sociales, ha configurado un momento específico en la historia de la educación y de la pedagogía colombiana (Jiménez y Figueroa, 2002; Figueroa, 2016). La *lógica de la profesionalización* se había inscrito en el campo educativo priorizando el desarrollo de la ciencia y la cultura como pilares del orden social. De la misma manera la «pedagogía», el «currículo» y la organización administrativa de lo educativo serían, de una u otra manera, re-inscritas sobre el cuerpo del soberano bajo regímenes intrínsecamente relacionados con esa *ratio* del desarrollo y el crecimiento, de la humanización y la democratización de las instituciones. En efecto, es desde la distribución ontológica de *lo universitario* que, desde mediados del siglo XX, en Colombia el desarrollo regional de la educación –la configuración de órdenes locales así como la configuración y reconfiguración de las estructuras socioculturales- marcará profundamente los regímenes de producción subjetiva desde los cuales brota el actual *ego magistral* (Soto Arango, 2005). Más allá de los principios básicos sobre los cuales el proceso educativo podía cumplir con la introyección de una mentalidad ciudadana y civilizatoria en el sujeto, la institución universitaria vendría a implantar, bajo unas lógicas pedagógicas particulares, una *racionalidad técnica* (Saldarriaga, 2003). La producción y las adecuaciones de la subjetividad a nuevos regímenes estarán insertas en el campo discursivo de las tecnologías pedagógicas y de las técnicas educativas. De ahí que, como formadora de técnicos, la función profesional de los sujetos a partir de la su producción desde la institución universitaria estaría determinada, fundamentalmente, por los siguientes elementos, a saber: en primer lugar, el suministrar datos mínimos para la adquisición de saberes científicos (la *ratio* instrumental); en segundo lugar, facilitar la adquisición de una capacidad interpretativa que permitiera al sujeto discernir cuáles podrían ser las nociones más adecuadas para la formación docente y (*ratio* hermenéutica); en tercer lugar,

la de investigar la existencia de nuevas emociones (*ratio* psicológica). Los egresados no solamente debían adquirir una mínima formación en la cultura universal sino que, además, debían aprender a utilizar un conocimiento metodológico. En un interesante documento institucional titulado *Gestión Administrativa y Perspectiva del Ministerio de Educación*, editado por la Imprenta Nacional en 1935, se lee que:

Universidad es síntesis de vida palpitante, concreción de enormes potencias culturales, substrato de avanzada civilización material, foco de visión de los poderes públicos y de las fuerzas sociales, símbolo de nacionalidad y crisol de divergencias regionalistas. (p. 14)

El imaginario de lo universitario inscrito en la soberanía nos muestra, pues, una institución con una función de *síntesis*, por lo tanto, una institución a la que se concede un lugar central en todo el proceso educativo. La Escuela, la Secundaria y la Normal no tendrían mayor sentido si la Universidad no viniera a cerrar –o a sellar– el ciclo educativo en el nivel de escolaridad más alto. Tanto la imagen de una “vida palpitante” como la de una “concreción de enormes potencias culturales” como “substrato de avanzada civilización material” aparecen como expresiones de una *ratio gubernatoria* para la cual la Universidad no existe porque sí. La síntesis de lo cultural (en el sentido que la mentalidad francesa ha dado a la palabra *culture*), debía hacerse productiva en las prácticas, debía calar en las lógicas concretas del crecimiento y el desarrollo, del incremento de una *general intellect* marxiana, por lo tanto, en el incremento de las fuerzas productivas materiales e inmateriales de la sociedad colombiana. La apertura de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional a partir de 1933 se consolidó con la reforma universitaria que se produjo con la Ley 68 de 1935 (Jaramillo Uribe, 1989; Parra, 1993). Rescatando algunos de los puntos centrales de la reforma de Córdoba, el

papel de la Iglesia en la enseñanza y en la docencia fue objeto de una resignificación relacionada con la parcial centralización de lo educativo con vistas a la formación de una identidad nacional. Una vez extendida la carrera de la docencia a las facultades, escuelas profesionales nacionales e institutos de investigación como el Conservatorio Nacional, el Observatorio Nacional Astronómico, los Museos y el Instituto Nacional de Radium, se abrió una división que conjugaba «facultades mayores» y «facultades menores». La complejidad de las relaciones entre las instituciones así como las derivas de los saberes científicos y humanísticos, la prevalencia del poder teológico sobre la Ilustración como proyecto así como la crisis política del Estado corroboraron un modelo de República Señorial que se extrapoló desde el campo político al campo educativo (García Nossa, 1985). Como se puede apreciar, el análisis que propongo no se topa una y otra vez con una razón política porque sí, sino porque la sobre determinación ejercida por el campo político sobre el campo educativo estuvo siempre marcada por la impronta de la soberanía como principio y como forma de un poder que se quiere absoluto, como expresión de una *ratio gubernatoria* orientada hacia la producción de poblaciones, de experiencias de sujeto y de saberes asociados a esa producción y a esa experiencia.

A partir de la reforma universitaria la racionalidad gubernamental centralizó la dirección del proceso educativo (Soto Arango, 2005; Figueroa, 2016). El carácter especial conferido por aquella reforma a las «ciencias pedagógicas» estuvo relacionado con una reforma a las condiciones sobre las cuales los docentes ejercían su profesión en las escuelas normales, sobre la organización del bachillerato académico, sobre la formación de escuelas de comercio y las escuelas técnicas (Hoyos Salazar, 1997; Misas Arango, 2004). Ahora bien, en una carta enviada por Rafael Tovar Ariza al ministerio de educación en 1949, aparecen ciertos criterios relacionados con el modo de nombraba a las facultades de educación. Entre ellos se menciona la intención de rendir homenaje a próceres de nación como Francisco José de Caldas, considerado como un baluarte de las letras y de las ciencias nacionales; también la constitución de nombres ajustados a las normas gramaticales; la corta extensión de los nombres con el fin de que fuese

fáciles de retener, etc. A partir de estos criterios fueron reconocidos los nombres de la Universidad Javeriana en Bogotá, la Universidad Bolivariana en Medellín, el Liceo Claretiano en Bogotá, etc. La constitución del nombrar aparece aquí como una *lógica de la nominación* en la cual se expresa el carácter conservador y patriarcal de la imagen concedida a la formación como un proceso inscrito en las instituciones. Sin embargo, a partir del años de 1951, el proceso mismo de la nominación va a experimentar algunas particulares modificaciones. El presidente Gustavo Rojas Pinilla, el ministro Manuel Mosquera Garcés y el primer rector Julius Sieber dieron el nombre de Universidad Pedagógica Nacional a la institución formadora de formadores que restablecería el modelo mixto que unificaba la escuela normal masculina y la escuela normal femenina que el liberalismo ya había promovido (Decreto 2655 del 10 de octubre de 1953) (Jiménez y Figueroa, 2002). Nuevamente y, como fantasma de la colonialidad del saber, el modelo de institución fue importado desde Alemania; un modelo de formación «uniprofesional». Con una estructura pedagógica diseñada especialmente para la formación de profesionales de la educación, *lo que sustituyó la prioridad de un profesorado para la enseñanza secundaria y universitaria por una formación puramente técnica del magisterio especializado que sería destinado a los institutos industriales, a las escuelas de artes y oficios así como a las escuelas agrícolas del sector público y privado*. He aquí un momento crucial para nuestra investigación ya que fue a partir de las reformas universitarias y de los momentos políticos en los que ellas se produjeron que la racionalidad gubernamental dará una nueva dirección a la formación de los formadores. En este punto entraría en escena toda la corriente histórica que tuvo su origen en el Congreso Pedagógico de 1917 encarnando una primera síntesis.

Sin embargo, muy pronto el lelo prejuicio conservador retornaría con la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina mediante el decreto 547 del 23 de febrero de 1954 (Muñoz y Sánchez de Ramírez, 1998). Pero esto no cambiaría lo esencial de la reforma como *dispositivo de ajuste* ya que, de cualquier manera, la Universidad Pedagógica Nacional siguió siendo, como imagen unificada, la propuesta educativa para las y los colombianos. Sin embargo,

un punto pareció ser bastante importante –considerando la actual situación de las universidades públicas en el país-, punto que fue señalado en 1952 por Francisca Radke de la siguiente manera:

El edificio (Instituto Nacional) que fue montado con lujo y constituyó el orgullo de la nación hace 25 años, no ha recibido desde 1935 ninguna refacción de pintura. La obra de madera, por consiguiente, se ha resecado y torcido (...) el estado físico debía vivenciar de alguna manera, descuido del proyecto liberal de educación frente al Instituto Pedagógico Nacional. Al parecer, la mayoría de los esfuerzos y recursos en estos años se orientaron a la Escuela Normal Superior y a la Universidad Nacional, en detrimento de las instituciones normalistas, como el Instituto Pedagógico Nacional. (p. 28)

En el marco de las crisis políticas y de las reformas educativas, la relación entre el poder soberano y las instituciones para la formación de los formadores fue diferenciándose paulatinamente conforme al interés soberano y a sus dispositivos de gubernamentalidad. La construcción del Instituto Pedagógico Nacional y su posterior descuido, desde un punto de vista físico -semiótico incluso-, el estado de la institución reflejaría la diferencia de esa relación. El estado del descuido o de abandono, el haber privilegiado la Escuela Normal Superior y la Universidad Nacional no fueron decisiones gratuitas. La formación en el Instituto Pedagógico Nacional, a partir de la década de los años 30's, ya no fue valorada de la misma manera y aquí, como en otros puntos de la excavación que vengo realizando, el análisis arqueológico-genealógico adquiriría nuevos matices ya que se resituaría sobre nuevos materiales, sobre nuevas premisas, sobre una óptica que sería radicalmente distinta. El conjunto de los problemas administrativos, logísticos y académicos girarían, durante la década de los años 50's, en torno a la recuperación de la planta física (Figuerola, 2016). De 1952 a 1955 la crisis del

instituto produjo mutaciones en la percepción del problema ya que esa crisis comenzó a desbaratar toda la elaboración imaginaria que el poder soberano se había empeñado en construir y propagar. Posteriormente se fundaron cinco facultades de Ciencias Biológicas y Química, Ciencias Sociales y Economía, de Filología e Idiomas, Matemáticas y de Física así como la facultad de Ciencias de la Educación. También se fundó Instituto de Educación Física (Luzuriaga, 1963; Cacia Prada, 1997). Ya tendremos oportunidad de retratar de una manera más ordenada y más concreta el significado que tuvo –o que tiene para nosotros- la aparición de estas facultades así como el significado que tendría este proceso de reforma. Por ahora, la cuestión que nos interesa resaltar es que, entre las décadas de los 50's y 70's, el proceso de la formación de formadores, su relación con el poder soberano a través de las reformas como dispositivos de ajuste, las escuelas normales y normales superiores, las facultades de educación y la Universidad Pedagógica Nacional van experimentar un complejo planteamiento y replanteamiento estructural, una confusión enorme en lo que respecta a la naturaleza del maestro como figura de la cultura y como sujeto de la enseñanza, del docente como dispositivo funcional y como disipación de la enseñanza a través de lo público y lo privado. Es aquí donde el problema que venimos trabajando tiene su comienzo, es aquí donde el discurso nos conduce hacia un cambio de registro que no se hará explícito sino hasta el final de la narración.

En el tono de la denuncia deconstructiva el poder soberano aparece siempre como una “fuerza aplastante que devora las potencias multitudinarias, es decir, como un polo destructor cuyo signo de muerte –de falso ídolo- acorrala la producción vital de lo que no se somete a su soberanía”. A propósito de esto el profesor Alberio Martínez Boom (2004, 2007) realizaba un diagnóstico similar relacionado con la situación actual de la educación. Según ese diagnóstico, existían dos corrientes aparentemente contrarias inscritas en la educación de los países de América Latina: “por un lado, una tendencia hacia la expansión masiva

de la educación y, por otro lado, una tendencia hacia la disminución y debilitamiento de la misma”. En la primera de ellas la expansión o universalización produce un efecto de estiramiento que debilita sus fibras, fuerza hasta el límite su capacidad de resistencia e incluso “banaliza” su sentido; la segunda de ellas subsume el campo educativo y su potencia de re-creación vital al interior de una forma de vida que le es ontológicamente contraria: “el poder soberano”. Por supuesto, Martínez Boom evitará por todos los medios que la tesis planteada pueda ser interpretada en los términos de una oposición dialéctica. ¿Pero qué se inscribe en la “perspectiva histórica comprometida con el presente y en cierta tradición de lucha de los maestros latinoamericanos por afirmarse y reconocerse como intelectuales intempestivos que son capaces de interrogarse por lo que saben, por lo que pueden y sobre todo por preguntarse quiénes son” (p. 1)? Es fácil presentir aquí una cierta ambivalencia respecto del problema de la mediación que la dialéctica representa –y no sólo la temática trasnochada de la unidad hegeliana de los opuestos. Por supuesto, el discurso de Martínez Boom no tenía nada de profético pues no se aventuraba por los caminos de la futuridad; el problema de la cultura futura sería para él el de la expansión afirmativa de un presente intempestivo que, siendo tal e inscrito en el tiempo del acontecimiento (kairós), sólo sería pensable en el suceder de una continua actualización de la potencia:

Hay muchos que claman por más prácticas, aun cuando es en el trayecto y no sólo en el proyecto, en la paciencia que a su vez es pasión por incorporarse en lo indeterminado, en donde las experiencias investigativas cobran mayor potencia. Si de lo que se trata entonces es de intentar pensar y vivir de otro modo, construir perspectivas diferentes que nos permitan dibujar opciones, no podemos prescindir del viaje en lo desconocido, como también de un modo de mirada que recorre todo proceso investigativo y el ejercicio teórico. Recordemos que teoría admite etimológicamente estos dos rasgos: el viaje y una óptica de la detención. (Martínez Boom, 2007, p. 2)

La demanda del hacer no se encuentra supeditada a la “imago” de un futuro ni a los soportes ilusorios de una promesa; el trayecto tiene la virtud de una realización que no se pone en duda, que tan sólo puede ser puesta a disposición de un juicio interpretativo que, de no ser condenado por la culpa, ha de ser siempre re-creación de lo ya sido. A mi juicio, la investigación arqueológico-genealógica otorga al saber la forma de una re-creación que transforma lo positivo en “hiperpositivo”, transfigura el archivo en materia transfigurativa la cual se inscribe en una mirada y, desde ahí, arroja sus signos. La potencia es, desde este punto de vista, eso que Alberto Martínez Boom localiza como apertura a lo indeterminado, como apertura a la re-creación de nuestro presente como posibilidad de futuro y no como futuro entrevisto desde un presente lejano a él. La simultaneidad de lo presente y lo futuro son aquí lo que define los trazos arquetípicos del acontecimiento como kairós, como forma intempestiva del interrogar(se), como disrupción y disutopía. Quizá por ello podría decir que la idea de una no-intervención en mi propia cultura se confunde enteramente, al menos desde mi perspectiva, con un positivismo hipócrita y colonial. Las pobres virtudes de la tranquilidad o de la paciencia responden a un modelo de intelectualidad estoica que no tiene ningún sentido para el genio colérico o para la conciencia activa que se plasma en la escritura febril de un texto. Evidentemente hay en la escritura algo que escapa a lo personal (Roberto Espósito) y, por ello, no es posible domarla como quien planea con tiempos precisos el ritmo de su producción. Poco importan la moralidad de la palabra empeñada o el acoso fastidioso de la academia y sus lógicas industriales e industrializantes de producción.

Ahora bien, cuando la cuestión del maestro se distiende por la vía del pensamiento hacia una relajación de lo concebido según el acoso de las fantasías (Slavoj Žižek), entonces se entiende bien por qué Alberto Martínez Boom traía a colación la mutación temporal derivada –a la manera de Paul Virilio– de la relación entre «velocidad» y «visión». La pre-ocupación tendría aquí, en la relación entre «velocidad» y «visión», no una traducción de la metáfora conceptual sino una analogía de la problemática relación entre el tiempo vital y el tiempo de la producción. Sin duda, estamos en el tiempo de la producción pero, de ninguna manera podemos escapar al tiempo vital:

Es importante no acostumbrarse a establecer el valor de todas las cosas en función del ahorro o de la pérdida de tiempo; se hace necesario que «todavía tengamos tiempo»: que todavía nos esté permitido recoger y escoger, sin deber censurarse a sí mismos, las horas buenas de la jornada y sus momentos fecundos y vigorosos, para reflexionar sobre el futuro de nuestra cultura (Martínez Boom, 2007, p. 3)

La administración del tiempo no obedece tanto a una economía de los recursos como a una “economía de la supervivencia”. Modo de permanecer en el ser, de hacer valer el “conatus essendi” spinozista como potencia propia. Que esta manifestación de un deseo afirmativo sea, al mismo tiempo, la potencia finita o superviviente del ser singular y la potencia infinita de lo que singularmente deviene no sería culpa nuestra. Ningún prejuicio nihilista alcanzaría el tamaño de una negación total. Que la “meditatio generis futuri” nietzscheana siga siendo lo que es: una loa al espíritu personal de conquista sobre eso que somos siendo lo que somos. Por esa misma razón no hay posibilidad, como cree Martínez Boom, de no hacer intervenir los intereses personales porque al ser siendo lo que se es (ontología del devenir) lo personal arrastra con todo lo impersonal y viceversa. El movilizar a actuar de un determinado modo se reduce a lo inconsciente productivo como deseo pues, de cualquier manera, mis elecciones pasan por una síntesis en la conciencia y el hecho de que el ser que soy siendo lo que soy no sea pura conciencia no quiere decir que no sea también conciencia. Es cierto que su observación sobre la negación de lo personal tiene que ver con una crítica al “facilismo” -tan bellamente repelido por Estanislao Zuleta (1985) en sus “elogios a la dificultad”- que con el reduccionismo del positivismo lógico; sin embargo, la intención decisiva de inscribir mi ejercicio de pensamiento en la reivindicación del «maestro» como figura del arte y de la ciencia pedagógica posee algo profundamente personal e impersonal: por un lado, atisba el fuego de una luz que combate las sombras de la conciencia de sí como de la conciencia del Otro; por otro, la escritura encarna un agenciamiento colectivo de enunciación que, de una u otra manera, aspira a producir transformaciones incorpóreas. Si el «maestro» significa algo verdaderamente valioso ese valor no depende tanto del

acontecimiento que lo funda como tal y lo inscribe en una “hylé” creativa como a la conciencia de sí que es capaz de formar en otro.²⁵

A propósito del “campus” universitario, diríase que este trabajo de escritura posee un sentido con relación a él y, por esa razón, el haber reflexionado sobre su presencia en la historia de la educación colombiana, especialmente, en la historia de la formación de los formadores, tiene consecuencias arqueológico-genealógicas para la comprensión de nuestro presente. Si el vínculo entre «escuela» y «sociedad» es lo que aclara el rol que juega el profesorado en la preservación y en la construcción de una vida democrática (Henri Giroux) es porque la finalidad del proceso educativo también ha sido concebida como preparación del individuo en torno a la gestión de la propia vida. No es cierto que la preparación de los individuos en el proceso educativo se haya totalizado como cuestión de transferencia, como un ejercicio de adecuación a los dispositivos de transmisión informacionales; desde que la educación se ha institucionalizado según los patrones de la modernidad la función del «profesorado» como entidad

²⁵ *Alcances del pensamiento constituyente.* Alberto Martínez Boom (2004) piensa que en los países de la América Latina, actualmente, son mucho más de invenciones teóricas que la reproducción de prácticas basadas sobre teorías anquilosadas. La disipación de las diferencias y de la capacidad de estas para formar disensos ha tenido, en nuestros términos, consecuencias negativas para la productividad de la *multitud* (Antonio Negri y Michael Hardt). El “pensar lo impensado” tendría que ver no sólo con una suerte de vitalismo deleuziano enmarcado en los registros de la ética y de la estética; se trataría también de una productividad política, es decir, una productividad transformativa respecto de los modos de vida y de la singularidad que los define como tales. La inserción política del pensamiento en un plano de inmanencia tiene el signo de una máquina de guerra (Gilles Deleuze y Félix Guattari), un *nomos* subversivo respecto de la *polis*, es decir, un devenir imperceptible más allá de la soberanía y sobre el cuerpo de la multitud. Que la intelectualidad no sea el signo que reviste a todo ejercicio de investigación no impide pensar que la práctica pedagógica, su renovación necesaria, requiere de un proceso de investigación que, según las coordenadas de un pensamiento crítico, esté orientada al escrutinio de todo el campo espectral de la cultura. No es posible entonces reflexionar sobre la figura del «maestro» recurriendo a un pensamiento fácil, a un pensamiento modelado respecto del cual no habría una historicidad propia de los acontecimientos ni una creatividad expresiva que hiciera del texto un experimento literario, una aventura de pensamiento que no resiste el deseo de expresarse libremente.

sociológica ha estado cargada por un signo positivo no anulado por la negatividad que expresa su propia historia.

En este sentido podría decirse que el mercado no ha tenido la última palabra. He ahí por qué la tradición de la “pedagogía crítica” no puede ser evaluada con el mismo rasero con el que se evalúan otras opciones ya que, desde su incursión en la historia, la apertura constituye su signo más característico.²⁶ Si ha tenido o no un contenido marxista esto ha sido lo de menos. Pienso que no hay en ella algo que pueda cercarla en los rincones de una ideología pues ella también ha sido agenciada por prácticas sociales, por dispositivos biopolíticos de resistencia, por agenciamientos colectivos de enunciación cuyos vectores no han tomado siempre el camino de la soberanía. A la vez más acá y más allá de las tecnologías de la reproducción, no resisto la tentación de volverme sobre una vieja tradición para la cual no hay fenómeno que no presente anomalías que, con respecto a la potestas, sean ellas mismas la potentia de un sujeto nómada. Creo que lo que hemos venido trabajando a propósito de la «formación docente» admite un posicionamiento en la apertura ya que en lo abierto no hay captura ideológica que valga. No se nos podrá reprochar el que abandonemos la hipocresía de una «descripción» pura, “objetiva”, que nos neguemos a fingir que no haya en nosotros un juego de pulsiones, de líneas de desterritorialización y de segmentaridad. A lo sumo, nosotros sólo acudimos a una mediación de la conciencia por nuestra existencia en el seno de un “campus” universitario y, por lo tanto, acudimos a una mediación de ese pasaje por el que las cosas adquieren una síntesis y el hecho de que nada

²⁶ *Limitaciones del pensamiento constituido.* Las reformas educativas, en tanto representan modificaciones de la *potestas*, hacen posible y viable la transformación del currículo, la organización de la gestión educativa, la enunciación de los modos a partir de los cuales la verdad será construida y el tratamiento de las poblaciones redireccionado. Sin embargo, es sabido por todos que ninguna reforma asegura su destino y es por ello que no sabemos a dónde van a ir a parar las modificaciones del poder soberano. Quizá por ello el análisis de la pura reforma será necesariamente miope y, para evitar esa miopía, dicho análisis deberá siempre tener en cuenta no sólo los elementos contextuales (económicos, políticos, culturales, etc.) sino también el conjunto de las dinámicas intertextuales del discurso (sean pragmáticas, performativas, etc.)

se reduzca a esa síntesis –como lo sostiene Deleuze contra Sartre- no quiere decir que no exista la conciencia.²⁷

²⁷ *Sobre nuestra formación como docentes.* La formación del profesorado como proceso a partir del cual el sujeto de la *potestas* es signado por el poder sólo puede llevarse a cabo tomando en consideración las singularidades de la *potentia* que se resisten a su inscripción en la soberanía. La formación es entonces un proceso en el que también tiene lugar una producción antagónica de subjetividad, un juego de tensiones u oposiciones no-dialécticas respecto de las cuales nos resulta imposible totalizar el sentido de la práctica pedagógica. Una comprensión actual del profesorado será, desde este punto de vista, un análisis de su génesis en razón de las condiciones sobre las cuales ha sido posible su emergencia como sujeto. Nuestra mirada histórica escapa a la obsesión que destruye el volumen del tiempo señalando todo lo existente con la pura marca del presente; pero también escapa a la obsesión objetivista del presente que concibe el pasado como algo en sí mismo negándose a reconocer la *hermeneusis* que opera en toda labor de reconstrucción. El «espíritu mesiánico» que cree poder haber dejado atrás todo lo pasado no puede hacer invisibles las relaciones simbióticas existentes entre tradiciones y legados históricos, entre las voces que vienen de lejos y las que están más cerca de nosotros.

Capítulo Segundo

Sobre el Estatuto Docente: La proletarización del cuerpo enseñante

Tratándose de comprender cómo es que los maestros han llegado a la situación presente, tratándose de sacar a la luz las líneas de fuerza que a través de la historia de nuestro país han recorrido los espacios o ámbitos en los que la configuración de la profesión docente se ha producido para transfigurar el sentido y los modos de existencia de la pedagogía, es decir, del oficio del maestro, uno se pregunta: ¿acaso podríamos avanzar por el camino de la comprensión crítica sin tomar en cuenta los antecedentes de nuestro presente, las luchas que prefiguraron un porvenir que se muestra a nuestros ojos como lo ya sido y que ahora suscita nuestra interrogación? Precisamente, el sentido de la investigación arqueológico-genealógica es aquel en el que se instala la preocupación por el presente y por la conciencia de su historicidad constitutiva; ya sea como materialidad concreta o como superficie de signos, lo que es proviene de algo que ha sido y no nos será para nada inteligible si no indagamos las secuencias de los acontecimientos, sus continuidades y discontinuidades, sus trayectorias disímiles y evoluciones paralelas (Recio, 2005). Y como lo hemos dicho, no se trata aquí de una elaboración academicista sobre la historia de la educación sino de una *cartografía nómada* cuya vocación deconstructiva teje alianzas con Foucault, Deleuze y Guattari con Marx, Spinoza y Nietzsche, con Negri y Hardt. No propongo entonces un análisis puramente foucaultiano. Quizá por ello no sea impertinente explorar algunos vectores de las resistencias, sobre todo en lo que se

refiere a la configuración histórica del «Estatuto Docente» que, siguiendo algunas de las indicaciones de pensadores marxistas como Louis Althusser o Nicos Poulantzas –por supuesto con muchísimas reservas-, pienso que las fuerzas confrontadas, las redes del poder y del saber, las tensiones entre el poder y sus resistencias, produjeron variaciones interesantes desde el punto de vista de las multiplicidades que se actualizan en el campo educativo, en las prácticas y el saber pedagógico y esas variaciones no son suficientemente perceptibles si no comprendemos la lucha de clases al interior de la máquina capitalista a mediados y finales del siglo XX.

1. Es cierto que a los maestros y maestras del país se les han reconocido ciertos derechos pero también es cierto que ese reconocimiento no ha estado signado por la voluntad democrática del poder soberano sino por el conflicto entre el gobierno estatal y la organización magisterial (Hernández, C., Mejía, M., & Rojas, A. 1999; Cifuentes, J. & Camargo, A., 2016). Antes del Estatuto Docente de 1979 el sentido de ese reconocimiento estaba más bien signado por la colonialidad del poder, del saber y del ser (Amín, S. 1989; Maldonado. Torres, N., 2007; Castro- Gómez, S., 2000) y la cuestión docente no había sido planteada desde la conciencia crítica que dialécticamente capta la configuración hegemónica de la formación social colombiana y, por lo tanto, la ruptura estructural entre un bloque histórico dominante y un bloque histórico subalterno (Agamben, 2006). ¿Podríamos decir que antes del Estatuto Docente el oficio del maestro había estado condenado al cumplimiento de una tarea reproductiva con relación a las instituciones políticas y con respecto a la perspectiva que las élites gobernantes tenían de la educación? Creo, como muchos otros, que la cosa es mucho más compleja. Con la Ley 50 de 1886 se concedía pensión a aquellos que hubiesen trabajado veinte años en el sector oficial o en el sector privado e incluso para finales del siglo XIX ya existían disposiciones y desarrollos jurisprudenciales que – como en el caso de las leyes 12 y 82 de 1892- establecían una compatibilidad entre el ejercicio de la docencia y otros cargos públicos (Cacua, 1994, 1997; Castro, 2000). El decreto 491 de 1904 determinaba que el nombramiento de los maestros estaba sujeto a la titulación de los normalistas y que sólo otros

normalistas podían hacer efectivo ese nombramiento (Herrera & Low, 1994). Lo que quizá podría comprenderse con esto es que para el poder soberano el campo educativo todavía no se había convertido en un auténtico campo de confrontación política que pusiera en tela de juicio el *statu quo* educativo (Figueroa, 2016). En 1913 se estableció el derecho a la doble pensión (nacional y departamental) para los maestros y a partir de 1916 comenzaron a ordenarse los seminarios pedagógicos y los congresos nacionales con el objetivo de hacer de esos espacios públicos ámbitos para la reflexividad colectiva, ámbitos para la reflexión de la comunidad educativa la proyección relativamente democrática de esta comunidad de cara a la política pública del Estado (Uribe, 1919; Rodríguez, 1955; Zuluaga, 1999).

2. Por otra parte, el impulso que se dio más adelante a las normales y a las facultades de educación (Socarrás, 1987; Soto, 2005) fue configurando una *tendencia reivindicativa* entre los maestros del nivel medio y del nivel primario, tendencia que dio origen a las primeras asociaciones y sindicatos del profesorado colombiano (Coral, 1980). Las primeras luchas estuvieron articuladas en torno a las reformas liberales (reformas cuyas iniciativas se produjeron como respuesta a distintas presiones provenientes de un cuerpo social fatigado por el peso de la colonialidad) y permitieron la conquista de las primeras formas jurídicas del escalafón con el que se codificarían las condiciones político-administrativas de la estabilidad laboral y del ascenso profesional (Hoinisberg, 1953). Como se sabe, la Ley 12 de 1934 y la Ley 37 de 1935 resultan bastante significativas a este respecto. En 1945, como consecuencia de intervenciones radicales (como la de ACPES en el campo de la educación primaria), las condiciones sobre las cuales se estructuraron los niveles del escalafón como «niveles de enseñanza» (*dispositivo de jerarquización gradual*) (Martínez-Posada, 2014). Esta gradación en el escalafón estuvo, por supuesto, asociada a los marcos jurídicos de la estabilidad laboral y del ascenso profesional. Las leyes 43 y 97 de 1945 y los decretos reglamentarios 30 de 1948 y 1135 de 1952 hicieron parte del acumulado jurídico y político que sirvió de base para la configuración de la profesión docente (Rodríguez, 1955; Rodríguez & Pinilla, 2004). Más tarde, normas como la Ley 20

de 1960 y el decreto 953 de 1970 sirvieron para el establecimiento de una «estructura categorial» parcialmente asociada a la prácticas, en las titulaciones y en las capacitaciones de los docentes en su carrera por el ascenso. De ahí que las llamadas “juntas de escalafón”, de acuerdo con su autonomía y representatividad, construyeran algunos mecanismos para la participación democrática de los maestros en el régimen disciplinario y de “escalafonamiento”. Reajustes institucionales en primaria y secundaria, una relativa estabilidad docente de los rectores y los supervisores, entre otras cosas, dieron contenido a un régimen especial para el ejercicio de la docencia que sirvió como incentivo para muchos maestros y maestras de Colombia (Cifuentes & Camargo, 2016).

3. En lo que concierne a la cuestión del sujeto político, es decir, *al magisterio como sujeto político* (Aguilar, Calderón, Ospina, 2008; Martínez, 2008, 2004), diría que la conciencia del magisterio se inscribió en el ámbito discursivo de lo gremial y, por eso mismo, en un ámbito que, más allá de lo propiamente pedagógico, se instalaba en el terreno de la razón política. ¿De qué otra manera la conciencia magisterial sería confundida con una cierta noción de la conciencia de clase? Sin embargo y, por una vía muy distinta a aquellos que sólo verían en esa confusión de la conciencia pedagógica con la conciencia política una suerte de extrapolación parasitaria de lo político, yo diría que las condiciones del Frente Nacional, a mediados del siglo XX en Colombia, fue justamente una de las múltiples causas que obraron sobre esa radical toma de conciencia (Jaramillo, 1989; Parra, 1993; Le Bot, 1979). El entrecruzamiento del análisis sociológico, psicológico o antropológico de la política en aquella época sería algo demasiado complejo para abordarlo en esta investigación; sin embargo, nos es posible entrever en este punto un lugar de confluencia, una composición de efectos en la que se intersectaron de manera particular lo político y lo educativo, o más precisamente: *lo político y lo pedagógico*. La lucha de los educadores por la elevación salarial, por la reducción de la jornada de trabajo, por el mejoramiento progresivo de las condiciones del trabajo y por un Estatuto Docente que garantizara el ejercicio profesional del gremio profundizó, esta vez del lado del magisterio, al encubrimiento de lo pedagógico por lo político (Anzola, 1962; Vera & Molina, 1982;

Martínez, 2004; Cardona, 2005; Aguilar, Calderón, Ospina, 2008; Bocanegra, 2010). La negociación entre los sindicatos regionales y nacionales con los gobiernos estatales transfiguraron el rostro del maestro hasta el punto de hacerlo indiscernible del proletariado, es decir, del trabajador asalariado (Donaire, 2012; Martínez-Boom, 2016). Si bien es cierto que mediante este complejo posicionamiento político del magisterio fue posible poner algunos límites a la arbitrariedad del poder soberano, también es cierto que el aparato del Estado codificó el hiperdesarrollo de lo político según las líneas represivas de la excepcionalidad (Agamben, 2005), ya fuese por la vía directa de la acción policial o por la vía indirecta de la administración burocrática (Lazzaratto, 2010). El deterioro progresivo de las instituciones democráticas en lo que respecta al funcionamiento del campo educativo estuvo acompañado de una *hiperpolitización del magisterio* (Martínez, 2012; Mejía, 2012). Si en 1968 la representatividad y la autonomía de las “juntas del escalafón” fueron suprimidas fue, precisamente, porque el poder soberano ya veía en el magisterio un adversario político que era preciso bloquear por cualquier medio; que a partir de 1969 los alcaldes y gobernadores fuesen dotados con facultades legales para remover o sancionar a las y los profesores, que con el decreto 1805 de 1973 se suspendieran las garantías del escalafón, que en 1972 se expidiera un estatuto que ignoraba las demandas del magisterio y que el decreto 663 de 1974 pusiera en suspenso la estabilidad de los rectores y supervisores pueden entenderse como *medidas de disciplinamiento político*, un especie de estrategia de fuerza cuyo objetivo era redirigir el campo educativo hacia el terreno de la autoridad estatal (Ocampo & Soler, 2012; Miñana, 2010).

4. De lo anterior tenemos que las consecuencias para la política educativa fueron desastrosas si se considera aquello que tiene valor para cualquier régimen democrático. La *institucionalización de la represión* produjo ciertas condiciones para que la hiperpolitización del magisterio se tradujera en una situación de inestabilidad que no permitió o inhibió la mayoría de los progresos del sujeto político en el campo de la discusión pedagógica (Donaire, 2012). El tratamiento que recibieron los trabajadores fue el mismo que recibió el magisterio y, desde

este punto de vista, el profesorado fue objeto y sujeto de una doble marginación: como objeto, fue marginado por el poder soberano que al quitarle autonomía y representatividad le introdujo como un factor entre otros a la estrategia general del desarrollo y, como sujeto, se marginó a sí mismo al ir relegando a un segundo plano su papel como intelectual constructor de la cultura para verse a sí mismo como otro más de los trabajadores asalariados (Calonje & Quiceno, 1984; Castro, Pulido, Peñuela & Rodríguez, 2007; Álvarez, 2010). Lo que algunos llamaron la “derrota del estatuto López-Durán” (entre ellos FECODE) se produjo porque en 1979 distintas organizaciones magisteriales presentaron un proyecto con el que se buscaba el reconocimiento de las “aspiraciones de los docentes”; como respuesta el Ministerio de Educación Nacional (MEN) intentó, de una u otra manera, contrarrestar la movilización de las y los educadores pero, como se sabe, la negociación se hizo inevitable dando como resultado un aparente triunfo para el profesorado. Entre la Comisión Negociadora del gobierno y el Consejo Asesor de FECODE protagonizaron una compleja coyuntura que marcaría en adelante las políticas públicas en torno al problema de la educación. Con el Estatuto Docente se instauró un complejo *dispositivo de subjetivación* que, en adelante, funcionaría como eje de la articulación entre la profesión docente y el paradigma político del desarrollo (Culberston, 1969; Gómez, Peña, 1986; Escobar, 2007; Cuesta, 2011).

5. Si hubiese que dar unas fechas a la cronología de todo este proceso diría que las reivindicaciones profesionales, sociales y políticas del magisterio tuvieron un primer momento de auge (se hizo manifiesto con la radical *premonición de un acontecimiento*) en el decenio 1958-1966 pues la cuestión sobre el Estatuto Docente fue apareciendo en varios documentos y pliegos de peticiones presentados por los educadores que, junto a otros sectores de la sociedad, hicieron visible la crisis del poder soberano frente a la gubernamentalidad del campo educativo. El fortalecimiento progresivo de las formaciones sindicales y de las movilizaciones espontáneas –con excepción de la huelga que el magisterio adelantó en 1962, experimentó duras resistencias estatales. Es bien conocido el papel que jugaron Ángel Naranjo Villegas y Daniel Arango en la contrapartida del gobierno y en las estrategias utilizadas por el poder soberano para canalizar la

fuerza del movimiento profesoral. En 1966 se realizó el Primer Congreso Nacional Pedagógico, evento en el que el magisterio, el MEN, algunas universidades y otros actores sociales contribuyeron a la recreación de la *carrera profesional docente*, especialmente en lo que concernía a las condiciones de la profesionalización y a los objetivos de la capacitación. Una de las cosas que caracterizó este evento como acontecimiento, como ruptura y discontinuidad, fue la archivación de los cinco tomos que arrojó el Primer Congreso Pedagógico y los documentos que los educadores habían dirigido a los gobiernos. Entre 1967 y 1968 los análisis desarrollados por el sindicalismo, el Congreso de FECODE y los seminarios regionales, la reorganización de la Asociación Distrital de Educadores (ADE) y la burocratización creciente del campo educativo por la intervención del MEN produjeron las condiciones en las que se asentó la discursividad de la técnica en el campo pedagógico. Asimismo, de 1968 a 1969 tuvo lugar una serie de reformas administrativas relacionadas con el desmantelamiento de las Juntas de Escalafón, la instauración de un régimen jurídica regresivo en lo que respecta a la estabilidad laboral de los maestros (decretos 3157 y 1352), reformas que incendiaron las protestas a nivel seccional y local. Entre 1970 y 1972 se radicalizaron las luchas sociales del magisterio lo cual produjo diversos episodios de negociación a nivel nacional, tenazmente signadas por una discursividad técnica y por la conformación de una Comisión Bilateral. Entre 1973 y 1974 se produjo, por el contrario, una dura represión estatal en contra del sindicalismo magisterial después de que mil dirigentes de FECODE fueran trasladados, suspendidos o destituidos. Si bien las cuestiones relacionadas con el Estatuto Docente se inscribieron en la planeación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) fue porque la financiación proveniente del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) había ya entrado en escena. Todo esto para indicar el modo en que la hiperpolitización de la lucha magisterial fue dejando a un lado la cuestión pedagógica, por lo tanto, el modo en que el movimiento magisterial produjo, a su manera, un desplazamiento al costado del oficio del maestro que puso en su lugar la profesión docente (Hoinsberg, 1958; Helg, 1987a, 1978b; Iriarte, 2003; Martínez, Noguera, Castro, 2004; Guerrero, 2011).

1. Como reflexión complementaria, desarrollaré en este excurso una aproximación al concepto del «movimiento pedagógico» para que comprendamos en qué sentido puede decirse que este último no tiene su morada en el acontecimiento sino en el devenir. Por supuesto, para ello habrá que pasar revista a algunos de los rastros arqueológico-genealógicos desde los cuales me ha sido posible retrotraer a la memoria algunas formas que en nuestro país ha asumido la resistencia a la estandarización educativa y al paradigma del desarrollo. Tal y como lo han venido señalado Diana Peñuela y Víctor Rodríguez (2010), las nociones de «dispersión», «consolidación», «disgregación» y «recomposición» describen la trayectoria del movimiento pedagógico hasta el punto de permitirnos rehacer la hermeneusis de un rostro y sus prácticas de resistencia (Aguilar, Calderón, Ospina, 2008; Martínez, 2004; Martínez, 2008; Barrantes, 2014). Lo primero que habrá que entender aquí es que el movimiento pedagógico ha sido un acontecimiento en la historia de la educación colombiana. He tratado de mirar desde nuestro presente el sentido de aquel movimiento y no he podido evitar pensar que sigue moviéndose pues tras haber tenido sus primeras emergencias a finales de la década de los años 70's, el movimiento pedagógico se ha inscrito en una matriz histórica que abarca a toda la América Latina y que se explicita como singularidad existencial de la resistencia del magisterio frente a su captura en el aparato burocrático del poder soberano. En territorios latinoamericanos la alternatividad de las experiencias educativas asumieron la deriva que les condujo a la educación popular; en ella buena parte del magisterio intentó descentrar los procesos educativos y las prácticas pedagógicas con respecto al Estado. La praxis de la educación cultural liberadora tuvo como teórico a Paulo Freire y el proyecto de desescolarización a Iván Illich en el famoso Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca (CIDOC). A partir de 1989 en México se configuró todo un Proyecto de Educación Alternativa, apoyado por el SNTE y por todo un grupo de maestros y de maestras que, a partir de 1996, asumieron un giro cualitativo muy importante en materia de educación y pedagogía, especialmente basado en educación para comunidades indígenas y telesecundaria (lo que se llamó "Movimiento Pedagógico Oaxaqueño). También encontramos en la historia latinoamericana otras experiencias de resistencia como es el caso de Venezuela; en este país las décadas de los 70's y

80's dieron a conocer alternativas educativas que hoy quiere formar un movimiento pedagógico bolivariano. Si siguiéramos de cerca los estudios de Marco Raúl Mejía sobre los movimientos pedagógicos en la globalización, tendríamos que nombrar las apropiaciones que se están produciendo en países como Perú, Brasil, Bolivia, Chile y Argentina. En todo caso, uno de los vectores que nos hacen pasar por este campo de la movilización pedagógica del magisterio tiene que ver con la relación entre esa movilización y todo el conjunto de la modernización educativa, la materialización concreta del paradigma del desarrollo y el discurso sobre la crisis mundial de la educación (Herrera, Pinilla, Infante & Díaz, 2005; Martínez- Boom, 2004, 2016; Martínez-Boom, Castro, Noguera, 1988; Martínez, 2004, 2008; Müller, 1992).

2. Mi percepción de las cosas, tal y como las he podido reconstruir con esta investigación, consiste en señalar que el movimiento pedagógico hizo visible toda una región existencial de búsqueda y experimentación que no sólo tendría como objeto la pedagogía como saber sino también a los maestros y maestras como sujetos de ese saber. El movimiento pedagógico fue, según mi perspectiva, un movimiento de innovación epistemológica así como también un movimiento de recreación política (Martínez, 2004, 2008; Aldana, 2008; Gutiérrez, 2014; Guzmán, s.f.; Mac, 1982). En lo que sigue pondré en claro por qué es que considero las cosas de este modo y por qué es que considero –junto a otras tantas personas que han investigado el tema- que, más allá de los acontecimientos, este movimiento se ha situado en un devenir que asegura hoy su plena vigencia, en la constante problematización o crítica de los imaginarios socioculturales sobre la enseñanza y sobre el sujeto que está a cargo de impartirla. Estas problematizaciones, en tanto expresiones de un movimiento, poseen la riqueza de lo que está ahí para la recreación multitudinaria de nuestras formas de vida y, por lo tanto, para la recreación multitudinaria de lo que nos es común (Zuluaga, 1984; Peñuela & Rodríguez, 2010; Quiceno, 2010; Saldarriaga, 2003; Tamayo, 2006).

El Estatuto Docente o los Derechos del Magisterio

1. Nuestro análisis de la hiperpolitización de las luchas magisteriales comenzaría con una referencia a los *derechos constitucionales*. La importancia que, a mi juicio, tiene esta referencia consiste en el lugar que ocupa el derecho constitucional en la base del poder soberano. Si el derecho constituye el ordenamiento jurídico del Estado, entonces el derecho constitucional es –y esto es igual para distintas voces de la teoría constitucional como Jellinek, Kelsen, Heller, Romano, Di Ruffia, Giner, García Pelayo o Sánchez Agesta- el ámbito del derecho que regula las relaciones entre los individuos y las instituciones del poder público. Quizá se pueda decir que, desde el punto de vista de su enunciado ideal, este tipo de derecho, por su amplitud y complejidad ético-política, es la más de las veces “letra muerta” o, como suelen decir los juristas y politólogos, un umbral de indefinición en el que se hacen indiscernibles el derecho y la política. La movilización del magisterio tuvo, en principio, una clara conciencia de los derechos constitucionales que debían reivindicar para su ejercicio. Los derechos de huelga y asociación, los derechos a la expresión y al trabajo fueron formas del discurso jurídico a las que el magisterio recurrió con el objetivo de legitimar sus reivindicaciones y, así, avanzar en un campo estratégico de fuerzas signado por la axiomática del poder soberano. Podría pensarse que la apelación al derecho podría ser considerada como un triunfo de la burguesía en su intento por apaciguar los ánimos de un adversario beligerante; algo así como un dispositivo de captura que habría obrado sobre la resistencia del magisterio mediante el sistema legal. ¡Quién podría negar que habría allí un aparato ideológico de Estado! Y sin embargo, nuestros análisis se desplazan hacia otro lugar: *un lugar en el que no cabe pensar la existencia de un dominio puro y simple de una clase sobre otra*. Las relaciones de poder son mucho más complejas que la dominación pura y simple y esto es apenas natural, algo más que obvio cuando fijamos nuestra mirada en el derecho constitucional en las *leyes del escalafón*. Veámoslo

un poco más en detalle (Martín & Noguera, 2013; Martínez- Boom, 2016, 2012, 2004; Mejía, 2009, 2011; Miñana, 2010).

2. La Ley 43 de 1945 y la Ley 97 del mismo año planteaban para los maestros y maestras ascensos automáticos en el escalafón cada cuatro años, es decir, que el requisito de ascenso no dependía en absoluto de las certificaciones académicas sino que dependía de la experiencia recorrida. He aquí por qué el saber pedagógico tenía todavía un lugar central en lo que décadas más adelante aparecerá como la *cuestión docente* (Quiceno, 2010; Rodríguez & Pinilla, 2004). Esta racionalidad asociada a la experiencia como criterio de valoración en el escalafón docente tenía un componente relacionado con la ilegalidad de cualquier voluntad de retroceso o descenso; es como si no se pudiese ignorar la experiencia solo porque hubiese una sanción de por medio. Al mismo tiempo, estas leyes habilitaban a los maestros para que pudiese ocupar cargos públicos, de tal modo que la experiencia como criterio de valoración no sólo estaba relacionada con el ascenso en el escalafón sino que conectaba el escalafón con el campo burocrático de la administración educativa. Asimismo, la estabilidad laboral en los cargos burocráticos no estaba sujeta a la discrecionalidad de algún superior sino que obedecía única y exclusivamente a lo dictaminado por ley. He aquí por qué la seguridad jurídica, en tanto elemento de la constitucionalidad que regía las bases del poder soberano, aparecía como un elemento que neutralizaba, al menos hasta cierto punto, las relaciones de poder en las que el magisterio se encontraba envuelto (Rodríguez- Céspedes, 2002). Por otra parte, las leyes mencionadas concedían a los maestros una representación proporcional en las Juntas de Escalafón y, por la misma vía, el derecho de hacer parte del escalafón como miembros de un grupo social facultado para dirigir los procesos educativos de cada institución. Toda exclusión del escalafón sólo podía ser admitida, sólo podía ser legal, si se comprobaba la existencia de una conducta inadecuada o una incompetencia profesional. Estas decisiones, como toda dinámica jurídica ajustada al principio constitucional del debido proceso, tenía la posibilidad de ser revisada, impugnada o apelada ante o contra las Juntas del Escalafón (Carvajal, 1985). ¿Hasta qué punto todo esto estuvo al margen del elemento parasitario de la

política? No lo sabemos. Pero es seguro que la racionalidad gubernamental en este caso, tal y como había sido codificada en las leyes de las que aquí nos ocupamos, parecía neutralizar ese parasito, su poder para dispersar lo no-político y subsumirlo bajo sus lógicas (Castro- Gómez & Restrepo, 2008; Rodríguez & Pinilla, 2004).

3. Junto a las *leyes básicas del escalafón* que he mencionado, nos es posible constatar dos decretos reglamentarios: por un lado, el decreto 30 de 1948 expedido para regular la educación secundaria y, por otro, el decreto 1135 de 1952 para regular la educación primaria. Mediante estos decretos se daba a los maestros y maestras el derecho al reconocimiento de un tiempo doble que favorecía el ascenso en el escalafón a los normalistas que trabajaban en las zonas rurales (Cifuentes & Camargo, 2016; Cuesta, 2011; Fuentes & Holguín, 2006). En tales decretos también se daba una reglamentación a los incrementos salariales de acuerdo con el ascenso y el tiempo de experiencia que lo determinaba. En cuanto a la participación en las Juntas de Escalafón, estas normas daban a los sindicatos magisteriales una representación más o menos adecuada de acuerdo con los estándares democráticos de la época. Lo que con estos elementos constatamos es que la legalidad del escalafón contemplaba lógicas redistributivas que reconocían las asimetrías o desigualdades de posiciones en el seno del magisterio (Gentili, P., Gindín, J., Suárez, D. & Stubrin, F., 2005). Por otra parte, los decretos reglamentarios contenían regulaciones relacionadas con las cargas académicas de los maestros que trabajaban tiempo completo en la educación secundaria. También contemplaban regulaciones frente a problemas relacionados con los traslados, primas de alojamiento, capacitaciones y otros muchos elementos que condicionaban las variaciones del oficio y las exigencias de la profesión. Lo que quiere decir que la normatividad existente permitía a los maestros solventar legalmente algunas de las situaciones que podía desestabilizar la práctica pedagógica vista desde el punto de vista de las condiciones materiales

de existencia sobre las cuales las y los maestros debían ejercerla (Gallego, 2010; Castro, Pulido, Peñuela & Rodríguez, 2007; Herrera, 2000).

4. Otras normas de las que quizá no sería inútil hablar contenían derechos adjudicados a los normalistas, el derecho a ingresar en el escalafón de secundaria por tiempo de servicio y cursos de capacitación; en este caso se trataba de la Ley 20 de 1960 y del decreto 1425 del mismo año. Asimismo, el Decreto Ley N° 10 de 1958, el decreto 224 de 1972 y algunas sentencias judiciales otorgaban a los rectores, directores de escuela, supervisores y otros cargos directivos en el campo educativo el derecho a tener una estabilidad equivalente a la estabilidad de los maestros en calidad de docentes (Figueroa, 2016; Herrera, Low, 1994; Socarrás, 1987). El decreto 1812 de 1943 otorgaba la gratuidad de la educación para los hijos de los educadores y todo un conjunto de normas relacionadas con el derecho a las pensiones. Además, con todo ello se abriría un sistema jurídico que pretendía garantizar la integridad de los derechos y, por ello, quizá sería interesante ahondar un poco en los litigios que corrieron desde las instancias estipuladas por las leyes existentes hasta los tribunales de la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado.

5. En cuanto a los derechos sindicales se refiere –tema que no es menor tratándose del proceso que llevó a la consolidación del Estatuto Docente–, estos estuvieron directamente asociados al discurso de los derechos humanos, es decir, al axioma internacional sobre el cual se sustentan todas nuestras ideas –al menos aquellas con las que somos educados– sobre la *dignidad humana*. Apenas sería necesario decir que esta inscripción discursiva giró en torno de las posibilidades entrevistas por el magisterio para lidiar con las cargas del poder soberano (Agamben, 2006). Y he aquí una cuestión interesante ya que el asegurar por la vía del derecho internacional público los derechos sindicales y de asociación gremial significó ceder, al mismo tiempo, el espacio epistemológico al discurso de organizaciones internacionales como la UNESCO (especialmente la Conferencia sobre la Situación del Personal Docente celebrada en París en 1966) (Coombs, 1978). Se reprodujo entonces la idea de que los estudios desarrollados en los

seminarios regionales estarían a la par de las recomendaciones hechas por los expertos internacionales. La proyección de un nuevo Estatuto Docente debía ser objeto de una concertación entre la representación del gobierno y la representación del magisterio con los resultados que todos conocemos (Bolívar & Culbertston, 1969; Helg, 1987b; Cadavid, 2010). Poco importa que se hubiese desarrollado durante la época el primer Congreso Intersindical de 1974, evento en el que se discutiría todo el conjunto de las normas profesionales o que comenzase a proliferar con mucha mayor fuerza los análisis de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). El Convenio del 18 de abril de 1972, firmado entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y distintas asociaciones nacionales de educadores, creó el «Consejo Asesor» cuya tarea sería la de diseñar toda la base normativa del nuevo Estatuto Docente (Escobar, 2014; Gutiérrez, 2014; Heredia-Duarte, 2014).

1. Si es cierto que nos encontramos abiertos a la comprensión del movimiento pedagógico como una realidad actual, como una realidad vigente, entonces es preciso que seamos capaces de elaborar un concepto de «movimiento» descentrando su significado más allá de su registro sociológico o politológico. Ahora bien, este descentramiento nos conduce hacia una alianza –no sabemos hasta qué punto ella es lo suficientemente fructífera– con uno de los pensadores franceses más interesantes del siglo XX. En efecto, a partir de la obra de Gilles Deleuze (1987) encontramos, como signo de su particular bergsonismo, toda una problematización del movimiento. En primer lugar porque en dicha obra el movimiento no se confunde con el espacio recorrido, lo que nos hace pensar que el movimiento pedagógico no se agota en el espacio que recorrió, es decir, que no se reduce a las experiencias históricas en las que podemos captar las huellas de su recreación sino que se extiende mucho más allá de ellas, es decir, que se extiende a todas las formas de subjetividad que se derivan de todo ese recorrido. Esto cobra para nosotros una mayor importancia teniendo en cuenta que nos interrogamos por el origen del movimiento pues, como muchos otros, no he

localizado la emergencia del movimiento pedagógico colombiano en el Congreso de FECODE de 1982 sino a mediados y finales de la década de los años 70's. El evento con el que se suele fechar la emergencia del movimiento pedagógico no fue otra cosa que la institucionalización del movimiento, su inscripción política en el cuerpo del sindicalismo magisterial colombiano, pero de ninguna manera podría decirse que fue su origen. Precisamente porque concebimos el movimiento pedagógico como signo de las resistencias a la masificación y a la estandarización educativa sería erróneo si reconociéramos en FECODE el cuerpo de su representación (Martínez-Boom, Castro, Noguera, 1988; Escobar, 2014; Gutiérrez, 2014; Martínez, Peñuela, 2009; Mejía, 2009; Hernández, Mejía, Martínez, 1999).

2. Ahora bien, si consideramos además que el campo educativo –entendido como multiplicidad rizomática- se sitúa, a la vez, dentro y fuera de los sistemas sociales formalizados, entonces debemos admitir que la pedagogía, considerada como ciencia o como saber, no puede estar circunscrita a un determinado campo de la práctica social pues en ella hay también algo de descentramiento. Aquello que pensamos, decimos y hacemos los maestros no es de ningún modo el reflejo de una sistematización o de una identidad inscrita en el socius de la máquina capitalista (Mosquera, 2006). La inmanencia constitutiva del cuerpo del enseñante, el oficio de las y los maestros, se resiste tenazmente a su mugre captura en los siempre citados “eventos fundacionales” en los que sólo se reconocen las grandes aglomeraciones de masa, las grandes concentraciones sociales. Esta es la razón por la cual no podemos considerar el movimiento como una totalidad a menos que fuésemos capaces de captarla totalmente y, evidentemente, esta incapacidad nuestra nos lleva a considerar el movimiento en la justa medida en que aparece, se hace cuasi-perceptible y revela su devenir. Pero no se nos malinterprete cuando decimos que el movimiento, en cuanto tal, se hace «cuasi-perceptible». Para una lectura deleuziana de las tesis bergsonianas sobre el movimiento, hay movimiento ahí donde la traslación en el espacio produce un cambio cualitativo en la totalidad. Pues bien, el movimiento pedagógico produjo un cambio cualitativo en la historicidad de la educación colombiana (Martín, Noguera, 2010; Martínez-Boom, 1990; Anzola, 1962). No se trata entonces de una traslación discursiva del oficio magisterial desde lo educativo hacia lo político (como sucedió con la

hiperpolitización del sindicalismo magisterial) sino que, sin quedar inscrito en un afuera sin retorno, el movimiento produjo un cambio cualitativo en la subjetividad de y los maestros que permitió al magisterio poner en cuestión la utilidad pedagógica de las tecnologías educativas, la renovación curricular y el diseño instruccional. “¿Por qué educar?” o “¿para qué educar?” fueron interrogantes que, de una u otra manera, retrotraería la conciencia de buena parte del magisterio hacia un cuestionamiento fundamental, a saber: la pregunta por los fines de la educación como proceso de subjetivación del Otro y del oficio pedagógico como de-sujetización de uno mismo. Quizá sea en este sentido que se justifica –como lo hicieron Diana Peñuela y Víctor Rodríguez (2010)- entender el movimiento pedagógico como un movimiento que, a través del «percepto», el «afecto» y la «acción» pudo recrear las formas del ser maestro y del hacer escuela (Martínez-Boom, 2016, 2013, 2004; Martínez, Noguera, Castro, 2004; González, 2012; Herrera, 1999; Herrera & Low, 1994;) .

El Discurso de las negociaciones desde la resistencia

1. En cuanto a la batalla discursiva por el nuevo Estatuto Docente es necesario mencionar, en primer lugar, las recomendaciones que para la época hacían los organismos internacionales. A este respecto, Carmen Lorenzo hacía para la UNESCO la sistematización de la problemática tomando como marco la situación del «personal docente» del continente. En efecto, en estas memorias se mencionaba el Seminario Regional de Educación en la América Latina llevado a cabo en Caracas en el año de 1948. En ese texto encontramos el siguiente enunciado:

Que los gobiernos latinoamericanos concedan valor legal a la profesión de maestro, con las mismas prerrogativas y garantías de las que gozan los demás profesionales.

Un corto enunciado en el que queda bastante claro en qué dirección caminaban las recomendaciones. Por una parte, el discurso da la plena responsabilidad a los gobiernos, lo que es apenas lógica tratándose de una organización para la que sólo existe el poder soberano, para la que los estados soberanos son los que representan a la sociedad entera (Martín, Noguera, 2013; Saldarriaga, 2003; Saldarriaga, Sáez, Ospina, 1997; Martínez-Boom, 1989; Martínez, Noguera, Castro, 1988, 2004; Vera & Molano, 1982). Pero, ¿Cuál es el problema con eso? Pienso que no tendría sentido plantear el problema desde el punto de vista de la eticidad -aunque para nosotros esta última posea una primacía ontológica con respecto a la política-; de manera distinta, se trata de una constatación que problematiza a la conciencia crítica. La autorreferencia del discurso resulta lo suficientemente clara que el imaginario sobre la «profesión» se muestra en su vecindad con la *ratio gubernatoria* más allá del Estado mismo. Esto queda todavía más al rastrear el discurso en la Conferencia Regional sobre Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina realizada en Lima en el año de 1956. En las memorias de este último evento leemos que:

Que los Estados latinoamericanos aprueben estatutos para la carrera del magisterio con el fin de mejorar las condiciones de vida del maestro.

En este enunciado los estados sustituyen a los gobiernos –lo que desde el punto de vista de la ciencia política tendría repercusiones puntuales- y se habla de

la “carrera del magisterio” y de las “condiciones de vida del maestro”. La condición social del docente aparece referenciada como dependiente de los estados y, por lo tanto, del poder soberano. En ningún momento se plantea el diálogo del magisterio con el Estado, ni se señala la necesidad de involucrar a la sociedad civil en la realización concreta de ese mejoramiento –como si la escuela no fuese, en realidad, un nodo social- (Álvarez-Gallego, 2010; Bolívar & Cadavid, 2010; Dermeval, 1984). En la Reunión del Comité Consultivo Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación realizada en Santiago de Chile en 1962 se señalaba la necesidad de que los estados fueran capaces de mejorar las condiciones de vida de los maestros por la vía de los estatutos legales. Todo el peso de la eticidad era concebida al derecho. En la XXVI Conferencia Internacional de Instrucción Pública llevada a cabo en Ginebra un año después se decía que:

Es indispensable que todos los países establezcan un estatuto relativo a las condiciones económicas, sociales y profesionales del personal docente. Este estatuto no puede sino contribuir enormemente a asegurar el lugar el lugar que corresponde en derecho a los maestros primarios en la colectividad.

Perspectiva administrativa de la *ratio gubernatoria* mundial, la situación de los maestros era vista como la situación de cualquier otro profesional. Por eso se señalaba la necesidad de que los estados construyeran políticas públicas que favorecieran la situación personal de los docentes. Todo ello con haciendo referencia a un “derecho” del que no se hablaba puntualmente. Evidentemente, estas recomendaciones no podrían ser vistas como algo negativo o perjudicial para los maestros y maestras del continente, al contrario, ellas permitían a las distintas organizaciones magisteriales avanzar en el terreno discursivo de las negociaciones con los gobiernos. Se hablaba en aquel entonces de facilitar

legalmente “seguros de enfermedad” o “seguros de vida”, “condiciones de retiro”, etc., e incluso se recomendaba resaltar la necesidad de una política redistributiva más equitativa en la que los docentes pudieran gozar de los mismos beneficios profesionales de los que gozaban los empleados que prestaban los otros “servicios públicos”. La educación no era, desde el punto de vista de la *cuestión docente*, un problema orgánico, un campo de comunicación y transmisiones de saberes, ni siquiera un problema político de formación y ciudadanía. No, la «cuestión docente» no era distinta a las cuestiones sociales sobre la situación de los demás trabajadores del sector público, por lo cual, existía en el discurso de la institucionalidad mundial una cierta equiparación, una reducción funcional que eliminaba cualitativamente el rol cultural de los maestros y maestras. La “seguridad” y la “estabilidad” en el desempeño de sus funciones y la posibilidad de “ascenso” por la vía de una formación más calificada fueron señaladas en la Tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación realizada en Bogotá en 1963 como *derechos* de los maestros. Por ningún lado vemos, como sería a penas natural en regímenes verdaderamente democráticos, recomendaciones sobre la participación de los maestros y maestras en el gobierno de la educación, ningún derecho a decidir, ningún derecho a dirigir el rumbo de su formación y desempeño cualitativo como enseñantes o pedagogos (Gorostiaga, Tello, 2011; Gentili, P., Gindín, J., Suárez, D. & Stubrin, F., 2005; Guzmán, s.f.; Martínez-Boom, 2004).

2. En la revista *Adelante Educadores de Colombia*, medio que durante la época dirigía Víctor Cristancho Pinto, las conclusiones de FECODE a propósito del Seminario Interamericano sobre Perfeccionamiento del Magisterio organizado por la UNESCO planteaban, en primer lugar, que los maestros debían tener las libertades que les permitieran ejercer sus deberes cívicos y profesionales y, por lo tanto, escapar a cualquier forma inocua de discriminación social o política. En segundo lugar, que era un deber del Estado respetar la dignidad humana y profesional de los maestros y que, como exigencia de la democracia, debía

respetar el derecho del magisterio a organizarse tanto a nivel nacional como a nivel internacional. En tercer lugar, que la estabilidad y la seguridad profesionales debían verse reflejadas en los salarios y retribuciones de acuerdo con su gradación cuantitativa en los estatutos legales y en la calidad de vida de los maestros. En cuarto lugar, que todo tipo de ascensos, traslados, jubilaciones, pensiones y vacaciones debían estar contempladas como parte de las legislaciones estatales. En quinto lugar, que la previsión social desarrollada por las instituciones competentes debía comprender mínimos de asistencia médica, seguros de vida y subsidios familiares. Y en sexto lugar, que debían existir estímulos y compensaciones especiales que favorecieran el perfeccionamiento de las funciones asignadas a los educadores y educadoras del país. Finalmente y con base en estos puntos la plataforma política de FECODE hacía hincapié en la provisión de cargos directivos para los maestros que fueran designados por concurso, en la necesidad de ampliar la educación sindical y pedagógica del magisterio y la participación de este último en el gobierno de la educación y, por supuesto, en la dirección profesional de la docencia. Creo que no hace falta demasiada suspicacia para darse cuenta del modo en que el discurso de los organismos internacionales fue perfectamente acoplado a las luchas sindicales del magisterio añadiendo justamente el espectro político que tales organismos tendían a dejar de lado (Hernández, Mejía, Martínez, Rojas, 1999; Herrera, 1999; Herrera, Pinilla, Infante, Díaz, 2005).

Congreso pedagógico Nacional

Las recomendaciones hechas por la Comisión Cuarta del Congreso Pedagógico de 1966 a propósito de *carrera profesional docente* partían de considerar lo siguiente:

La Comisión considera que el Estatuto de la Carrera Profesional Docente debe ser una norma legal que ampare a los servidores de la docencia colombiana sin distinciones de raza, religión, credo político, posición social o cualesquiera otras condiciones excluyentes, como una profesión al servicio del hombre y de la sociedad.

Lo primero que habría que decir sobre este enunciado es que el Estatuto era pensado en él como una “norma legal”, es decir, una norma “amparada” por el poder soberano –el Estado- y destinada a “amparar” a los profesionales de la docencia. Pero esto ya lo veíamos. Lo que aparece como novedad en este enunciado es la cuestión del «servicio», del imaginario según el cual los maestros –como cualquier otro burócrata- habrían de ser considerados como *servidores públicos*. Un asunto de mera retórica en principio, pero después, un asunto con el que se confirmaba la cuestión ya tradicional en la religiosidad pedagógica en la que se concebía al maestro como un ente sacrificial entregado a la tarea de formar a su Otro, de salvarlo de la ignorancia y del pecado. No es, pues, una cuestión cualquiera sino el retorno de uno de esos tantos signos de la colonialidad que pesan sobre la subjetividad de los maestros. Ese “hombre” al cual se prestaría servicio, ese universal con el que se suele *divinizar* a nuestra especie ya no sólo requería de acólitos bien educados sino bien Estado (Martínez, Boom, 2016; Martín, Noguera, 2013; Mac, 1982). Ahora bien, en dicho Congreso se estimaba que el Estatuto Docente debía ser promulgado tomando en cuenta una serie de principios. En primer lugar, que el *ingreso* a dicho estatuto sólo fuera posible para aquellos que hubiesen cursado tuviesen los títulos correspondientes que los acreditase como profesionales de la enseñanza. En segundo lugar, que la *unidad* del estatuto se correspondería con todos los niveles educativos de tal modo que ofreciera igualdad de oportunidades para a quienes probaran su idoneidad profesional. En tercer lugar, que los *ascensos* no estuvieran condicionados exclusivamente por la experiencia acumulada sino que estuviesen también organizados de acuerdo con evaluaciones objetivas sobre las capacidades profesionales de los docentes. En cuarto lugar, que las *categorías* del estatuto

fuesen estructuradas a la manera de un sistema que evitase el estancamiento, la rutina y la frustración profesional. En el quinto lugar, se decía que los *estímulos* profesionales, culturales y económicos para los educadores debían ser garantizados por el Estado. En sexto lugar que la *estabilidad* laboral debía ser garantizada por las normas según criterios claros y precisos. En séptimo lugar que las *sanciones disciplinarias y sus procedimientos* debían estar claramente reglamentadas cuidando a los docentes de no ser objetos de un proceso del cual no están bien informados. En octavo lugar, que el *registro profesional* debía proveer evaluaciones equitativas para todos lo que se desempeñaran profesionalmente como maestros. En noveno lugar, que el *retiro* o la *jubilación* debía garantizar a los maestros las retribuciones económicas correspondientes en tiempos favorables a los beneficiarios. En décimo lugar, que la *junta del escalafón* sería una sola y en ella debían estar representados adecuadamente las distintas organizaciones de los profesionales de la educación (por supuesto, esto no impedía que tal junto tuviera distintas seccionales). Y en undécimo y último lugar, que para que los *organismos de ejecución* pudieran asegurar un cabal cumplimiento de todas las recomendaciones hechas por el congreso pedagógico era necesario crear nuevas entidades destinadas a ello de acuerdo con procedimientos bien reglamentados y financiaciones bien establecidas. Todo estos principios apuntaban hacia un esclarecimiento completo de las condiciones sobre las cuales debía desarrollarse la profesión y sobre las cuales el Estado debía reconocer sus responsabilidades (Bolívar & Cadavid, 2010; Culberston, 1969).

Conferencia Intergubernamental Especial

1. Ahora bien, las recomendaciones adoptadas por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente organizada por la UNESCO en septiembre y en octubre de 1966 también fueron entendidas de acuerdo ciertos principios generales. En primer lugar, que la educación como

proceso debía tener un objetivo claro que estructurase la función social de la escuela (Castro-Gómez, 2013; Carvajal & Arizaldo, 2009; Caro, 2000). Este objeto sería el *desarrollo de la personalidad*, algo así como el progreso espiritual, moral, cultural y económico de los ciudadanos. Evidentemente, todo esto iba a la para relacionado con la promoción institucional de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. ¿Una educación para la paz, para la tolerancia, para la amistad? Así es como en nuestro país y en todo el mundo se ha entendido hasta hoy. En segundo lugar, se pensaba que la educación dependía de la *formación competente del profesorado*, una formación que comprendiera como un elemento cualitativo muy importante las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada uno de los educadores. En tercer lugar se decía que la situación del personal docente debía corresponderse con las exigencias de la educación como proceso social y político; esto no sólo implicaba que a los docentes se les garantizase una situación económica decorosa sino que, además, se les garantizase de una u otra manera el *respeto público* correspondiente. En cuarto lugar, que la enseñanza debía ser considerada como una profesión asociada a la noción del *servicio público* y, por lo tanto, que los docentes no sólo debía tener una formación científica suficientemente desarrollada sino que, además, debían tener un sentido de la responsabilidad pública frente al bienestar del estudiantado. En quinto lugar, que la formación y el empleo del personal docente no debía estar sujeto a discriminaciones de ninguna clase y que, por esa razón, la organización magisterial debía ser considerada como un capital social indispensable para orientar la organización del sistema educativo. Como podemos apreciar, la Conferencia fue capaz de ofrecer algunos análisis y algunas recomendaciones que resultaron indispensables para cualificar las posiciones del magisterio (Gutiérrez, 2014; Cueta, 2011; Escobar, 2007; Gómez, Peña, 1986).

Consejo Asesor para la sustitución del Estatuto vigente

El convenio nacional firmado entre el magisterio colombiano y el gobierno nacional con ocasión del movimiento del 18 de abril de 1972, dio origen al Consejo Asesor que debía llevar a cabo la sustitución del Estatuto Docente que fuera instaurado con la reforma López-Durán. Los decretos 384 y 641 de ese año dieron la forma legal a este consejo el cual pretendía dar representación a todas las organizaciones magisteriales existentes. Ahora bien, el Consejo produjo varios documentos oficiales entre los que se encuentra: en primerísimo lugar, el análisis jurídico-comparativo de las normas vigentes sobre el escalafón y el estatuto docente, en segundo lugar, análisis profesionales sobre las normas vigentes y sobre el decreto 223 de 1970, más conocido como “Estatuto Galán”; en tercer lugar, propuestas de los educadores como discursividad para la fundamentación de la *ratio* jurídico-política que debía llevar a cabo la construcción del Estatuto Docente y del nuevo escalafón; en cuarto lugar, un proyecto sobre el nuevo escalafón reglamentario en torno a las leyes 23 y 97 de 1945 y que debía sustituir el decreto 223 y; en quinto lugar, el proyecto en sobre el nuevo Estatuto Docente, documento que sería presentado al Congreso de la República ya que el gobierno aún no tenía facultades para expedir dicho estatuto. La tarea del Consejo Asesor, dadas las circunstancias, consistía en mantener los derechos adquiridos por el magisterio con anterioridad mientras se establecían los criterios y las condiciones para que se expidiera el nuevo estatuto.

El bergsonismo. En la problematización deleuziana del movimiento la huella de Henri Bergson es evidente. Sobre todo porque a partir de Bergson ya no concebiremos el movimiento como una realidad puramente física, como si fuese

una realidad enteramente independiente de la conciencia; pero a partir de él tampoco podremos concebir el movimiento como una mera imagen de la conciencia que se proyecta por fuera de la realidad material en la que se actualiza. Hay un movimiento, pero este no es ni un mundo sin conciencia ni una conciencia sin mundo. Los conceptos de «imagen-tiempo» e «imagen movimiento» con los que Deleuze trabaja su discurso filosófico sobre el cine reciben del mentado bergsonismo, en primer lugar, la idea de que el movimiento no es concebible como un recorte de imágenes instantáneas y que, por lo tanto, tampoco sería la serie lineal de esos recortes; en segundo lugar, la idea de que existen bloques de imagen-movimiento que se expresan como cortes móviles de duración y; en tercer lugar, que los bloques de imagen-tiempo dan expresión a las distintas formas de la duración más allá del movimiento, ya sea porque expresan la metamorfosis de sus relaciones o porque expresan la marca cuasi-imperceptible de una voluntad sobre ellas.

Percepción. *Desde el punto de vista de la «percepción» el movimiento pedagógico puede ser considerado como corrientes de pensamiento. Se aviene con esta forma de ver las cosas toda una gama de prácticas alternativas con las que se ha recreado el campo educativo. Hay aquí una línea de transversalidad que no permite un cierre del discurso y, por lo tanto, que mantiene abierto el saber y la práctica pedagógica. Una corriente de pensamiento es algo que arrastra consigo una multitud de fuerzas en interacción así como también es algo que permea los diversos campos de la práctica social. La heterogeneidad es la regla. De aquí que la corriente del movimiento pedagógico colombiano sea para nosotros una proyección de diferencias relacionadas con el oficio del maestro, con la investigación pedagógica y educativa, con la organización sindical del magisterio y con las experiencias decoloniales de la educación popular y comunitaria. Pero es así que también nos es posible comprender por qué hablamos de la vigencia del movimiento pedagógico; diríase que desde el punto de vista de la percepción el movimiento permanece porque las subjetividades que cuestionan la educación decretada por el poder soberano no ha cesado su productividad.*

Afección. *El movimiento pedagógico colombiano también puede ser leído en clave de «afección» y, por lo tanto, en clave de lo que indica su capacidad de afectar y ser afectado. Su potencia como fuerza alternativa. Por supuesto, nosotros no estaríamos de acuerdo con Peñuela & Rodríguez (2010) sobre aquella idea según la cual la «potencia» estaría conceptualmente asociadas a la capacidad de los individuos para actuar ni con esa idea de que lo «alternativo» sea la capacidad de los maestros para dirigir sus alternativas al ámbito público de la educación. En primer lugar, creemos que la «potencia» se encarna como línea de fuga, como elemento transindividual que, o bien puede adquirir consistencia en el cuerpo de un individuo o bien puede adquirir otra consistencia en el cuerpo de una colectividad. Aquello que es potente es aquello de lo cual decimos que es susceptible de ser actualizado siendo posibilidad más no atributo de un sujeto. Siendo así, la organización sindical del magisterio no ha sido en sí misma un cuerpo “potente” y mucho menos lo serían sus dirigentes. Tampoco creemos que lo «alternativo» pueda ser comprendido como proceso de re-direccionamiento de la creatividad pedagógica hacia el ámbito público; creemos de otra manera que el carácter de lo alternativo consiste precisamente en desterritorializar lo público y reterritorializarlo sobre el cuerpo de otras experiencias educativas. En este caso no es lo Otro lo que se desplaza hacia lo Mismo sino lo Mismo que se ve descodificado y recodificado sobre un espacio exterior; el movimiento es afectado por la historicidad de su constitución ontológica y obliga al aparato de captura (superficie sobre la cual tiene sentido lo público) a reconfigurarse en los términos de su necesaria funcionalidad. En síntesis, diríase que la potencia de las afecciones es aquello que, en el movimiento, “publica” lo no-público al tiempo en que “des-publica” lo público. La educación experimenta en este caso la recreación que se produce en el umbral de ambigüedad en el que los límites ontológicos entre el poder soberano y la potencia de la multitud se hacen casi indiscernibles; la pedagogía sería, justamente, el medio o el arte de producir ese espacio de ambigüedad.*

Acción. *El movimiento pedagógico es también susceptible de ser concebido como praxis, es decir, como creación y recreación de las «acciones». Si el campo educativo es “campo” es porque en él no sólo hay una modelo de estructuración*

(la relación orgánica lo estructurado y lo estructurante) sino también porque en él existen tensiones entre fuerzas, desplazamientos que modifican el sentido de lo que se hace. El movimiento pedagógico colombiano ha tenido lugar en la historia como un fenómeno político-cultural y por eso es que atañe directamente a la existencia concreta de las prácticas pedagógicas, al devenir procesual de la subjetividad como praxis. La descodificación y recodificación de la identidad en los maestros y maestras es, pues, recreación multitudinaria de lo común. Reconfiguración de lo público y de lo político en la medida en que la enseñanza adquiere nuevas relaciones con la organización magisterial y con los diversos ejercicios de las ciudadanías (Mészáros, 2009; Lorente, 2002).

La proyección universitaria del magisterio

Hemos considerado la proyección del magisterio desde el punto de vista de los proyectos y anteproyectos que los maestros y maestras elaboraron de cara a su férrea pretensión de participar en la construcción del nuevo estatuto docente. Evidentemente, dada la relativa fortaleza política del magisterio colombiano, la fundamentación discursiva que se utilizó para la elaboración de tales proyectos y anteproyecto estuvo fuertemente marcada por la formación sindical de los educadores. No se trataba de una simple reacción frente a la exclusión de la que ya habían sido objeto sino que, además, se trataba de la tentativa política de *montar un proyecto*, de ponerlo a caminar sobre un armazón seguro. Muchos dirán que la perspectiva que se sugiere es, a todas luces, una exageración benevolente. Sin embargo, no suscribo aquí una visión favorable sobre la tarea del magisterio en aquella época; lo que me interesa es ver la *forma* en que las y los educadores efectuaron su propio desplazamiento discursivo hacia el lugar político que sólo transversalmente se encuentra con la pedagogía. Ya hemos dicho que el objetivo de nuestra investigación en este campo se define por una mirada cruda, no utópica, de la *hiperpolitización* del magisterio como sujeto de la sociedad y como clara exterioridad con respecto al campo de la pedagogía. En mayo de 1979, la

tendencia a la extrapolación parasitaria de lo político hacia lo pedagógico se vio confirmada por la presentación que hiciera FECODE en la Facultad de Educación de la Universidad Libre a propósito de los “principios” que debían regular la construcción del nuevo estatuto docente. A continuación, paso revista a cada uno de ellos.

Definiciones y objetivos del Estatuto Docente

En lo que respecta a las definiciones y a los objetivos del nuevo estatuto, aparece en primer lugar la afirmación según la cual el estatuto debía contener los elementos técnicos, laborales, profesionales y jurídico-políticos que permitieran al Estado colombiano puntualizar la organización formal de la educación tanto en el ámbito privado como en el ámbito público. En segundo lugar se señalaba que la profesión docente, su ámbito de especificidad, debía quedar claramente delimitado para que así las actividades de la docencia y la reglamentación de sus programas académicos quedasen oficialmente establecidos. En tercer lugar que los cargos técnicos en torno a las asesorías, la planificación y la administración educativa - entre otras funciones- fuesen distribuidos de tal modo que esa distribución asegurase la inclusión del magisterio en la construcción de las políticas públicas destinadas a la dirección del sistema educativo nacional. En cuarto lugar que el objetivo fundamental del nuevo estatuto debía ser el garantizar los derechos laborales, profesionales, políticos y sindicales del magisterio de tal modo que con ello se pudiese garantizar la estabilidad de los procesos académicos de los docentes tales como las capacitaciones y la profesionalización. Cada uno de estos puntos fue bien planteado en lo que concernía a la positivización jurídica del contrato social, es decir, a la formalización del pacto que un sector de la sociedad debía alcanzar para recibir con él la protección del soberano y, por lo tanto, su *derecho a interpelar lo común* según las normas pre-establecidas en el régimen democrático.

El ingreso al escalafón

Una vez expedido y puesto en vigor el nuevo estatuto docente, los docentes que estuviesen en la disposición de ingresar a la carrera, en tanto educadores titulados, lo harían en condiciones tales que la protección y garantía de sus derechos no afectaran negativamente los derechos de otros docentes. Existía aquí una clara concepción de lo que significaba, orgánicamente, el *cuerpo magisterial*. Asimismo, el ingreso a la carrera no debía afectar negativamente los derechos de las personas que, antes de ingresar a la carrera, ya estuvieran en el ejercicio de la profesión. Por otra parte, se decía que las titulaciones y el currículo de las mismas debían ser debidamente reglamentadas por el gobierno sin menoscabar las exigencias académicas existentes. De ahí que sólo se obtuviera la licenciatura después de 4 años de estudios, las tecnologías en educación en dos y, así, el bachiller o el normalista tendrían un tiempo determinado así como también las especializaciones post-graduales, las especializaciones intermedias o reglamentarias y todo tipo de trayectos académicos cuya función fuera la de regular la promoción de los docentes en el escalafón. Otro de los puntos resaltados es que las excepciones debían quedar debidamente establecidas en lo tocante a todo tipo de nombramientos que tuviese un carácter provisional, a los nombramientos que hubiesen tenido los trámites del concurso así como también los nombramientos que el gobierno hiciera para corregir una situación deficitaria respecto de la demanda de educadores. De hecho, la pretensión de rigurosidad que tenía el magisterio era tal que no se concedía a los profesionales no titulados en la docencia el derecho a educar si antes estos no había cursado los estudios correspondientes del mismo modo que no se concedería a una persona extranjera ejercer la docencia si no demostraba la compatibilidad de su formación personal con los requerimientos nacionales. Como se ve, el ingreso al escalafón era percibido como un medio, como un sistema de codificación riguroso que apuntaba también a la *construcción de un sujeto funcional*. En ninguno de los

casos las condiciones de inserción productiva en el sistema educativo era planteado en término no burocratizantes o tecnocratizantes.

El escalafón magisterial

En cuanto a la estructuración del escalafón magisterial, FECODE propuso todo un sistema de categorías cuyo objetivo consistía en garantizar para el profesorado unos criterios de ascenso laboral. En primer lugar, el ascenso debía corresponder tanto al nivel de estudios como a los méritos pedagógicos logrados en un período de dos años. En segundo lugar, que todo tipo de ascensos automáticos fuesen articulados en torno a una experiencia mínima de cuatro años. Por otra parte, se planteaba que la diferencia salarial entre las distintas categorías tendría como mínimo el 10% con respecto a la categoría inferior; esto no quería decir que las categorías superiores del escalafón tuvieran más derechos que las inferiores ya que se mantenía la misma distribución de los derechos en las distintas categorías. Se decía también que los cargos administrativos ocupados por docentes debían tener una categorización especial que conservara la estabilidad y el equilibrio salarial del magisterio. Y, por último, se planteaba una diferenciación del escalafón entre el régimen que cobijaba a los docentes de la educación primaria y básica secundaria y el régimen que cobijaba a los docentes de la educación superior. A propósito de este punto, cabe también resaltar que el lugar alcanzado por cada profesor o profesora adquiriría el *status* de un derecho inalienable. En cuanto a las Juntas de Escalafón, la propuesta de FECODE las definía como organismos profesionales autónomos cuyas resoluciones sólo podían ser sometidas a una revisión mediante la rama contencioso-administrativa. La composición de estas juntas debía ser distribuida equitativamente entre los representantes del gobierno y los representantes del magisterio, cada uno de ellos con dedicación de tiempo completo y –refiriéndose a los docentes expresamente– con los mismos derechos del escalafón. La estructura nacional de las juntas debía

así articular la representación departamental de tal modo que pudiese asegurar una mínima retroactividad entre el nivel local y el nivel central del sistema educativo. Pero lo que resulta ser más importante de todo esto es que, como conjunción de todo lo anterior, el magisterio proponía a las Juntas de Escalafón como los *máximos tribunales del profesorado* ya que sólo ellas podían decidir sobre las inscripciones, los ascensos, las suspensiones, los reintegros y todo tipo de sanciones disciplinarias.

La capacitación del profesorado

En lo que respecta a la preparación del profesorado para ascender en el escalafón docente, FECODE planteaba esta como un *deber del Estado colombiano*; en este sentido se decía que, en vez de ser un requisito, la capacitación era un *derecho del educador*. He aquí un giro interesante ya que, hasta el momento, sólo se planteaba la estructuración de una institución que, de una u otra manera, se inscribía exclusivamente en el paradigma de la regulación. A partir de esta ingeniosa conversión de la capacitación en un derecho de las y los maestros, la institución sería pensada en su apertura al profesorado teniendo en cuenta su especial condición de ciudadanía, por lo tanto, la necesidad de su inscripción en el paradigma de la emancipación. En consonancia con este giro de las reivindicaciones magisteriales, la configuración académica de las capacitaciones debía contar con una amplia y decisiva participación de las y los educadores colombianos; la programación y los métodos de enseñanza en esos niveles tendrían así garantías de científicidad y democracia. Y esto es tanto más importante por cuanto el hecho de que las capacitaciones podían ser impartidas tanto por instituciones públicas como por instituciones privadas no significaba que unas y otras no contaran con una aguda supervisión por parte de las organizaciones magisteriales. Además, el profesorado –ya fuese titulado o escalafonado- tendría derecho a validar el tiempo de servicio como docentes en la

impartición de las capacitaciones. He aquí lo que podría considerar como el *objetivo intencional* de la propuesta magisterial ya que, como resulta evidente, la adjudicación de derechos, el ejercicio de la ciudadanía y la validación o reappropriación del propio ejercicio profesional suponía la pretensión de igualar fuerzas en la tensión constitutiva de la relación entre el magisterio y el poder soberano.

Sobre los sistemas disciplinarios

Como es apenas natural, toda estructura de derechos contrae una estructura de deberes y, por ello, la propuesta de FECODE no dejó de plantear el sistema de sanciones que debía regular las conductas punibles del profesorado. Obviamente, el planteamiento de la problemática por parte del magisterio fue hecho cuidándose de favorecer siempre los intereses de los maestros y maestras frente a la sanción de la ley. En primer lugar porque debían ser garantizados el derecho a la defensa y el debido procedimiento, es decir, que debían ser dadas las garantías mínimas del régimen democrático de tal modo estas, a su vez, garantizaran tanto la legitimidad como la legalidad de las decisiones judiciales. A parte de la especificación de los procedimientos –cosa que habría que mirar con mucho más detalle-, *las amonestaciones debían ser progresivas*. Esta progresividad iba de aquella amonestación que se circunscribe a los espacios de la comunicación privada, pasando por las multas, hasta llegar a la suspensión temporal. Las sanciones emitidas por los tribunales podían ser apeladas en las Juntas de Escalafón o, más allá de ellas, en la rama contencioso-administrativa del poder público. El lapso de preclusión para los efectos de las sanciones tenía un plazo máximo de un año y su vista o declaración debían corresponderse con lo estipulado en el artículo 53 del proyecto, artículo en el que se aclaraban las competencias e incompetencias profesionales de la docencia. Esto quiere decir que en el proyecto las causales de la sanción no sólo serían establecidas

previamente sino que, además de ello, estarían referidas única y exclusivamente a los hechos ocurridos en el ámbito específico de la docencia. Por supuesto, en el marco de estas prescripciones sobre la aplicación de justicia, el magisterio propuso la conformación de tribunales paritarios en la que tuviese cabida la representación profesoral-sindical del magisterio.

Configuración de los derechos

En lo que concierne al tema de los derechos, la propuesta de FECODE planteaba toda una serie de codificaciones cuyo análisis minucioso sería demasiado largo para desarrollarlo aquí. En principio, el nuevo estatuto docente debía conservar los derechos que ya habían sido adquiridos y que serían ratificados por la Ley 8 de 1978. Se trataba entonces de derechos concedidos a normalistas y educadores de secundaria a ascender en todas las categorías del escalafón docente según lo estipulado en las leyes 20 de 1960. Asimismo, se trataba de los derechos concedidos de los rectores, directores escolares, supervisores y otros cargos directivos de la educación según el Decreto-Ley 10 de 1958 y el decreto 224 de 1972. Aparecen también elementos relacionados con los derechos de reajuste salarial para diferentes categorías escalafonadas, derechos de educación gratuita para los hijos e hijas de los educadores, derechos relacionados con la sustitución de pensiones, estudios y licencias, capacitaciones gratuitas e incentivos de ascenso profesional. También aparecen derechos relacionados con la incompatibilidad de los cargos docentes y los cargos de asignación pública. Incluso aparecen elementos relacionados con el derecho de los maestros a obtener una doble pensión, una al nivel nacional, otra a nivel departamental así como también derechos relacionados con la acumulación de tiempo en los colegios privados a fin de poder acceder a las pensiones. En este punto también –y esto en continuidad con otros apartados de la descripción que venimos haciendo- encontramos los elementos de la estructura judicial que,

siendo favorable a la condición del docente como trabajador, la propuesta de FECODE planteaba estructuras jurídicas de disciplinamiento en la que se vincularan en la *aplicación de justicia* a los mismos docentes evitando así la intervención de agentes externos. Ahora bien, todos estos elementos debían contribuir a mejorar el bienestar laboral de los docentes incluyendo las instancias vacacionales, la especificidad de la locación en donde el trabajo era realizado. Elementos propiamente pedagógicos no aparecerán nunca, salvo aquello que transversalmente conectase con el campo político las reivindicaciones hechas desde la propuesta; tal era el derecho a la *libertad de cátedra* y las *libertades de asociación política*. En este caso, primará el énfasis en los derechos prestacionales, por lo tanto, en las pensiones de retiro y sus reajustes periódicos. Todos estos elementos concatenados, de acuerdo con la *ratio* jurídica del régimen laboral internacional, con el *corpus* normativo de la declaración de los derechos humanos, con los convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre negociación y sindicalización del sector público, con las distintas conferencias intergubernamentales sobre la situación del personal docente organizadas por la UNESCO, las conferencias organizadas por la Confederación de Educadores Americanos (CEA) y la Federación Sindical Mundial de Enseñanza (FISE). Sobre la base del derecho internacional público, la propuesta que hiciera FECODE en torno a los derechos del magisterio contemplo, finalmente, su relación con los derechos constitucionales que estaban contenidos en el título III de la Constitución Nacional y sus normas reglamentarias. Como se aprecia, la cuestión de una *ciudadanía magisterial* no tendría, en absoluto, la perspectiva del maestro, de su oficio específico y del saber pedagógico que lo anima; la perspectiva de esa ciudadanía guardaba una estrecha relación con la *ratio gubernatoria*; poco importa que dicha *ratio* no fuese del “proletaria” en el sentido marxista de una transición socialista al mundo de la utopía socialista, lo que importaba era que las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de los maestros se acercara al cumplimiento de las prerrogativas ético-normativas asociadas a la figura de un Estado de Bienestar o Estado Social.

Cargos directivos y estímulos especiales

Otro de los factores que vale la pena resaltar en nuestra descripción de la propuesta hecha por FECODE a propósito del nuevo estatuto docente son aquellos que tenían que ver directamente con los cargos directivos y con los estímulos especiales que eran ofrecidos a los docentes. En primer lugar, el nuevo estatuto debía incorporar derechos asociados a la estabilidad que reactualizasen las condiciones jurídicas que sobre esta materia había instituido el estatuto anterior. Siendo así, cargos como los de dirección, coordinación y supervisión de los planteles escolares debían quedar claramente codificados en el estatuto; así también, los concursos y prelación de títulos debían corresponderse con las experiencias educativas. Las consultas antes los consejos de educadores y las asesorías de los padres y las madres de familia debían ser obligatorias pues sólo ellas daban legitimidad suficiente a la disposición de los afectados por una norma expedida en instancias superiores. Por otra parte, los estímulos especiales previstos para los educadores consistían en licencias de estudios remuneradas y periódicas; permisos sindicales y comisiones de directivo; otras licencias en relación a situaciones personales de los y las docentes; subsidios a quienes decidieran especializarse en las áreas educativas; validación del tiempo para ascenso por la participación en cursos y títulos; una muy buena valoración de las obras científicas en las que se hicieran aportes a la educación, a la ciencia y a la técnica; prevalencia en el ascenso a los educadores provenientes de la carrera docente desde su formación inicial y programas de bienestar social para todos los miembros del magisterio. En cualquiera de los casos, se trata de una perspectiva económico redistributiva que muy tangencialmente contribuía a cualificar las demandas magisteriales de reconocimiento.

La Contrarreforma del Estatuto Docente

Desde el punto de vista de la política, es decir, de las luchas políticas por el estatuto docente, cabe describir el modo en que se produjo el planteamiento y la defensa del Estatuto Docente como reivindicación profesional del profesorado y de su progresiva articulación hacia la reforma del sistema educativo. Evidentemente, evitaremos avanzar en la descripción tomando como punto de perspectiva la historia del movimiento pedagógico colombiano como si se tratase de la historia épica de un sujeto para el que sólo cabría rendir homenajes. Si en realidad la historia del magisterio nos presentase el relato de aquellos y aquellos que se han abocado incansablemente a la recreación del mundo hacia una más alta humanidad, si se tratase de aquellos dedicados única y exclusivamente a la construcción de la cultura, de una mejor cultura para todos y todas, estaríamos gustosos de poder narrar esa historia. Sin embargo, la razón crítica nos obliga a socavar el discurso de la heroicidad, nos obliga a no tomar *a priori* los axiomas de la hiperpolitización que, desde mediados del siglo XX, envolvió al magisterio e hizo de él un aparato político de negociación salarial. Tanto el «pueblo» como la «nación» aparecen a mis ojos como elementos de una retórica que guardaba –y todavía guarda– poca fidelidad a la realidad de la sociedad en la que vivimos. Por esa razón, es para nosotros indispensable continuar la descripción crítica de lo que ha sido la *praxis* del magisterio durante el período en cuestión para mostrar la subsunción real de la *ratio* pedagógica en la *ratio* política.

Estatuto Galán-Pastrana

El Estatuto Galán-Pastrana se caracterizó por varias cosas. En primer lugar, fue un momento culminante cuyo signo historiográfico podría ser localizado en la huelga de 1972; en aquel acontecimiento el magisterio se opuso radicalmente a las disposiciones del mentado estatuto. En 1971, el Ministro Luis Carlos Galán integró la comisión que debía elaborar el proyecto del nuevo Estatuto Docente; la tensa relación entre el ministro y el magisterio dio como resultado una ruptura del

proceso de negociaciones entre el Estado y al magisterio durante ese año, dando así como resultado al retiro del profesorado quien, por lo demás, no tuvo desde el principio una representación adecuada. Al año siguiente, en 1972, el gobierno nacional expidió el Decreto Ordinario 223 sobre el Estatuto Docente, documento estatal que fue publicado en su totalidad por el Tiempo y El Espectador quienes contaron con financiación pública para tal efecto. Durante este mismo año se dictaron otros decretos como el 220 el cual versaba sobre la capacitación de los docentes, y el decreto 224 en el que se ofrecía una mayor participación a las y los docentes en el ministerio, pero a condición de distanciarse de su participación en la organización sindical del magisterio. Ambos decretos dejaron muchas dudas en lo que respecta a la idoneidad de su aplicación. Por otra parte, los sistemas nacionales de evaluación y promoción fueron sometidos a las profesiones oficiales dejando al margen los méritos académicos de los docentes independientes: la particularidad de este proceso de captura consistió en asegurar el *control ideológico y político del Estado*. Esto produjo, en consecuencia, una limitada o nula participación del magisterio en todas las decisiones que en adelante se tomarían a propósito del porvenir de la profesión docente.

Reforma López-Durán

Con la reforma educativa López-Durán el maestro pasaría a ser un *empleado público de libre remoción y nombramiento*. Este giro produjo una supresión de todos los derechos y garantías constitucionales de los cuales todos los miembros del magisterio habían gozado hasta ese momento. El carácter abiertamente antidemocrático de la reforma se confirmó cuando se dictaron los decretos del «estado de sitio» con el que, durante la época, la *ratio gubernatoria* pretendió regular el nivel alcanzado por la conflictividad social. Siendo así, los derechos de inscripción, ascensos y estabilidad que confería el Escalafón fueron objeto de una suspensión política. El Decreto 128, más conocido como el Estatuto López-Durán puede ser considerado, sin riesgo de caer bajo la batuta del magisterio

hiperpolitizado, como un auténtico retroceso en materia educativa; sobre todo porque dicho decreto produjo la consolidación institucional de la burocratización de la *ratio* educativa como *ratio gubernatoria*. De lo pedagógico a lo político, el poder soberano queda de este modo instalado en el sistema que, en adelante, se encargaría de producir y de reproducir la subjetividad de los ciudadanos y ciudadanas de Colombia. El artículo 01 de dicho decreto definía a los maestros como empleados de libre remoción y nombramiento mientras que, el artículo 02 dejaba en claro que el nuevo estatuto sólo codificaría los deberes y las sanciones de las y los docentes oficiales. En el artículo 03 la docencia como función en la sociedad quedaría abierta a quienes fueran profesionales de la pedagogía y a quienes no lo fueran. Las facilidades y las complicaciones para ingresar en la docencia van a ser distribuidas estratégicamente con el objetivo –o al menos eso parece- de avanzar hacia una *desarticulación profunda del magisterio como sujeto político*. Pero no sólo las regulaciones endurecieron la situación de los maestros y maestras sino que también el enorme desperdicio de las experiencias fragilizó la existencia de quienes no pudieron, debido a tales regulaciones, validar su experiencia como educadores. Las complicaciones en el ascenso que se contemplaría en el Escalafón tendrían también como consecuencia el *estancamiento profesional* bajo el predominio de una *selectividad burocrática* en lo que respecta a la promoción de los educadores. Asimismo, la profunda desarticulación de lo nacional y lo local en el sistema educativo colombiano produjo una proliferación de anomalías “clientelares” relacionadas con la posibilidad de ascenso en el Escalafón y su decisión a manos de las jefaturas seccionales. En otro plano, el sistema de capacitación y profesionalización docente pasó a estar regulado -desde el punto de vista de una *ratio* educativa transfigurada en *ratio gubernatoria*- por el conjunto de las “nuevas” tecnologías educativas y por sus modelos conductistas concomitantes; la consecuencia de ello sería la ampliación del control ideológico sobre el cuerpo de los maestros y el empobrecimiento del saber pedagógico como dispositivo de recreación humana. Todos estos elementos deberían ser profundizados mediante una analítica más penetrante de la que soy capaz ya que, desde un punto de vista arqueológico-

genealógico, sospecho que en estos elementos la problemática estudiada se abriría a horizontes insospechados.

Una vez se ha comprendido nuestra comprensión del movimiento más allá de las disciplinas que habitualmente se ocupan de investigar la consistencia de los movimientos sociales, nuestra mirada sobre la procesualidad del movimiento tendrá necesariamente que apartarse del modo de su codificación en el aparato de captura. A propósito de esta desterritorialización del discurso histórico, Diana Milena Peñuela y Víctor Rodríguez conciben el Congreso de FECODE de 1982 como una superficie de institucionalización del movimiento y no como su origen. Desde un punto de vista arqueológico-genealógico, esta precisión sobre la diferencia entre «origen» y «superficie de institucionalización» atañe a la consistencia ontológica del movimiento pedagógico y al carácter de exterioridad que, para la época, ocupaba el saber pedagógico con respecto a las ciencias de la educación. Siendo así, el movimiento pedagógico colombiano debe rastrearse en las diversas experiencias de la educación popular y en las formas marginales del sindicalismo magisterial; en ambos casos la investigación mostrará el modo en que tales experiencias fueron recreaciones multitudinarias que no se rigieron entonces –y no se rigen ahora– por las prerrogativas del poder soberano. Se sugieren entonces cuatro momentos a partir de los cuales no es posible captar las transfiguraciones de la subjetividad magisterial con base en la historicidad constitutiva de su discurso: la «dispersión» (de 1975 a 1983) y el «encuentro» (de 1984 a 1988) como momentos o etapas de consolidación discursiva y; 2) la «recodificación» (desde 1989 a 1994) y la «disgregación» (de 1995 hasta nuestros días) como momento o etapa de recomposición rizomática. Con base en esta lectura cronológica de lo acontecido nos será posible entender por qué es que hoy la consistencia ontológica del movimiento pedagógico tiende hacia la configuración de redes pedagógicas.

En lo que respecta a la «recodificación» y al «encuentro» podría decirse que la consistencia ontológica de estos momentos se caracterizó por la descodificación

del campo educativo más allá del poder soberano y, por lo tanto, en oposición a los dispositivos estatales de tecnología educativa y reforma curricular. Pero el movimiento descodificante que llevó el campo educativo desde lo estatal a lo no-estatal supuso una reterritorialización del saber pedagógico sobre el campo descodificado. Es probable que aquí la «politización» (que nosotros consideramos distinta a la hiperpolitización como exceso) haya tenido un despliegue afirmativo ya que la pluralidad, diversidad o diferencia de la praxis pedagógica y de su discursividad en el movimiento fue el elemento que acompañó a la productividad intelectual y existencial de los maestros movilizados. El movimiento pedagógico colombiano es el que hará visibles y enunciables las experiencias pedagógicas y los saberes de esas experiencias. A propósito de esto resulta interesante ver cómo las obras de Paulo Freire e Iván Illich alcanzaron resonancias inusitadas. Resulta de especial importancia observar que en ya en el Primer Congreso Pedagógico Nacional las ideas de Freire sobre la pedagogía de la pregunta contribuyeron al cuestionamiento magisterial de la conciencia de sí y de la praxis concreta asociada a la configuración de esa conciencia; el correlato histórico filosófico y educativo de esta interpelación ideológico-discursiva fue, justamente, la liberación como proyecto humano. Desde ese momento la actividad científica va a estar directamente hermanada con la proyección de la escuela de tal manera que, con ello, se produjo una re-articulación pedagógica entre la política, la educación y la cultura.

Para entender captar mejor la re-articulación pedagógica entre la política, la educación y la cultura, habría que explorar en detalle cada una de las superficies de emergencia sobre las cuales esa re-articulación se produjo. Peñuela y Rodríguez nos han proporcionado una cartografía de esas superficies. Una primera superficie se configura en torno a las experiencias de la educación popular que fueron adelantadas por el Grupo de Ubaté y sus conexiones con las escuelas campesinas del Atlántico, el CINEP, la Escuela Popular Claretiana, la organización Dimensión Educativa, el proyecto Filo de Hambre, AIPE en el Huila, el Proyecto Educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Escuela Pedagógica Experimental (EPE). Una segunda superficie se configura en torno a los procesos de investigación académica de intelectuales situados en la universidad pública tales como el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas y el

Grupo de la Universidad Nacional de Colombia dirigido por Carlo Federici. Una tercera superficie se configura en torno a la reflexión y difusión intelectual de grupos y organizaciones sociales que se dedicaban a la investigación crítica en Educación Popular y se orientaban hacia la construcción colectiva de proyectos pedagógicos alternativos. Y la cuarta superficie se configura en torno a la aparición y el comportamiento de organizaciones políticas que tratan de impulsar una transformación de la política sindical que FECODE representaba; los ejemplos paradigmáticos de esta cuarta superficie son los grupos de Nueva Escuela, Combate Magisterial, A Luchar y el Grupo de Maestros de la ADE.

En cuanto a la caracterización del momento de mayor consolidación discursiva habría que decir que esta se caracterizó no tanto por establecer una ruptura clara con el discurso del «desarrollo» sino por aclarar las posiciones del movimiento frente a la relación de la pedagogía con la política, la sociedad y la cultura. A partir de aquí comienza a replantearse completamente la figura ética del «maestro» como intelectual constructor de la cultura y, por lo tanto, el problema de su responsabilidad individual y de su compromiso histórico. Los ejes discursivos de este replanteamiento van desde el reconocimiento de la diferencia constitutiva del campo educativo, pasando por la conciencia ético-política de lo educativo frente a la conflictividad de la sociedad colombiana, hasta el reconocimiento de la relación orgánica entre el tejido comunitario con la normatividad del ámbito público. En la instalación del Congreso Pedagógico Nacional de 1987 el maestro Abel Rodríguez Céspedes aseguró que la ética pedagógica había sido “el aporte más sobresaliente del maestro a la cultura” y, con ello, daba expresión al horizonte liberador que el saber pedagógico había adquirido. En el Primer Congreso Pedagógico Nacional se propuso una Reforma a la Educación y a la Enseñanza que sería ratificada discursivamente en el XIV Congreso Sindical de FECODE por la nueva dirección de la organización sindical del magisterio.

En lo que respecta a la «recodificación» y la «disgregación» del movimiento podríamos decir que su consistencia ontológica estuvo, hasta cierto punto, determinada por los cambios en la dirección del magisterio sindical, por las modificaciones constitucionales de la Asamblea Constituyente que no sólo darían paso a la configuración de políticas públicas como el programa PAES sino que, además de ello, asentó la racionalidad agenciada por los organismos

internacionales. Sumado a todo ello, hay que tener en cuenta que para finales de la década de los años 80's e inicios de los años 90's la difusión del movimiento pedagógico ya no tenía la misma fuerza de los años anteriores. Diana Milena Peñuela y Víctor Rodríguez aseguran que la razón de disgregación del movimiento –proceso que llegaría incluso a modificar la composición intelectual del ámbito público universitario- se debió ante todo a la ruptura del apoyo institucional que FECODE había dado a la experimentación pedagógica y que, ahora, no tendría lugar. Esta ruptura del campo educativo magisterial entre lo institucionalizado y lo no institucionalizado –por supuesto en términos de lo estatal- es lo que termina abriendo el camino a una captura soberana completa de lo pedagógico en el aparato educativo del Estado. La «cúpula sindical» y su rol en la política democrática representativa –sobre todo a propósito de las negociaciones políticas que condujeron a la expedición de la Ley General de Educación- sería, según los profesores Peñuela y Rodríguez, la causa principal de la crisis en el movimiento pedagógico colombiano. Pero el signo de la crisis no se agotaría con la mera disgregación del movimiento –en términos de su dinámica histórica como proyecto político- sino que esa disgregación se produjo gracias a una captura discursiva del movimiento como experiencia histórica; es en este sentido que nos es posible hablar de una recodificación del movimiento. Si adoptamos el modo en que Deleuze comprendía la dinámica discursiva de codificación/recodificación entendemos que tal dinámica no puede reducirse a la gramática, a la sintaxis o a la simbólica de los enunciados sino que, además de todo ello, atañe a la captura y distribución de los flujos. Si todo código existe para regular la circulación de un flujo las dinámicas de codificación/recodificación nos remiten directamente a los flujos de tal modo que la pregunta que cabría hacerse es: ¿cuáles son los flujos que quedaron atrapados y cuáles aquellos que escaparon a su captura con la crisis del movimiento pedagógico colombiano? Para el caso de la presente investigación la cuestión queda abierta ya que tendríamos que analizar las re-localizaciones narrativas y funcionales de toda la intelectualidad que, estando en las trazas del movimiento, posteriormente pasaron a ocupar cargos en el Ministerio de Educación Nacional. En adelante la cuestión del movimiento pedagógico colombiano será de la cómo tener, a la vez, un pie adentro y otro fuera del Estado, cómo participar de las políticas públicas estatales sin ceder a su captura.

La recomposición del movimiento pedagógico colombiano no dejará de asumir formas rizomáticas y de operar por descentramientos, por rupturas asignificantes que le llevarán hacia nuevos territorios existenciales y hacia nuevas articulaciones políticas, culturales y sociales las cuales, en nuestros días, se expresan bajo la forma de «redes pedagógicas». De ahí la importancia que debería tener para una investigación arqueológico-genealógica sobre las resistencias y sobre la consistencia ontológica del movimiento pedagógico colombiano la Expedición Pedagógica Nacional así como la proliferación de maestros y maestras nucleados en torno a grupos independientes. Sin embargo, la formación reticular del movimiento pedagógico no ha implicado un “progreso” con respecto a sus formas anteriores sino que, de manera distinta, ha representado tan sólo una variación cualitativa cuyo carácter afirmativo sólo descansa en el hecho mismo de la variación. Tanto el movimiento anterior como sus formaciones reticulares actuales implican maneras diferentes de asumir la confrontación pedagógico-existencial con las relaciones de poder y con los dispositivos del control. Si el movimiento pedagógico se opuso a la tecnología educativa porque no veía en ella otra cosa que un enorme dispositivo de control –de la misma manera en que se opuso al diseño instruccional por considerarlo un poder moral-, las redes pedagógicas -en tanto formas de expresión política- aparecen como formas de resistencia frente al predominio de la ley pero no como una fuerza que desde el exterior la socavaría sino como una emanación interna que le subvierte; podríamos decir entonces, siguiendo las sugestivas investigaciones teóricas desarrolladas por Antonio Negri y Michael Hardt, que las redes pedagógicas se resisten, ante todo, al poder soberano y a su modo particularmente contemporáneo de convertir las formas de vida en nuda vida.

A partir de la expedición y entrada en vigencia del Decreto Ley 1278 de 2002, en Colombia comienza a regir un *nuevo estatuto docente*, es decir, una nueva política pública sobre las condiciones laborales y profesionales de los maestros y

maestras que se desempeñan en las instituciones de educación secundaria y primaria. Por supuesto, la entrada en vigencia de este estatuto no anuló la vigencia del estatuto anterior sino que lo complementa; en efecto, el Decreto Ley 2277 de 1979 generó condiciones sociales de inconformidad entre los afectados debido a la negatividad constitutiva de la *cuestión docente* y que prolifera entre el magisterio así como por lo que se conoce como el *malestar docente* y su correspondiente colonización del mundo de la vida. La condición precisa del malestar que aqueja a la cuestión señala una división o brecha gene-racional que separa a los “nuevos docentes” de los “antiguos docentes”; el ingreso, permanencia, ascenso y remuneración de la carrera docente es diferente para cada una de estas dos formas de la docencia: ¿no es esto un modo de profundizar la fragmentación del sujeto magisterial y, por esa vía, la fragmentación de su ser hiperpolitizado? Sumado a ello, la inserción enajenante de los nuevos docentes a las labores burocráticas y su dependencia con respecto a las formas de su evaluación profundizan aún más las condiciones de inseguridad existencial del sí mismo al interior de un sistema que no parece concebirlo como tal. La constante movilización del magisterio –la Asociación de Educadores del Distrito (ADE) y la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en Bogotá. A propósito de esto, en un pliego de peticiones fechado en 2013 FECODE reclamaba, en primer lugar, la construcción de una política pública educativa que no diese concesiones a nadie y que diese una reglamentación concertada; en segundo lugar, un considerable incremento salarial y el pago inmediato de las deudas del Estado frente al magisterio; en tercer lugar, la entrada en vigencia de un régimen disciplinario y de unas condiciones laborales cuya concertación tendiese hacia la consolidación de un *estatuto unificado*; en cuarto lugar, que hubiesen mejores condiciones laborales para la capacitación y el ascenso; en quinto lugar, que se asegurase el cumplimiento de lo pactado acerca de los traslados, las amenazas, la permanencia y los permisos sindicales; en sexto lugar, que también se garantizase el reconocimiento adecuado y el justo pago de las prestaciones sociales con el fin de *favorecer el bienestar de los docentes*. Desde un punto de vista estrictamente sociológico, los reclamos de la organización sindical conducen el análisis a ese

lugar en el que se revela una *relación contractual privada de los docentes con el Estado* que desvincula el cuerpo del enseñante de cualquier forma de subjetividad política; se trata entonces de la configuración de un «poder discrecional» en cuyas transformaciones burocráticas y estructuras educativas la fragmentación del magisterio se ve confirmada como dispositivo de control y gubernamentalidad. La investigadora Carolina Cifuentes Cubillos ofrece un análisis en el que tanto el estatuto de 1979 como el estatuto del 2002 aparecen como *formas de dominación legal* que sujeta al sujeto con la norma bajo el condicionamiento que se le impone por su situación laboral –proletarizada y pauperizada- en el sistema codificador de la carrera docente:

El Nuevo Estatuto Docente, al igual que el anterior se puede pensar como un tipo de dominación legal, pues existe la obligación de cumplir la norma, ya que esto no so-lo condiciona y determina la carrera docente, sino la función docente, el cómo debe conducirse dentro de la institución educativa y cómo realizar su labor, condiciona *su deber*, por lo que también constituye una dominación simbólica. (Cifuentes Cubillos, 2014, p. 217)

En el enunciado el análisis suma a la dominación legal una especie de *dominación simbólica* que de una u otra manera determina el comportamiento del sujeto docente; el efecto estructural de la ley sobre el *ethos* de la docencia como función sistémica plantea, como lugar de análisis, la condición fantasmática de maestros cuando aguardan a la sombra del poder soberano. Visto desde el punto de vista del poder soberano, los decretos no tienen otro objetivo que el de regular las relaciones entre el Estado y los educadores(as); así también, la profesionalización, en tanto procedimiento general que opera sobre una superficie de registro, sobre un *socius* que inscribe el cuerpo del enseñante devastándolo, suprimiendo así su condición existencial de conocimiento y singularidad.

En lo que respecta a nuestro proyecto de investigación, del cual todavía queda mucha tela que cortar, habría que sacar sus consecuencias y explicitar las líneas que quedan abiertas. Entre esto cabe plantear la centralidad del problema de los colectivos, el problema que plantea a la razón docente los *cuerpos colectivos en movimiento*. Pero el punto aquí no será el de la docencia ensimismada –como parece suceder con la mayor parte de la producción intelectual desarrollada por el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas– sino que debe abrirse a la coimplicación existencial del estudiantado en las prácticas pedagógicas. Lo que ha ocurrido con el estatuto docente no compete solamente a las y los maestros del país (a menos que se pensase que la codificación político-jurídica del magisterio como fuerza de trabajo no ha tenido ninguna consecuencia para el proceso educativo como proceso social), compete a todos los sujetos involucrados en la *Bildung* que el sistema educativo colombiano ha involucrado. El informe que he desarrollado no se ha ocupado aún de este problema pero lo ha ido descubriendo poco a poco. ¿Cómo pensar a la «juventud» como categoría del relevo generacional y sus efectos concomitantes en la historia de las prácticas pedagógicas? ¿Cómo pensar a la «juventud» como sujeto de la formación y como fuerza multitudinaria en el proceso mismo que conlleva a la formación de los formadores(as)? ¿Qué no es el viejo maestro primero sino un novísimo aprendiz de sus maestros? Interrogar el proceso de tránsito generacional a partir del cual la formación de los formadores va tomando forma como resistencia o como negatividad existencial de la alienación, en este caso, como *código jurídico-político*, resulta necesario si lo que se quiere es comprender los problemas actuales del estatuto en base a la partición entre los “viejos docentes” y los “nuevos docentes”. No se crea que el movimiento pedagógico a este respecto se sitúan por fuera de la problemática mencionada pues si hemos aludido a la continuidad de dicho movimiento más allá de sus eventos más célebres y de sus protagonistas más resonados es porque, en tanto movimiento, él se imprime en la producción de subjetividades cuya procesualidad se extiende a través de distintas generaciones.

La crítica de la razón docente, la especulación documentada sobre la condición fantasmal del maestro en el reino de la soberanía moderna interroga los lugares del sujeto, de la producción de ese sujeto, al interior de la máquina capitalista y de los aparatos de Estado. El *régimen de la carrera docente* es, pues, el entramado de dispositivos que configuran la red de relaciones en las que dicha máquina y dichos aparatos se entrecruzan. La relación estrecha que existe entre el ordenamiento constitucional y este régimen es ilustrativo con respecto a las características de los sistemas educativos latinoamericanos. De ahí la importancia de señalar la relación entre el estatuto docente y la reforma educativa como dispositivos de control y como formas específicas de la captura soberana a la que ha sido sometido el cuerpo del enseñante. Actualmente habría que revisar, precisamente, las interpelaciones discursivas que sobre nuestro problema de investigación se han venido produciendo desde instancias de poder tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial; las políticas públicas para la educación en la época con-temporánea pasan por estos dos organismos. La transfiguración ideológica de la educación desde su condición como *derecho humano* a la condición que se le atribuye – hegemonícamente- como un *servicio público*, no sólo tiene consecuencias para la *episteme* sobre la cual se asienta la administración educativa sino que, además, tiene consecuencias para la formación del *ethos* de la docencia.²⁸ La trama configurativa de la profesión docente tendrá que ser desmantelada por una analítica que comprenda a la razón política y su cristalización burocrática en el cuerpo del soberano. La razón de esto es que las reformas educativas en Colombia no se derivan de la soberanía nacional y, por ello, las resistencias a su

²⁸ *Régimen docente colombiano*. El régimen docente colombiano, en tanto régimen especial, posee una regulación hoy se articula en torno al Decreto Ley 1278 de 2002. En este decreto se definen los términos de ingreso a la carrera docente, sus mecanismos de selección, las instancias del escalafón y de los grados de escolaridad, los sistemas de promoción y los esquemas de evaluación sobre el rendimiento y las competencias así como los causales y procedimientos de sanción. En términos de su arquitectura constitucional, habría que revisar a fondo la relación sistémico-estructural del decreto en mención con el decreto 3982 de 2006, el decreto 3782 de 2007 y el decreto 2715 de 2009.

régimen de captura han sido miopes al desplegarse únicamente en relación a las estrategias y a los discursos nacionales. La forma de soberanía que ha operado sobre la estructura de estas reformas es esa forma de soberanía imperial a la que Antonio Negri y Michael Hardt han dedicado un maravilloso libro. De ahí que la composición de la subjetividad docentes deba abrirse al problema propiamente político de la razón neoliberal; esa pseudo-razón que insiste en la fetichización de lo social y en la perversión de lo político, en la hipostasia de lo económico y en la falacia del emprendimiento. A propósito de esto, el investigador Julián Raúl Flores López decía lo siguiente:

Podemos definir la carrera docente como aquel sistema de selección de personal, específicamente, educadores, que conforma a principios y requisitos expuestos en la ley, deberán vincularse a las instituciones educativas públicas, con el objetivo de materializar la prestación del servicio educativo y dirigir los procesos de enseñanza que el gobierno pretenda implementar (...)" (Flores López, 2016, p. 312)

Como en este enunciado, este capítulo no ha hecho otra cosa que insistir en las lógicas que subsumen formal y realmente la subjetividad del maestro en la función docente, es decir, en la función sistémica que instala al poder soberano en el ámbito de las prácticas pedagógicas y del proceso educativo. La profesionalización, el estatuto docente, es el dispositivo privilegiado para hacer esto posible; por supuesto, antes de ello, la paradoja intrínseca del poder en su generalidad y de las resistencias a él hizo todo más fácil para las fuerzas de centralización y para la autocracia de las instituciones. Del *homo oeconomicus* del docente proletarizado y pauperizado al *ethos* de la docencia ensimismada, la condición fantasmal del sujeto quedó a la deriva de una *ratio* completamente ajena a su ejercicio y esta ajenidad no ha sido una consecuencia exclusiva de la

soberanía sino que, además, ha sido consecuencia de la hiperpolitización a la que el magisterio, creyendo que hacía lo correcto, se entregó.

Capítulo Tercero

Reforma Educativa y Aparato de Captura: Sobre las Condiciones Sociales para la Profesión Docente

El final de la década de los años 50's constituyó un breve período de movilización sociopolítica de dimensiones mundiales. A partir de este período la situación del sistema-mundo moderno reveló los síntomas de un profundo malestar en la cultura (Wallerstein, 2004; Arrigui, 1999; Hobsbawm, 1998). Los “treinta años gloriosos” que siguieron a la Segunda Guerra Mundial y que condujeron hacia una apertura decisiva del horizonte de *mundialización* o *globalización* en el que actualmente vivimos marcaron, en esencia, el significado de la segunda mitad del siglo XX en la historia contemporánea de ese ente que nosotros llamamos «humanidad».²⁹ En primer lugar, porque la apertura económica

²⁹ En la reconstrucción histórica que del sistema-mundo capitalista contemporáneo ha realizado el sociólogo e historiador Immanuel Wallerstein (1988), la Guerra Fría, el paulatino ascenso del neoliberalismo y la aparición de los movimientos antisistémicos constituyeron los procesos emblemáticos del período de los “treinta años gloriosos”. Terminada la Segunda Guerra Mundial se produjo el ascenso de los Estados Unidos de Norteamérica como máxima potencia industrial cuya hegemonía no se vio obstaculizada ni por los Acuerdos de Yalta en que confluyeron los hegemones de los bloques capitalista y socialista -estableciendo las condiciones de la Guerra Fría- ni por la carrera armamentista que dio origen a la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) y al Pacto de Varsovia. Durante todo este período tuvo lugar una expansión económica donde el aumento mundial de la producción se concentró en los Estados Unidos, en Japón y en

modificó profundamente las estructuras internas de redistribución económica al interior de los estados nacionales que entraron en la órbita capitalista y socialista del equilibrio bipolar, así como también modificó todas las relaciones entre los mercados internos y la *ecúmene* del mercado externo. En segundo lugar, tanto el ascenso estadounidense como el vasto declive europeo modificaron radicalmente las estructuras políticas de relacionamiento interestatal e intercontinental con profundas consecuencias sociopolíticas, no sólo en lo que respecta al posicionamiento geopolítico de los países, sino también a la compleja conformación de organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o la Organización de los Estados Americanos (OEA). Y en tercer y último lugar, en el período de los “treinta años gloriosos” tuvo lugar la consolidación de un panorama cultural que, tras una paulatina deslegitimación de la alternativa socialista y de una expansión esquizofrénica del *american way of life*, trajo consigo la clausura del orden simbólico en torno a un mundo sin alternativas posibles. La respuesta a este cierre cultural, cuyo precioso síntoma se reveló con nitidez en distintos lugares del mundo durante el año de 1968, exigía un retorno de lo imaginario con tal de que se reavivase la utopía; pero la matriz subjetiva de la época parecía no querer abrirse hacia una vía emancipatoria.

Es por ello que la cuestión decisiva no se saldaría con el reclamo de las juventudes y de los intelectuales por «otro mundo posible» ya que el horizonte de mundialización no parecía obedecer a un mandato de la pura voluntad política de los gobernantes; de manera diferente y completamente nueva, el mundo se había precipitado hacia «formas de vida» mediatizadas por la rápida expansión del mercado, la conversión de los conflictos entre estados en conflictos internos agenciados por las soberanías imperiales de los EEUU y la URRS; un mundo en el que comenzaba a gestarse la sociedad cultural de los *mass-media* y en el que comenzaban a constituirse las bases de una *nueva subjetividad* (Fumagalli, 2010;

Europa Occidental y que trajo como consecuencia la migración de los capitales centrales hacia zonas periféricas: innovaciones en la producción de mercancías y despliegue de la especulación financiera que se tradujeron en desempleo y endeudamientos masivos que caracterizaron, posteriormente, a la sobreproducción y sobreacumulación de las décadas de los 60's y de los 70's.

Castells, 1999); la presencia de *otro sujeto* se abismaba como el rostro insinuado de una criatura “frankensteiniana” que sólo vería la luz en un período posterior pero que, desde mediados de siglo, preparaba el mundo para el florecimiento de la tecnologización que cabalgaría tras los ambiguos caminos del «progreso» y del «desarrollo», de la exploración científico-técnica en los pesados campos de la industria militar y de la industria civil, de la telecomunicación e informatización planetarias.

En este contexto, intuimos los diversos agenciamientos que recorren la superficie discursiva en la que se enuncia la construcción de un *sujeto* determinado por el horizonte de mundialización, por la globalización del mundo y por su correspondiente correlato en la *subjetividad*. ¿Cómo comprender la constitución de este nuevo sujeto? ¿Cómo rastrear la inscripción de los cuerpos en este proceso mundial de subjetivación? ¿Cuáles son las líneas que atraviesan esos cuerpos y de qué forma los atraviesan? El campo discursivo general de las relaciones complejas entre enunciados como la «Escuela», el «Maestro», el «Saber», la «Infancia» y el «Sistema Educativo» implicaría, como tarea arqueológico-genealógica, una analítica de las fuerzas que han intervenido en su inscripción como enunciados al interior de una *episteme* históricamente constituida. ¿Fuerzas culturales, políticas o económicas? ¿O se trata más bien de agenciamientos antropológicos, estéticos, lingüísticos, éticos e incluso cosmológicos que atraviesan de parte a parte los procesos de esta inscripción? Ninguna estructura o eje genético, ningún desplazamiento puramente ocular sobre una superficie de signos podría suplantar esos procesos y llevarlos a la instancia neurótica del humanismo moralizante o a la instancia obsesiva que se obstina en describir esos procesos como si estuviesen situados en una línea de progreso o como si obedecieran a una razón o causalidad fundamental. El carácter irreductiblemente *poliédrico* del poder y el carácter descentrado de sus monstruosas relaciones pegajosas o aglutinantes son correlativos a la heterogeneidad constitutiva que recorre toda subjetividad y todo proceso de subjetivación (Deleuze y Guattari, 2012, 2010). En efecto, si como Alberto Martínez Boom (2009) lo señala, la cuestión educativa en América Latina no

puede ser comprendida si no se dispone de un *dispositivo* capaz de reconocer la amplitud de sus planos así como la multiplicidad de las dimensiones que componen su realidad, entonces la tarea arqueológico-genealógica destinada a captar los procesos intervinientes en la conformación del *docente como sujeto* es, ante todo, una tarea de descomposición y recomposición discursiva de la discursividad sobre la *docencia* como función en un sistema, como *historicidad* de una conciencia y como *factualidad* de un cuerpo y una práctica autorreflexiva de investigación crítica.

La importancia decisiva de la década de las décadas de los años 50's, 60's y 70's tiene que ver con el hecho de que los rasgos distintivos o diferenciales de los sistemas educativos latinoamericanos -que como todos los sistemas, se encuentran históricamente determinados por los procesos sociales de la modernización- situaron a los países de esta región en el horizonte de mundialización de acuerdo con los lineamientos sociopolíticos de la «Paz» y de la «Democracia» (Martínez Boom, 2009; Ottone & Hopenhayn, 2007; Nassif, Rama & Tedesco, 1984), al tiempo en que producían una parcial quiebra del paradigma teológico que hasta entonces había monopolizado el ámbito educativo. Por esta razón y por su carácter estructural-sistémico, la dispersión y cristalización heterogéneas de la *cuestión educativa* no fueron nunca ajenas a los acontecimientos mundiales del siglo XX ya que su propia composición y recomposición ha estado, desde mediados de ese siglo hasta nuestros días, agenciadas por tres rasgos distintivos: en primer lugar, por una profunda crisis de las *sociedades disciplinarias* y por la aparición de las *sociedades del conocimiento*; en segundo lugar, por la *mundialización* y la *globalización* tecnológicas de las relaciones sociales y; en tercer lugar, por la emergencia de una *racionalidad sistémica* en la que la educación se inscribiría como proceso autorreferencial codificado. En consecuencia, todos estos rasgos situaron la educación latinoamericana en un nuevo contexto histórico.

Ahora bien, teniendo en cuenta el «movimiento» y la «fuga» que representa (y esto a contramano de la crítica post-estructuralista de la representación) la

intersección entre el *espacio nacional-interno* de la formación social colombiana y la *exterioridad abierta* del espacio internacional, el final de la década de los 50's permitió comenzar la descripción del *sujeto docente* como enunciado y de la *práctica política* como el proceso de su enunciación en Colombia. Y si el análisis debe pasar revista a la discursividad que le hizo aparecer a este sujeto ante los ojos del gran público es porque, en la década de los 50's, comenzó el declive del paradigma teológico que, al ejercer su consigna sobre la figura del «maestro» lo hacía para convertirle en pastor de rebaño, es decir, en la figura funcional del hombre que está dispuesto a ejercer un *poder pastoral* sobre las almas, una disciplina confesional sobre los cuerpos. El quiebre de esta figura a finales de la década de los años 50's marcó el inicio de otra figura: la de un «sujeto» representado bajo la mirada ejemplarizante con la que se dibujaron los contornos imaginarios de una especial concepción de la *dignidad humana* en el cuerpo del docente. Por un lado, esa mirada se articuló como «movimiento» en la medida en que convocó a muchas personas para que fuesen ellas mismas quienes reivindicasen los derechos que les fueron adjudicados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y porque, además, el estado colombiano, después de haber ratificado los tratados correspondientes, quedaría inscrito en el proceso de diseño y racionalización mundial de las políticas públicas sobre la educación: *la representación de un sujeto universal y la gestión soberana de una subjetividad acorde con él constituyeron el horizonte mundial de la representación política del docente como sujeto-agente educativo.*

Por otra parte, la constitución imaginaria del *sujeto docente* se articuló también como proceso de «fuga», como apertura, como una especie de conexión con un afuera más allá de la representación que le hacía exceder su contenido institucional, formal, en función de sus representaciones específicas al interior de lo que el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (1998) ha llamado, más o menos recientemente, las «tres racionalidades de la modernidad»: la racionalidad «cognoscitivo-instrumental» de las ciencias, la racionalidad «moral-práctica» del derecho y la ética y la racionalidad «estético-expresiva» de las artes. Las distintas líneas de fuga abiertas por cada una de estas racionalidades, así

como por los procesos sociales, políticos y culturales a ellas asociados, influyeron de manera decisiva en la *representación excedentaria* que del «sujeto docente» emergía y que las instituciones del poder soberano no cesaban de regular, de hacer visibles e invisibles, de pretender mediar dialécticamente, de domesticar, de capturar bajo un significante despótico, de malograr o de hacer brillar mediante un complejo sistema dual de «exclusión-inclusiva».

Se trata aquí de describir el curso posible de los «encuentros» y los «desencuentros» de la imagen distorsionada, de la representación adulterada mil veces por un dispositivo práctico-discursivo de captura y de alienación instrumental de lo espiritualmente fundado. En torno de este dispositivo ha girado el rostro impersonal de nuestro «docente», de ese «maestro», ese «orientador», ese agente inhumanamente inscrito en los códigos y procesos de subjetivación agenciados soberanamente y en función de una racionalidad «enemiga» de todas las singularidades, «administrativa» respecto de todos los saberes, «disciplinadora» respecto de los cuerpos, «policiva» respecto de las almas. Entre los años 1956 y 1973, esta racionalidad se inscribió en el cuerpo del soberano para programar la «docente» desde el lugar cuasi-teológico (el Estado) que enuncia lo colectivamente vinculante y que, como el ojo de un déspota, se cierne sobre la conciencia alienada de sus nuevos “sacerdotes”, sobre el gesto imperturbable de sus reputados tecnócratas y burócratas. No hay duda de que esta aproximación contextual no carece de cierta exageración en cuanto al uso de los términos, pero la cuestión que venimos planteando no cesa de desenvolverse en torno a las cuestiones del *límite* (Eugenio Trías), es decir, en torno al claroscuro, al contraste de luz y sombra que nos hace interrogar ese ser que somos nosotros mismos.

En consecuencia con lo anterior y una vez he analizado algunos problemas sobre la cuestión del estatuto docente y el movimiento pedagógico, arribamos a los puertos manidos del «desarrollo». En estos puertos, la participación ciudadana, la autonomía y la eficiencia económica aparecen como los pilares fundamentales sobre los cuales se sentaron las bases de las transformaciones educativas

experimentadas en Colombia durante la década de los 90's (Ocampo, Romero y Parra, 2007). El objetivo de los enunciados de la época parece haber consistido en asegurar los procesos de la *desconcentración* y la *descentralización* de las funciones educativo-gubernamentales. Las reformas de la época tuvieron como objetivo la «reforma social» y, para ello, debían readecuar el rol del maestro a la profesión docente. A partir de aquí se produjo toda una normativa que otorgaba cierta “autonomía” a las instituciones educativas para que fuesen sus directivas y las comunidades educativas las que diseñaran sus propios proyectos educativos. El *enunciado de la época* sería entonces la “educación para todos”.³⁰ Ahora bien, como si fuese un aspecto indicativo de las reformas ocurridas durante el tiempo que ha venido desarrollándose a partir de las reformas de los años 90's, diríase que fue a partir de la expedición de la nueva Constitución política que tendría lugar un *proceso de concertación* acometido entre las distintas fuerzas políticas y sociales constituyentes y, con ellas, se establecieron las directrices de la «expedición» y la «legitimación» de las normas (Rodríguez Céspedes, 2002). Todo ello como respuesta a los compromisos internacionales asumidos por Colombia en el marco global de la Convención Mundial sobre Supervivencia y en el marco de la Declaración de Educación para Todos (EPT). La adopción generalizada del «derecho a la educación» y el reconocimiento de la

³⁰*Coordenadas de la «investigación».* En el estudio realizado por Jorge Orlando Castro, Óscar Pulido Cortés, Diana Milena Peñuela y Víctor Manuel Rodríguez (2007) se indaga sobre la *condición social y profesional del maestro* en el lapso comprendido entre el período 1991-2002. El período de estudio ha sido examinado desde diferentes ópticas, es decir, desde diferentes planos de análisis y en relación a los discursos que gravitan en torno del «cambio educativo» y han precisado la “educación para todos” como el enunciado de la época. La agenda educativa mundial, regional y nacional de las últimas décadas da cuenta de la enorme producción discursiva que el orden del saber se ha venido produciendo y de las orientaciones hacia la masificación de la educación por vías relacionadas especialmente con la emergencia de las sociedades de control. Todo ello es considerado por los autores como indispensable para el análisis contemporáneo de lo que denominan la «cuestión docente»; esta última opera como noción articuladora respecto de las distintas formas de reflexionar la problemática sobre la «formación» y la «profesionalización» de los maestros. He intentado seguir esta indicación para la construcción de mi propia cartografía sobre la cuestión que trato en este capítulo.

«participación de la comunidad educativa» en la dirección y administración de los sistemas educativos y sus recursos financieros fueron dos elementos importantes en lo que respecta a la reinterpretación social y política de la «docencia». En adelante, las formas subrepticias del *control* harán sumamente explícitas las tecnologías políticas de la gubernamentalidad sobre el cuerpo enseñante de un *agente* que, como tal, ya no será el sujeto de la re-creación pedagógica, ya no será ese intelectual de la cultura dedicado a la formación humanística de sus semejantes.

Ahora bien, en nuestros análisis sobre la relación entre las reformas educativas y las condiciones sociales de los maestros en Colombia a partir de los años noventa, se pretende ampliar la mirada crítica a propósito de las formas y las modalidades en que han operado dichas reformas y condiciones. La revisión de los enunciados sobre la «reforma educativa» como *dispositivo de ajuste* (Castro, Pulido, Peñuela y Rodríguez, 2007) exige, por un lado, la invención de una categoría lo suficientemente móvil como para permitir una revisión del material documental y el reconocimiento de la formas de intervención que operan por fuera de la norma; se trata entonces de una categoría apta para el análisis de la «reforma» en relación con las *tecnologías políticas* que obran sobre ella y sobre la sociedad a partir de ella. Pero por otro lado, se trataría de una categoría que permitiera establecer las conexiones entre las formas y las modalidades que ha afectado la *configuración del oficio del maestro*. La «cuestión docente» es, precisamente, la preciosa categoría de análisis que conecta las condiciones sociales de los maestros con las categorías institucionales de las «formación» y de la «profesionalización» así como con los procesos de «movilización» y de «resistencia» del magisterio. Sin embargo, nos es preciso tener en cuenta un principio que guíe nuestras investigaciones, a saber: *la historicidad del saber pedagógico como clave de bóveda para el esclarecimiento de nuestro presente como maestros*. De acuerdo con este principio, la investigación mostrará varias cosas:

1. En primer lugar, el modo en que la **dignificación** y la **profesionalización** de los maestros ha acaecido con distintos acontecimientos. En efecto y, como hemos visto, los acontecimientos que condujeron hacia el primer «escalafón nacional» de 1936 y hacia la apertura de todo un conjunto de instituciones formadoras de docentes aparecía como el primer referente. De aquí se desprende una primera dimensión de la «cuestión docente» con la que se abarca la *cuestión laboral y profesional* como trasunto que va desde una *ratio* biopolítica hacia una *ratio* gubernamental bajo el curso histórico-programático del desarrollismo. Por otra parte, a mediados del siglo XX lo que se ha comprendido bajo la categoría de la «cuestión docente», a partir de la promulgación del Estatuto Docente de 1979, experimentó una transformación comprensiva y práctica determinada por una proliferación de las Facultades de Educación; de ahí que esta proliferación como inscripción del «saber», el «poder» y el «deseo» en el *socius inscriptor*, es decir, del poder soberano deba ser finalmente esclarecida en nuestra investigación.

2. En segundo lugar, señalaremos la especificidad nómada de la «**dignificación**» en su relación con las formas de «**mutualidad**» experimentadas por el movimiento pedagógico nacional. Una segunda dimensión de la «cuestión docente» estaría entonces relacionada con distintas formas de organización y de configuración de las alternativas frente a la regulación estatal: la *máquina de guerra* resistiendo al *aparato de captura*. En efecto, fueron las diversas líneas de mutualismo las que se tradujeron en la creación de cooperativas y sindicatos; ambas aparecen como formas de agremiación que estuvieron motivadas por reivindicaciones laborales (la Federación Nacional en 1959) y por relaciones de apoyo mutuo y bienestar entre los afiliados (como son el caso Canapro en 1958 y de Codema en 1965). Nuestra hipótesis es que la consolidación del «gremio» de los educadores al inscribirse en un sistema cooperativo nacional hizo que estos ya no fueran más la expresión de una «nomadología» o un espectro salvaje con respecto al poder sino que, como

agremiación, el magisterio pasó a convertirse en un apéndice más de la soberanía.

3. En tercer lugar, la relación entre el «**gerencialismo**» y la «**privatización**» como códigos y axiomáticas de la máquina capitalista y sus formas de captura sobre el campo social-histórico de la *profesión docente* y el *oficio del maestro*. Esta tercera dimensión de la «cuestión docente» aparece codificada en los planes, programas y proyectos que han tenido como eje discursivo el “mejoramiento” cualitativo de la educación y el “perfeccionamiento” de la práctica docente a través de la capacitación y cualificación institucionales. Aquí entran en juego los factores asociados a la “calidad” y a una *concepción funcional del oficio del maestro*. Todo ello en relación con la consolidación del “nuevo gerencialismo público”, por lo tanto, en relación con un modelo de gestión institucional basado en las lógicas de la empresa privada (el funcionamiento del capital): *por un lado, la optimización y la racionalización de los recursos; por otro lado, el mejoramiento y evaluación permanentes según criterios estandarizados de gestión*.
4. En cuarto lugar, la relación entre «**privatización**» y «**proletarización**». Como cuarta dimensión de la «cuestión docente», esta relación tiene que ver con las condiciones objetivas y subjetivas del ejercicio docente de maestros y profesores bajo *reglas de contratación reguladas por el derecho privado*. Aquí entra en escena la figura de las empresas prestadoras de un «servicio educativo». Todo ello en el marco de la creciente demanda que fuera incentivada por el derecho a la educación y de la incapacidad estatal para responder a ella. Aquí comienza el proceso de privatización que sustituye al maestro como «funcionario público» para poner en su lugar al maestro como «empleado de la empresa educativa».

5. En quinto lugar, la relación entre la «**explotación**» y la «**precarización**». Siendo entonces una quinta dimensión de la «cuestión docente», ella tiene que ver con los aspectos de salud ocupacional relacionados con la sobrecarga laboral y con el desempleo de los maestros. El *cuerpo fatigado* como indicativo de lo que el dispositivo capitalista de la producción y la acumulación es capaz de producir. Aquí entran en juego las articulaciones institucionales entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de la Protección Social, las Secretarías de Salud y Educación así como las Empresas Privadas de Salud (EPS). Del discurso a la práctica, se dirige hacia las profundidades del alma acosada por los suplicios a los cuales es sometido el cuerpo del enseñante.

6. En sexto lugar, la relación entre «**premiación**» y «**espectacularización**». La sexta acepción de la «cuestión docente» se relaciona con modalidades situadas por fuera de la organización gremial y de la regulación estatal que inciden en la veeduría y en el análisis del sector educativo como sector productivo. Aquí entra en juego el diseño de los sistemas de incentivos como premios a la calidad de los maestros: en primer lugar, el reconocimiento a la vida y a la obra del maestro (Premio Compartir); en segundo lugar, el premio de reconocimiento a la gestión colectiva-institucional (Premio Galardón a la Excelencia); y en tercer lugar, la alianza interinstitucional –no gubernamental- entre la Fundación Corona, la Fundación Restrepo Barco y la Casa Editorial el Tiempo para premiar y becar a los maestros.

Todas estas dimensiones sobre la «cuestión docente» han de ser consideradas en el análisis de acuerdo con sus diferencias contextuales. Sobre todo porque, a partir de las reformas los maestros han sido objeto de un análisis basado en costos, en responsabilidades sociales, en calificaciones, formación académica e identidad institucional (Castro, Pulido, Peñuela y Rodríguez, 2007).

Es así como se ha visto reorientada toda la *política pública del sector educativo*. ¿Cómo entender al maestro en el mundo contemporáneo? Al menos comprendiendo desde que la «cuestión docente» se ha configurado en distintos contextos lo cual hace necesaria la construcción de cartografías capaces de describir las variaciones del funcionamiento de los enunciados que las reformas agencian.

Ω La formación del profesorado como proceso a partir del cual el sujeto de la potestas es signado por el poder sólo puede llevarse a cabo tomando en consideración las singularidades de la potentia que se resisten a su inscripción en la soberanía. Una verdad de Perogrullo que sólo se entiende si se toman en consideración las condiciones materiales de existencia sobre las cuales se ejercen las prácticas pedagógicas. ¿Cómo surcar los mares y recorrer otros parajes con los grilletes atados a las piernas? ¿Cómo sembrar la semilla de otro porvenir sin tierra para la siembra? ¿Cómo hacer proliferar otros territorios existenciales, cómo potenciar la imaginación por encima del poder si, después de todo, ya ni siquiera tenemos la capacidad de imaginar otros mundos, otras formas de ser nosotros mismos? La formación es entonces un proceso ontológico en el que también tiene lugar una producción antagónica de subjetividad, una confrontación en medio de caos-cosmos del que provenimos por ser hijos e hijas de natura. ¿Un juego de tensiones u oposiciones no dialécticas respecto de las cuales resultaría imposible totalizar el sentido de nuestras prácticas? Quien sabe; hace tiempo que se calumnia a la dialéctica sin saber realmente por qué. Una comprensión actual del profesorado será, desde este punto de vista, un análisis de su “génesis” en razón de las condiciones sobre las cuales ha sido posible su emergencia como sujeto. Nuestra mirada arqueológico-genealógica escaparía siempre a las obsesiones que destruyen el volumen del tiempo señalando todo lo existente con la pura marca del presente. El «espíritu mesiánico» que cree poder haber dejada atrás todo lo pasado no puede hacer invisibles las relaciones simbióticas existentes entre tradiciones y legados históricos,

entre las voces que vienen de lejos y las que están más cerca. Comprender el sentido de las reformas implica de cualquier manera comprender lo que se ha reformado.

Reforma Educativa: El *dispositivo de ajuste* y la captura institucional

1. En la actualidad nos encontramos ante una versión postmoderna de la reforma educativa; sin embargo, lo que generalmente es concebido como un *gesto* de vanguardia es, en realidad, la continuidad de las tendencias reformistas aparecidas en nuestro país durante la segunda mitad del siglo XX (Rodríguez Céspedes, 2002). Los cuerpos de ministros y las agencias de cooperación internacional –con todo lo que la razón política y la razón técnica hacen explícito o implícito- han determinado profundamente las estructuras de los planes sectoriales asumidos por los gobiernos nacionales (Heredia Duarte, 2014). Es justamente al *efecto envolvente* de todo esto a lo que se denomina *reforma como dispositivo de ajuste*. La transformación del poder soberano con el objetivo de mantener eso que las teorías de los sistemas definen como «equilibrio homeostático» define se aproxima a una definición del lugar que ocupa la reforma en la *ratio gubernatoria*. Pero el discurso este modelo operativo de la reforma no se basa solo en la «imposición»- como si esta fuese la única modulación de la soberanía- sino en el «consenso» y en la «concertación» (Apple, 1986); quizá por ello en Colombia y en América Latina este modelo ha tenido como finalidad su legitimación e implementación alterna en todos los órdenes de la dinámica social. En particular la década de los años noventa dio lugar a ciertos acontecimientos político-educativos en los que ha quedado claro el modo de su inscripción en el modelo de la «reforma como dispositivo de ajuste». Concebidas y avaladas como directrices u orientaciones de política educativa en el largo plazo -por lo tanto como política de

Estado-, estas serían distribuidas entre el poder soberano, el hiperdesarrollo que ha adquirido la soberanía del capital en los organismos internacionales y las formas del *general intellect* que se re-programa en las organizaciones no gubernamentales e instituciones educativas. El aspecto esencial que sitúa el análisis en el tiempo transcurrido a partir de la década de los 90's tiene que ver con el *reconocimiento, por parte del soberano, de las nuevas formas de acción técnico-política que operan en todos los órdenes de la dinámica social*; formas que afectan el campo educativo en varios planos y a partir de diversas relaciones estructurales: *la legitimación y el despliegue de la estrategia del desarrollo*.³¹ En el análisis arqueológico-genealógico que propongo busco efectuar un acercamiento a las condiciones y a los efectos de la reforma educativa sobre la condición social del maestro y sobre la configuración de la profesión docente, por lo tanto, este análisis se inscribe en una perspectiva macropolítica.

³¹ *Apunte sobre el desarrollo*. En los años posteriores a la segunda guerra mundial se produjo un proceso acelerado de desarrollo en diversos campos de la vida social. Las *consecuencias biopolíticas* de la guerra se extendieron más allá de las fronteras territoriales que delimitaban a los estados nacionales que protagonizaron el conflicto (Negri, 1992; Negri y Guattari, 1999). La expansión planetaria de la máquina capitalista adquirió una designación puntual: *el desarrollo*. La lógica que en adelante gobernaría la reconstrucción ontológica de las sociedades devastadas por la gran guerra instauró una meta general inscrita, si se me permite, en un determinado horizonte del mundo. El rostro de la civilización occidental adquirió las particularidades de la aceleración y del crecimiento, la retórica política e imperial de la paz así como los signos de un predominio de la racionalidad cientificista y tecnologicista de la modernidad. Es a partir de este período que comienzan a generalizarse todas las formas propiamente globales de la máquina capitalista. Esto queda mucho más claro si consideramos que los propósitos fundacionales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a saber: la instauración de la paz y de la seguridad internacional, el fomento general de relaciones “amistosas” entre los estados nacionales, la cooperación internacional como *el* medio para construir soluciones a los problemas económicos, políticos, culturales y humanitarios del globo terráqueo así como también la armonización de los esfuerzos nacionales e internacionales en torno a objetivos comunes, etc.; todo ello pareciera ser muy abierto, extremadamente idealista si no se pierde de vista que todos los tópicos de la humanización mundial obedecen a la intención gubernamental de asegurar la permanencia y la estabilidad del *statu quo* global. En este sentido, podríamos pensar que el «desarrollo» apareció como un *dispositivo de gubernamentalidad global*.

La designación de la «reforma educativa» como «dispositivo de ajuste» inscrito en las tecnologías políticas de la educación no indica para nada la utópica intencionalidad de transformación que se quiere mediante una conciencia humanista, no quiere en absoluto indicar la presencia de una conciencia progresista a la que se le pudiese dar un sentido emancipatorio. Lo que una designación semejante pretende señalar es la puesta en práctica de un *dispositivo de adaptación* y, por lo tanto, una *medida de gubernamentalidad*. Esto se expresa claramente en artículo 109 de la Ley General de Educación de 1994 donde se da una clasificación a las finalidades del Estado a propósito de la reforma educativa:

(...) a) formar un Educador de la más alta calidad científica y ética, b) desarrollar la teoría y práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y d) preparar educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y reformas de prestación del servicio educativo. (M.E.N, 1994)

En efecto, con este enunciado se da una expresión particular a *ratio gubernatoria* en la que se ve cómo cada elemento de la clasificación es visto desde el punto de vista de su potenciación como cuerpo productivo, es decir, como sujeto inscrito en las lógicas de eso que se designa con la palabra «desarrollo». La construcción ideal de un cuerpo sapiente, la construcción discursiva del maestro y de su saber, de la cientificidad sobre la pedagogía y de la educación como un servicio prestado dan cuenta de la captura discursiva de las que en otro tiempo fueran las demandas multitudinarias del movimiento pedagógico y que hoy se ven encriptadas en la *ratio gubernatoria*, adaptadas a las lógicas acumulativas del poder soberano y, como veremos después, a las lógicas productivistas del capital.

Con la reforma educativa se activa entonces toda una serie de entrecruzamientos y de articulaciones que no tienen nada que ver con la modificación sustancial del orden socio-educativo. En ella se activa también una serie de mecanismos funcionales de «inclusión» y de «exclusión»; a partir de ellos todo lo que permite la reproducción y la adecuación de las prácticas al sistema quedará incluido como código o como axiomática mientras todo lo que se presente como disfuncionalidad o anomalía quedará por fuera del orden establecido y de la protección de su soberanía (Martínez, Pulido, Peñuela y Rodríguez, 2007). Por otra parte, son muchas las vías por medio de las cuales la reforma como dispositivo de ajuste ha sido capaz de materializarse: las formas propias del discurso jurídico así como los documentos burocráticos de proyección público-estatal han sido sólo un primer registro; las prácticas y los enunciados dispersos por el cuerpo social son, en realidad, la matriz generativa desde la cual las intersecciones entre lo «social» y lo «político» van adquiriendo una consistencia determinada y una forma útil para nuestros análisis.

De otra parte, en Colombia las reformas educativas no pueden ser concebidas por nosotros sin considerar la historicidad que engloba a los *agenciamientos colectivos de enunciación*, la trama ontológica en la que adquieren sentido y sobre la cual ella obra sobre lo real como *agenciamiento maquínico* (Deleuze y Guattari, 2012). Sólo así nos es posible captar las condiciones sobre las cuales el saber, el poder y el deseo son distribuidos según líneas de fuga o según líneas de segmentaridad, según líneas de estratificación o de des-estratificación, líneas de territorialización o desterritorialización. Los modos mediante los cuales un régimen de enunciados se torna hegemónico es indiscernible sin un análisis de su despliegue como *aparato de captura* o, por el contrario, como *máquina de guerra* y nada de ello será siquiera imaginable sin no lo situamos en un campo social-histórico.³² En consecuencia con ello, nuestro

³²*Sobre la máquina de guerra es y el aparato de Estado.* La máquina de guerra siempre es exterior al aparato de Estado o aparato de captura pues se sitúa siempre en un «medio de exterioridad» en el que no se confunde con los dos polos de la soberanía. Por el contrario, el aparato de Estado constituye un dispositivo de captura que no cesa de reducir, codificar,

análisis de la reforma educativa como dispositivo de ajuste inscrito en un tecnología política relanza la conciencia histórica hacia una corte subjetivo que se delinea por el objetivo de lo que critica. En efecto, a partir de la década de los 40's del siglo pasado la máquina capitalista comenzó el despliegue del «desarrollismo» como código y axiomática del poder soberano. Nunca se insistirá lo suficiente sobre esta marca del exceso sobre el cuerpo de la soberanía. La cuestión docente aparecerá entonces como el eco de esta historicidad la cual no hace mella alguna sobre lo objetivo sin mediación de la subjetividad sino sobre la subjetividad misma; aparece también como pugna por la desterritorialización de la máquina analítica y su función edípica de reterritorialización sobre el cuerpo de la soberanía. *El oficio del maestro será entonces el objeto de un análisis sobre la configuración de las esferas que surgen de la intersección entre reforma educativa y cuestión docente conforme a la historicidad de su reconstrucción crítica.*

El análisis arqueológico-genealógico de la reforma educativa como dispositivo de ajuste, es decir, como medida de gubernamentalidad, ha de considerar el surgimiento las reformas como *expresión de la crisis* (Coombs, 1978; Faure, 1983; García Garrido, 1992). Si partimos de la ausencia de progresividad o

descodificar y recodificar esa potencia extrínseca que pertenece a la máquina de guerra. *Esta distinción que opone lo exterior y lo interior, lo extrínseco y lo intrínseco, lo salvaje y lo civilizado, expresa la existencia de dos fuerzas antagónicas* así como la característica de todo dispositivo. La una (el aparato de Estado) toma consistencia en la unidad de la «soberanía», ya sea por la codificación, estratificación y segmentaridad que son propias de “lo verdadero” o de la “ley”. Por el contrario, Deleuze & Guattari (2012) nos dicen que *la máquina de guerra -a medio camino entre la verdad y la ley- no cesa de producir una ruptura, de quebrar la unidad de la soberanía y de someterla a un principio de heterogeneidad, principio con el que su potencia de guerra no cesa de parodiar el código, de combinar los estratos y de diluir las segmentaridades*. Sin embargo y por las dificultades que se imponen al pensamiento, siempre corremos el riesgo de confundir una cosa con la otra, de introducir el exterior en el interior, de abrir el adentro dejándolo escapar hacia el afuera. *Pero la potencia de guerra sólo es capturada por el aparato de Estado cuando termina incryptada en la unidad, en la función militar de la soberanía cuyos ejércitos pelean en nombre de una familia, de una patria o de un Estado*. De otro modo la máquina de guerra sigue metamorfoseándose, desterritorializando y reterritorializando el aparato de Estado y lo hace en nombre de un «afuera» que no posee identidad alguna, en nombre de una pura exterioridad que escapa por todas partes.

de la ausencia de una conciencia humanista que propenda por el mejoramiento de la vida educativa de las masas, del pueblo, de lo que sea, entonces ¿qué otra razón podría encontrar el poder soberano para modificar a sí mismo que no fuera su propia crisis? Pero la crisis como elemento de modificación auto-regulativa en un sistema de soberanía será incomprensible sin un discernimiento de su estructura, del modo en que esa estructura se descompone y recompone con cada reforma. He ahí por qué nos es necesario tomar en cuenta los distintos planos del análisis en los que la soberanía como sistema asegura todo su despliegue. Siendo así lo «global», lo «regional» y lo «local» darían, como planos verticales en un esquema de jerarquías, el contexto sociocultural del que ha dependido nuestra formación cultural como sistema histórico estructurado y como multiplicidad antropológica activo-reactiva de fuerzas en colisión. La política y lo político tendrán que recibir un efecto de descentramiento que nos conduzca al hallazgo de planos horizontales que permitan, a su vez, acceder a enunciados de otra naturaleza. El afuera de la soberanía no puede ser captado sin desteologizar el análisis; no hay resistencias en el orden de lo estatal así como no puede haber contrahegemonía en el orden de lo teológico (Giorgio Agamben, 2005). Lo que resultará indicativo a propósito de los límites de las reformas educativas es, precisamente, la *movilización del magisterio*. Pero aquí hemos tenido mucho cuidado con los conceptos de «movimiento» y «movilización» dándoles significados que no se circunscriben a la formación de agremiaciones y a la demanda de derechos frente al Estado (lo que no es sino la reproducción misma del código estatal); la movilización del magisterio ha sido también una movilización de la cultura, una muestra de saberes y de opciones estéticas, de prácticas epistemológicas y de rearticulaciones de lo políticamente reconocido como válido para el movimiento. De ahí que el problema de la estructura no se cierre a los efectos de lo no-estructurado sino que –según la lógica de una posible dialéctica negativa (Theodor Adorno) - esté determinado por la «complejidad» de las interacciones entre el adentro y el afuera sin por ello llegar nunca a totalizarse en lo positivo. El «deseo», el «poder» y el «saber» se distribuyen a través de las estructuras pero no sin desbordar sus órdenes. Siendo de esta manera, no reconocemos la «cuestión

docente» como si fuese un “compromiso de todos”; muy por el contrario, la «cuestión docente» es un compromiso de los docentes y de nadie más y no tendrá eco si no hibrida su propia naturaleza con la naturaleza de lo impropio. *La cuestión educativa y la cuestión pedagógica ofrecen un espectro más amplio que no será ya signado por el compromiso sino por la comunidad, es decir, por la recreación de lo común.*

Si pensamos en el «desarrollo» como una noción estratégica, proveniente de la política adoptada por los países capitalistas desarrollados a partir de 1945, entendemos por qué ella está estructuralmente asociada al «subdesarrollo» y, con ella, a las diferentes formas en las que se ejerce el poder (Carvajal Burbano 2007). Siguiendo de cerca los análisis de Arturo Escobar (2007) sobre las tecnologías políticas del desarrollo, diré que el desarrollo de los países del Norte no sólo está íntimamente relacionado con el subdesarrollo de los países del Sur global sino que además es el marco discursivo sobre el cual ha sido posible la *invención del Tercer Mundo*.³³ Las formas específicas de la dominación, la explotación y la alienación colonial-capitalistas se han reproducido gracias a su condición paradigmática. Si no es así, ¿por qué la discursividad del desarrollo ha gravitado en torno a los fenómenos sociales de la «pobreza» y del «atraso» como causas y efectos de la «desigualdad social» y de la «baja productividad» de las economías

³³*Sobre el paradigma del desarrollo.* Si concebimos el desarrollo como un proceso que tiene como objetivo esencial el crecimiento económico y la elevación constante del “nivel de vida” de las poblaciones, nos encontramos ante una concepción típicamente occidental. *Pero tomar conciencia de esta determinación hegemónica del desarrollo es ya avanzar bastante hacia una vía alternativa, hacia una vía basada en el reconocimiento de las diferencias históricas y culturales de las poblaciones.* Este deberá ser un punto de partida fundamental para analizar críticamente los discursos sobre el «desarrollo humano» y el «desarrollo sostenible», discursos que no cesan de encubrir los costos del desarrollo y de eludir los problemas que este último plantea. Sin embargo, la función estratégica de esos discursos consiste en garantizar la legitimidad del desarrollo como proyecto y de hacer pasar sus contradicciones inherentes como dificultades parciales. De acuerdo con ello, nuestro análisis crítico de los discursos sobre el desarrollo humano y sostenible debería servirnos, ante todo, para descubrir las “zonas ciegas” que impiden captar lo que realmente está en juego.

nacionales? Con el despliegue del paradigma desarrollista tales fenómenos entraron en un nuevo *régimen de visibilidad* que no se contentaba ya con mostrar los factores asociados a la pobreza y al atraso sino que, además de ello, planteaba el desarrollo como la solución a la miseria de los pueblos, al analfabetismo, al desempleo, al desorden de la natalidad y a la mala gestión de los recursos humanos y no-humanos. La distinción gubernamental entre normalidad y anormalidad se tradujo como diferencia entre «desarrollo» y «subdesarrollo». Ahora bien, la estrategia del desarrollo ha tenido como uno de sus elementos distintivos una redefinición de la educación que, en el mundo occidental, no sólo ha visto profundamente trastocada su significación histórica sino que, además, ha visto transformados sus objetivos y procedimientos; todo ello como consecuencia general de toda una operación gubernamental que resituó la educación en el horizonte del nuevo orden mundial (Martínez, Noguera y Castro, 2003). Se trata aquí de un proceso que hemos conocido como *mundialización* de la educación el cual se efectúa a partir de la codificación de lo educativo al interior de los distintos dispositivos del *crecimiento acelerado* que, más allá de lo propiamente económico, ha caracterizado el ritmo expansivo de los sistemas educativos en consonancia con los distintos procesos de modernización. Si después de la Segunda Guerra Mundial los niveles de escolarización fueron aumentando progresivamente fue justamente porque la educación fue codificada de acuerdo con las prerrogativas del desarrollo, con la propagación de los ideales de la democracia, la convivencia pacífica y la cooperación internacional (Martínez Boom, 2004). En síntesis, diría que con el desarrollo la educación se inscribe en la razón política como una necesidad de primer orden. A propósito de esto, resulta interesante leer en el discurso de la UNESCO a propósito de este proceso de inscripción política de lo educativo:

Nadie ignora que una población adecuada sea la base indispensable de una democrática auténtica, de la participación efectiva del pueblo en los asuntos nacionales, del desarrollo

industrial y agrícola, de una mayor producción y de un mayor ingreso por habitante, y por lo tanto, del bienestar social y económico que deriva de niveles de vida superiores. Se sabe así mismo que la educación para todos a los niveles más altos posibles, así como la formación especializada en los diversos campos teóricos y prácticos de la actividad humana, son indispensables para satisfacer las necesidades crecientes y en continuo cambio de una sociedad moderna. Por otra parte, la historia de los últimos 30 años ha demostrado sin lugar a dudas que la educación y el desarrollo social y económico se relacionan entre sí de forma estrecha y dinámica, y que las condiciones que afectan a los elementos de la relación pueden cambiar de manera considerable en unas pocas décadas por obra de los esfuerzos bien planeados que cuentan con el respaldo de la opinión pública. (UNESCO, 1962, p. 7)

En este enunciado se da por sentada una cuestión: *la educación está a la base del desarrollo*. En efecto, la potenciación de lo social, es decir, el incremento de sus fuerzas productivas, es posible si y sólo si tales fuerzas se encuentran bien cualificadas. Se habla incluso de una “población adecuada”. Pero, ¿qué es una población adecuada y cuáles son los criterios de esa adecuación? Se habla también de una cuestión política relacionada con la existencia de los regímenes democráticos. ¿Cómo podría la democracia ser efectiva, como podría ser real si la población no está lo suficientemente educada? Se plantea también la cuestión desde el punto de vista de la economía: ¿sería posible llevar a cabo un desarrollo industrial y agrícola sin preparar suficientemente a los trabajadores y a los campesinos? Y más allá de todo ello, la cuestión es elevada a nivel de la vida humana como vida genérica: ¿acaso podríamos elevar nuestro bienestar y nuestra calidad de vida si no nos preparamos para ello, es decir, si no fuéramos educados para ello? Hay aquí todo un *discurso de la necesidad* que toca a lo educativo y que se abre a una codificación de lo necesario en clave del desarrollo. No sólo porque la aplicación técnica de la ciencia requiera de una preparación profesional

de los cargos directivos sino porque, además, se hace necesario que tanto los operarios como los obreros estén en capacidad de seguir las instrucciones de esa aplicación. La *mundialización de la educación* ha estado entonces determinada por una racionalidad que la liga al desarrollo, a la productividad del desarrollo, y esta determinación discursiva escinde el campo de lo educativo en dos cosas: por un lado, en un instrumento asociado a la producción (*la educación como factor de la producción*) y como un mecanismo de movilidad social (*la educación como un objeto de consumo*) (Martínez, Noguera y Castro, 2004). La UNESCO, a propósito de los principios que regularían el planeamiento, proporcionó las bases para entender esa dicotomía y lo hizo introduciendo en la *ratio gubernatoria* la gestión de la educación en clave de productividad y rendimiento, en clave de bienestar social y desarrollo.³⁴

Las instituciones nacionales e internacionales de todo el mundo han realizado grandes campañas queriendo resolver los problemas del analfabetismo mediante una generalizada pero gradual *escolarización* de la sociedad. Esta ha sido, desde la década de los años 50's, la tarea emprendida por la UNESCO. Siendo así, la perspectiva «transnacional» de lo educativo será la que marcará el rumbo de las

³⁴*Sobre educación y desarrollo.* En cuanto a los objetivos del desarrollo creo necesario tener en cuenta el modo en que su discurso designa como tarea para los estados nacionales el *reordenamiento económico de la vida social*. Y hay aquí una cuestión que no podemos eludir sin dejar escapar lo esencial. Ese reordenamiento de la vida social, visto desde el punto de vista económico (es decir, desde el punto de vista de la producción y de la reproducción material de la sociedad) conlleva una determinación holística, una determinación más allá de lo meramente cuantitativo que tiene repercusiones cualitativas relacionadas con el crecimiento económico capitalista. En efecto, los mecanismos de reorganización desarrollistas modificaron las prácticas sociales, culturales, políticas, etc., y esa estructuración sistémica de la *ratio* desarrollista, en últimas, se trata de una reorganización que va a transformar la producción de la realidad social. En la postguerra la tarea de las naciones que se embarcaron en el desarrollo consistió entonces en la *creación de una sociedad adecuada para el crecimiento*, es decir, una sociedad con la suficiente riqueza material y con instituciones eficaces para la gestión de una civilización industrial. Cuando el discurso mundial del desarrollo enfatiza en el estrechamiento de las relaciones entre los países desarrollados y los países subdesarrollados lo han hecho señalando cuál es el tipo de sociedad que se concibe o que debiera ser concebido como modelo general.

políticas educativas mundiales. El Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación en América Latina (1957-1967) y el Plan Decenal de Educación de la Alianza para el Progreso así como también el Plan Karachi en Asia y el Plan para el Desarrollo de la Educación en África —el cual nació con la Conferencia de Addis Abeba en Mayo de 1961- nos proporcionan las claves para entender cómo fue que se produjo discursivamente la instauración del paradigma del desarrollo en el campo educativo del llamado Tercer Mundo. Pero además, la diseminación del desarrollo por la vía de la política estatal y supraestatal concretamente asentada en la «escolarización» del cuerpo social, fue posible en la medida en que el espejo de la ideología favoreció el crecimiento de una demanda social que se articuló con el proyecto mundial. Si la educación no hubiese sido percibida como una posibilidad de movilidad social, una posibilidad de ascender en la pirámide social de los privilegios y del bienestar, la escolarización de la sociedad no se hubiese traducido en políticas de Estado ni en expectativa de la sociedad civil. Sin embargo, el sujeto de esta coincidencia ideológica entre Estado y sociedad no siguió el camino del desarrollo nacional auto-centrado sino una reconfiguración simbólica de la relación educación-desarrollo como un *campo de inversión económica*. ¿Se habría descubierto un nuevo sector de la economía (cómo ha sido entendido por los economistas neoclásicos y por los neo-institucionalistas) o, por el contrario, se habría tomado conciencia del lugar estratégico que la educación tienen en el conjunto en la estructura productiva de la sociedad (como lo entienden los marxistas y las otras corrientes de la economía política)? Por una parte, la diseminación del desarrollo y la escolarización se produjo como captura de lo pedagógico por parte de la *ratio* mercantil y, por otra, como conversión de lo político-educativo, a través de una apropiación instrumental por parte los distintos individuos de la sociedad, en *instrumento social de supervivencia*.

El surgimiento de las reformas educativas en el sentido que se les atribuiría desde el punto de vista de la gubernamentalidad nos dice que, siendo correlativas de las situaciones de crisis, ellas expresan la *crisis de los sistemas de escolarización* (Martínez Boom, 2004). Pero, ¿qué es lo que indicaría para

nosotros esta crisis particular y su localización sobre un sistema determinado? Indica a mi juicio la proliferación en el sistema de contradicciones o anomalías, de disfuncionalidades o perversiones que le conducen al fracaso de la educación y al fracaso del programa desarrollista, máxime cuando estos dos términos son correlativos pues no nos es posible pensar el desarrollo prescindiendo de la educación así como no nos es posible –en las actuales circunstancias- concebir la educación por fuera del desarrollo (Martínez, Noguera y Castro, 2003; Misas Arango, 2004). La discursividad sobre la cual se ha constituido la racionalidad que gobierna esta relación entre «educación» y «desarrollo» nos dice que es en el *campo educativo* en donde encontramos las causas del subdesarrollo, por lo tanto, es en este campo específico en el que encontramos los mayores obstáculos a la modernización del sistema educativo. Por otra parte, otras discursividades muestran que es el modelo de desarrollo vigente lo que se encuentra en la base del estancamiento de las prácticas educativas (Solano Salinas, 2009; Tabarini-Castellani Clemente, 2008; Collado-Ruano, 2017); la prolongación lógica de este enunciado conduce hacia el señalamiento de una inadecuación estructural que pone en tensión el proyecto del desarrollo respecto de las particularidades históricas de cada uno de los países de la región latinoamericana (Molano, Vásquez y Galarza, 2010). La irradiación social del crecimiento económico se convierte de este modo en un problema de colonialidad que enajena el cuerpo social y su soberanía bajo el dominio de una soberanía imperial situada más allá de los límites sobre los cuales se asiente el Estado-Nación. *La «cuestión docente» es, pues, una cuestión crítica que pone evidencia no sólo la colonialidad del sistema y la disfuncionalidad institucional asociada a ella sino también la negatividad existencial de los maestros como vita activa.* Los sistemas de vigilancia y control utilizados desde las instituciones para «evaluar» la calidad de los maestros -según una idea preconcebida e instaurada desde la soberanía sin mediación democrática de lo común- llama la atención sobre la «cuestión docente» pero enfatizando su carácter disipativo, es decir, su carácter estructural-funcionalista; carácter que nos revela el *plus* de una racionalidad que convierte el cuerpo del enseñante en *nuda vida*, es decir, en vida separada de su forma.

A partir de los elementos que hemos repasado nos será posible ahora identificar algunos de los *elementos comunes* así como también *la similitud de las apropiaciones que los enunciados experimentan*. Su promulgación por parte de organismos intencionales sólo será indicativo del proceso de emergencia discursiva pero en ningún caso será considerada como una “significación originaria”. Por otra parte, que el análisis revele intermitencias o discontinuidades e incluso procesos de contrarreforma no será sino indicativo de los ritmos de expansión y de contracción de los enunciados. En otras palabras: *el dispositivo de ajuste siempre se verá obligado a operar mecanismos de reajuste*. No podría afirmarse entonces que las estrategias del desarrollo quedarían interrumpidas por su inmaterialidad, por su no concreción en instituciones o en instancias de llegada; la reforma ajusta lo real-educativo y se ajusta a lo real-social, sobrevive a las condiciones más duras relegitimándose ahí en donde la crisis abre un espacio de ambigüedad precisamente porque ella es un efecto o un producto de la ambigüedad. Nuestra mirada a la tríada relacional que conjuga la «reforma educativa», la «cuestión docente» y el «oficio del maestro» será pensada, justamente, desde el punto de vista que advierte las modalidades en las que la territorialización soberana de lo educativo sobre tecnologías políticas, la desterritorialización de lo pedagógico más allá del arte de la enseñanza y la re-territorialización de lo pedagógico sobre la movilización crítica del magisterio esbozan el juego de lo educativo como parodia de la educación.

Ω *A mediados del siglo XX los sistemas educativos comenzaron a experimentar un proceso expansivo en la mayor parte de las naciones del mundo: el progresivo aumento de población estudiantil, el aumento de los presupuestos educativos nacionales y la industrialización masiva de la enseñanza fueron las características más notorias de esa expansión (Coombs, 1978; García Garrido, 1992). A partir de estos tres tópicos de la expansión educativa se produjo todo un discurso sobre la*

esperanza en el progreso. Sin embargo, a la par del crecimiento exponencial de la población formada o en proceso de formación se produjo igualmente un crecimiento de la población analfabeta; de ahí que la crisis de la educación se inscribiera en una situación general caracterizada por la creciente incapacidad de las instituciones educativas para responder, a un mismo tiempo, a la demanda poblacional y a la racionalidad del progreso. Era entonces lícita la sospecha que señalaba la «crisis» como una condición permanente de los sistemas educativos nacionales; no obstante, cuando se hablaba de la crisis mundial de la educación se hablaba de una sospecha mayor sobre aquello que comprometía el destino de la humanidad entera. La forma que fue adoptada por el pensamiento de la crisis reconocía las diferencias nacionales pero también hacía un fuerte énfasis en las semejanzas que le permitían afirmar la existencia de unos patrones universales, de unos signos determinantes de la educación mundial (Faure, 1983; Martínez Boom, 2004). De hecho, dicho pensamiento concebía el «cambio», la «adaptación» y la «disparidad» como los términos sobre los cuales era posible determinar la naturaleza de la crisis. De acuerdo con la conciencia histórica subyacente al pensamiento de la crisis fue a partir de 1945 que los sistemas educativos comenzaron a experimentar todo un conjunto de cambios tan vertiginosos –en el dominio de las ciencias y la tecnología, de la política y la economía– que los forzó a emprender las vías de un replanteamiento completo. Para dicha conciencia la crisis tenía por causa primera la lentitud con la que estos sistemas educativos se adaptaban a dichos cambios: he aquí el punto en el que se articuló el discurso sobre la disparidad entre los sistemas educativos y su entorno sociocultural. Si ahondásemos más en una disección analítica del fenómeno educativo descubriremos que la conciencia de la crisis señalaba como causas específicas de la disparidad, en primer lugar, el incremento de las aspiraciones populares en materia educativa el cual produjo un efecto de saturación al interior de las instituciones educativas existentes; en segundo lugar, la aguda escasez de recursos que limitó enormemente la capacidad de respuesta de las instituciones frente a las demandas educativas de la sociedad; en tercer lugar, la inercia de los sistemas educativos y su efecto de ralentización o de retraso relativo con respecto al proceso sociocultural y; en cuarto y último lugar, la inercia de la

*sociedades entendida esta como continuidad de las tradiciones y de las costumbres que impedían la realización educativa de cara a un progreso nacional.*³⁵

*La superación de la crisis educativa requería de toda una compleja adaptación entre sistema educativo y entorno social. Pero en el discurso de la crisis dicha adaptación no aparecía como una alternativa sino como una exigencia puramente racional que de no ser cumplida traería como consecuencia un agravamiento de las disparidades entre enseñanza y sociedad, por lo tanto, una precipitación decisiva de la ruptura interna en los sistemas educativos (Coombs, 1978). El cumplir con las exigencias de adaptación que se imponían a la enseñanza y a la sociedad requería de una articulación racional entre los distintos sectores de la vida social.*³⁶ A partir de

³⁵*Sobre el discurso de la crisis.* Pensar la educación como un proceso sistémico exigía cumplir con dos *objetivos primordiales*. En primer lugar, caracterizar empíricamente la crisis mundial de la educación explicitando sus tendencias y sugiriendo los caminos de su superación histórica. Y en segundo lugar, presentar un método para replantear los *sistemas educativos* como totalidades articuladas. Pero pensar las cosas de este modo implicaba desarrollar un análisis holístico de la educación como fenómeno, cuidándose de no perder de vista su especificidad estructural e histórica. Siendo así, tanto la «interdisciplinariedad» como la «tras-disciplinariedad» se imponen como exigencias de una investigación que se plantea sobre la totalidad del proceso educativo. De ahí que el discurso puramente pedagógico no baste para «describir», «comprender» y «explicar» la complejidad del fenómeno educativo; mucho menos para proponer las vías de acción sobre las cuales una transformación positiva del sistema educativo sería posible.

³⁶*Sobre la crisis de la educación.* A mediados del siglo XX no todos los expertos en educación reconocían una situación de *crisis generalizada*. La brecha que separaba el «desarrollo» del «subdesarrollo» servía, a su vez, para separar a las naciones cuyos sistemas educativos se encontraban en estado crítico de las que sólo experimentaban problemas menores. Podría pensarse que esta crisis de la educación representaba ante la conciencia nacional una especie de *negatividad no asimilada*. El informe que fuera desarrollado por Phillip Coombs, desde el punto de vista arqueológico-genealógico, estuvo vinculado a un acontecimiento político-educativo lo suficientemente importante como para ser considerado como un nodo en nuestra indagación histórico-hermenéutica sobre la *globalidad de los procesos educativos* a saber: la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación celebrada en Williamsburg (Virginia) durante el año de 1967. La rectoría de la Universidad de Cornell, en manos de James Perkins, en coordinación la presidencia del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en manos de Phillip Coombs y con la colaboración de Sidney Hyman, Jacques Hallak, John Cheswas y Ta Ngoc Chau (establecido en París por la UNESCO en el año de 1963 y presidido durante)

aquí surgían varios problemas: en primer lugar, la necesidad de aumentar los recursos por la vía de los presupuestos nacionales entraba en contradicción directa con el hecho de que el alcance de los niveles presupuestales restringía mucho las posibilidades de un incremento adecuado; en segundo lugar, que la dificultad de involucrar a más y mejores «profesionales» o «especialistas» en su trabajo no sólo estuvieran dedicados a la tarea educativa sino que, además de ello, fuesen lo suficientemente capaces como para elevar el nivel de calidad, eficiencia y productividad de la educación; y en tercer lugar, problemas relacionados con la necesidad de conseguir mayor y mejor infraestructura (condiciones objetivas del proceso) al tiempo en el que se consiguiera una superestructura (condiciones subjetivas del proceso) mucho más dinámica. El cumplimiento de aquellas exigencias, es decir, la superación de las dificultades presentadas por la complejidad del proceso educativo, eran justificadas en el discurso sobre la crisis de la educación no sólo desde el punto de vista racional que encontraba nexos entre el sistema educativo y su entorno social sino que también era justificado desde el punto de vista irracional de la mera creencia en que una sociedad más educada sería necesariamente una sociedad mejor. En cuanto a este punto la consecuencia de este discurso para la ratio gubernatoria era señalada por Germán Rama (1987) de la siguiente manera:

El pensamiento sobre la educación conoció una fractura profunda entre al pasar de las orientaciones pedagogistas imperantes hasta el decenio de 1940 (...) a las orientaciones economicistas, denominación que vinculaba la educación con las sociedad global, con los problemas del desarrollo y con algunos aspectos específicos del mismo como la formación de recursos humanos. (p. 7)

elaboraron todo un programa de trabajo que serviría como basamento intelectual para la Conferencia. Dirigentes políticos, ministros de educación, rectores universitarios, profesores, investigadores, educadores y sociólogos asistieron a la Conferencia bajo el entendido de que sin la debida *autonomía intelectual* de todos los participantes no sería posible un auténtico intercambio democrático de «ideas», de «conocimientos» y «apreciaciones» sobre los procesos educativos nacionales.

Por otra parte, este discurso sobre la crisis afirmaba que los sistemas educativos podían perder su capacidad de retroalimentación y de autoevaluación si conservaban la rigidez de sus códigos, por lo cual, mientras más flexibles fuesen esos códigos, mientras más abiertos estuviesen al proceso de adaptación, esos sistemas podrían acoplarse mejor a su entorno societal. Esto era todavía más cierto tratándose de los sistemas educativos pues la «enseñanza» y el «aprendizaje» no eran concebidos como si fuesen prácticas rígidas, como espasmos detenidos en el tiempo ni como operaciones mecánicas. De ahí que las inversiones de recursos públicos o privados en funciones reproductivas fueran concebidas, necesariamente, como inversiones irracionales... la función sistémico-estructural de la educación se correspondía, analógicamente, con la máxima socrática del “conócete a ti mismo”.

El discurso sobre la crisis mundial de la educación se afincaba entonces sobre una racionalidad analítica y se desplegaba en torno de unos objetivos muy precisos. Por un lado, se trataba de localizar los factores fundamentales relativos a la crisis mundial de la educación de tal modo que sus tendencias inherentes pudiesen ser diagnosticadas y superadas de acuerdo con lo que nosotros podríamos llamar su índice de negatividad. Por otro lado, se trataba de desarrollar un método adecuado que permitiera al Estado dar al sistema educativo un enfoque relacional basado en la comunicación recíproca entre los elementos y estructuras del sistema. En ambos casos, el análisis de sistemas estaba basado en la organicidad del conjunto, en los acoplamientos estructurales(a la manera de Niklas Luhmann) de las instituciones y en la articulación entre las distintas prácticas educativas. De hecho, en el informe presentado por Philip H. Coombs (1978) dicho análisis guardaba analogía con las prácticas médicas y con su intervención en el organismo humano:

(...) el mecanismo de diagnóstico consiste en aislar determinadas señales críticas y relaciones internas del sistema, así como las que existe entre el sistema y su medio ambiente (...) a partir de estos datos se puede evaluar el funcionamiento del organismo y prescribir

aquello que era es necesario para un mejor funcionamiento. (p. 17)

Lo importante del análisis de sistemas sería entonces la organización social del proceso educativo así como las vías racionales para su mejoramiento. Por su parte, el concepto mismo de «sistema educativo» contenía los elementos tradicionales de la enseñanza –la educación primaria, secundaria, especializada y superior) al tiempo en que contenía el conjunto articulado de la enseñanza formal e informal (Sanz, 1994; Balán, 2009; García Molina, 2009; Morales, 2009). Sin embargo, el discurso sobre la crisis mundial de la educación sólo se sentía capaz de analizar los esfuerzos educativos explícitos o institucionalizados; así también, la diferencia entre el sistema educativo organizado y el cuerpo humano radicaba precisamente en que el conjunto de distintos factores que se encontraban destinados a la producción de aquello que satisfacía sus objetivos como sistema daba al fenómeno educativo una perspectiva orgánica.

Como se sabe, en las democracias actuales las sociedades proporcionan al sistema educativo los medios para su funcionamiento y, por esa razón, del sistema educativo se espera una enorme contribución a la vida social (correlación de interdependencia). Los medios que son necesarios para el funcionamiento del sistema educativo sólo pueden ser esclarecidos en el marco político o gubernamental de sus relaciones externas con la sociedad (doble determinación de lo social sobre lo educativo). Desde el punto de vista de la determinación que ejercen las sociedades sobre lo educativo se plantean varias cuestiones: a) ¿Cuál es el significado de su dirección?; b) ¿Cuál sería la naturaleza de la tecnología educativa?; c) ¿en qué consiste la relación entre eficiencia y calidad, es decir, entre los aportes y las realizaciones?; d) ¿Cuál es la diferencia entre los métodos internos y los métodos externos?; e) ¿Cómo asegurar la evaluación de la calidad y de la productividad de sus realizaciones?; f) ¿De qué manera identificamos los indicadores clave que permitan hacer un seguimiento de las realizaciones del sistema, tanto en el tema de las aportaciones como en el terreno de la productividad social y económica? Todas estas cuestiones aparecían en el discurso sobre la crisis de la educación como problemáticas relativas a lo que podríamos hoy denominar

como el control social del sistema educativo. De acuerdo con esto, el discurso sobre la crisis demostraba cómo el análisis de los sistemas indicaba claramente la diferencia entre la «interioridad» y la «exterioridad» del sistema educativo. Sobre todo porque la noción de «equilibrio» opera aquí como racionalidad intrínseca de la relación entre lo interior y lo exterior. En efecto, si las condiciones externas determinaban las aportaciones internas del sistema, las formas de equilibrio debían asegurar la inexistencia patrones rígidos de respuestas internas. Se trataba en últimas de asegurar un equilibrio entre la eficacia interna y la productividad externa. Pero además, el análisis de la crisis añadía a la inteligibilidad estructural del sistema educativo como sistema social una dimensión internacional y, con ella, el conjunto de las aportaciones internas de los sistemas educativos nacionales en relación con los distintos elementos importados; asimismo las aportaciones internas eran exportadas a otros sistemas educativos nacionales: doble movimiento con el que se constituía el intercambio internacional educativo. Por otra parte, si el discurso sobre la crisis de la educación mundial reconocía sus propias limitaciones era porque dichas limitaciones se encontraban radicalmente determinadas por la materia prima sobre la cual descansaban sus propios análisis científico-administrativos: por una parte, el material recopilado y analizado por algunos especialistas y, en segundo lugar, los datos acumulados por la UNESCO y por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

La autocrítica aparecía en el discurso sobre la crisis de la educación como una actividad poco frecuente al interior de la «profesión docente» (Coombs, 1978). Por supuesto, esto disminuía la capacidad innovadora de los profesores con respecto a la construcción interna del aula: crecía entonces la disparidad entre las necesidades y las realizaciones educativas. El discurso sobre la crisis mundial de la educación revelaba, irónicamente, la paradoja en la que se conjugaban al mismo tiempo la potenciación intensiva del conocimiento así como la despotenciación extensiva de la educación. La consecuencia de ello era que la sociedad como conjunto no lograba alcanzar un nivel de autoconciencia lo suficientemente alto como para poder ejercer un control efectivo sobre los propios procesos, por lo tanto, que no lograra alcanzar un nivel adecuado de desarrollo. Una de las principales causas de esta «despotenciación» o «disparidad» que horada a los sistemas educativos era diagnosticada por el informe de Philip Coombs (1978) como resistencia al cambio.

La no-cientificidad de la enseñanza hacía que esta última fuese una práctica ineficaz. La escuela no poseía un nivel de autoconciencia lo suficientemente adecuado como para ser capaz de construir los instrumentos para su propio direccionamiento; de ahí que la autocrítica no haya tenido el peso suficiente como para superar las tradiciones y costumbres estériles que todavía se reproducían en su interior.

Finalmente, la sustitución radical de los sistemas educativos elitistas por sistemas educativos democráticos suponía una apuesta por sistemas orientados normativamente hacia la resolución de problemas que son relevantes para las mayorías y, por esta vía, a garantizar el desarrollo nacional (Faure, 1983; García Garrido, 1992). A partir de esta concepción político-estructural de la educación como proceso inherente al progreso de las sociedades en la medida en que se encuentra articulado a la totalidad de las instituciones y procesos sociales, los problemas derivados del tránsito de un tipo de sistema educativo a otro eran entrevistados como manifestaciones explícitas de las contradicciones inscritas en el orden crítico de la disparidad, es decir, en el orden de lo no funcional que separaba las expectativas sociales –públicas o privadas– acerca de la educación como proceso y las exigencias del nuevo proceso educativo. Es así como en el discurso sobre la crisis de la educación la tecnología docente apareció como un elemento o propuesta completamente desfasada (Martínez, Noguera y Castro, 2003). Pero los signos negativos de este desfase no se configuraban en torno a la inadecuación del concepto ni a la excesividad de su concepción práctica sino al peso de su ausencia como dispositivo de organización práctica de la formación. La consideración crítica descansaba en el señalamiento de que, mientras el desarrollo tecnológico y las todas las nociones de productividad lograban grandes progresos en otros campos, la docencia permanecía como petrificada o congelada en el interior de tradiciones y costumbres que ya no respondían a las exigencias de acoplamiento entre el sistema y su entorno: la complejidad de la educación como actividad humana residía en el hecho de tener que articular el sistema educativo de una nación de acuerdo con la historicidad de su entorno. Por supuesto, en los materiales utilizados por este discurso Coombs (1978) advertía los límites de la generalización, ya fuese porque el largo transcurso del tiempo cambiaba las condiciones del objeto o porque las particularidades de los contextos sociales difícilmente se podían abstraer. El informe

sumía entonces una perspectiva optimista sobre el futuro de la educación y sobre la educación del futuro.

Socius Inscriptor: La Reforma Educativa como Aparato de Captura

Lo primero que nos es necesario señalar a propósito de la relación crítica entre el oficio del maestro y los *modelos de gestión* gubernamentales que han obrado y que siguen hoy obrando sobre los destinos de la educación colombiana tiene que ver con la «oscilación» del poder soberano entre una política pública asociada a la pugna bipartidista, por lo tanto, determinada por la estructura de la hegemonía, y con la adopción de las directrices dictadas por los organismos de cooperación internacional que, por la vía de la planificación, han definido las condiciones de inserción educativa del país en los paradigmas mundiales del desarrollo. En efecto, la pugna del bipartidismo data del siglo XIX, extendiéndose hasta la primera mitad del siglo XX y esta pugna es, lo que a mi juicio, ha sobre-determinado la configuración del Estado-Nación colombiano; por su parte, el acoplamiento a las directrices internacionales bajo el paradigma del desarrollo es lo que ha marcado profundamente el despliegue del Estado-Nación durante la segunda parte del siglo XX y lo que va corrido del siglo XXI. El juicio crítico de muchos investigadores ha señalado insistentemente el hecho de que los avances obtenidos por el Estado colombiano no hayan sido lo suficientemente significativos en lo que respecta a la satisfacción de las demandas que los maestros han hecho explícitas a propósito de las condiciones sociales de su oficio.

Como lo ha señalado pertinentemente Alberto Martínez Boom (2004), en la América Latina del siglo XX se produjo un tránsito de la escuela expansiva a la escuela competitiva y este tránsito no ha sido el reflejo superestructural de una infraestructura determinada ni tampoco ha sido el producto de un progreso

intelectual en la región. Si él se ha producido ha sido precisamente porque la dinámica mundial de la educación y el desarrollismo, vistos desde el punto de vista del poder soberano, han tomado ese camino. La consecuencia de ello para el oficio del maestro, transfigurado en la figura de la *función docente*, ha sido todo menos la expresión de un paradigma emancipatorio. A propósito de esto el profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Jaime Beltrán (2004), haciendo el relato histórico que muestra la construcción de la Facultad de Educación en la UPTC, ha dicho lo siguiente:

Los diferentes acontecimientos políticos del siglo XX en Colombia, la importación de modelos educativos de países desarrollados a países en vías de desarrollo, como el nuestro, y la falta de definición y adopción de un sistema educativo adecuado a las necesidades colombianas llevan al país a un ir y venir en cuestión de educación que poco o nada solucionan su problemática (p. 36)

En efecto, el enunciado es claro al mostrar la forma que el extrañamiento de lo educativo en nuestro país ha sido la marca indicativa de lo que sucede actualmente en la educación colombiana. Desde el punto de vista de los modos en que opera el aparato de captura que la máquina social capitalista siempre pone en juego, diríase que el dispositivo del desarrollo –y la *ratio* empresarial que lo acompaña- no ha hecho otra cosa que plegar la formación de los docentes a prerrogativas completamente ajenas a su oficio. ¿Se trata aquí de una *función castrante* que hace del significante “docente” un significante lleno, arruinado, disminuido? A propósito de eso cabe pensar que las reformas educativas en América Latina (Martínez Boom, 2004) ha estado signadas por una especie de sustitución que atañe al sentido de la docencia como función castrante. Si partimos de la distinción entre el *movimiento docente* –articulación política de los maestros- y el *movimiento pedagógico* –recreación praxeológica de la pedagogía como saber hacer- entonces diríamos que las reformas a la educación en el continente se han correspondido con las demandas provenientes de la

movilización de los docentes y no con la movilización de la pedagogía. La formación de formadores ha sido, pues, una cuestión restringida a cualificación laboral de los docentes en términos de su función en la estructura social y no en la constitución multitudinaria del sujeto reflexivo que debiera acompañar a la *re-construcción del maestro como sujeto político* (Martínez Pineda, 2004, 2008). A propósito de esto el mismo Jaime Beltrán (2004) continúa diciendo:

(...) si no se eleva la calidad de los maestros, no se eleva la calidad de la educación. Es necesario examinar los sistemas de formación de ellos, su selección, sus condiciones de trabajo, los bajos salarios, un entrenamiento adecuado en la enseñanza, pasar de metodologías de enseñanza pasiva a metodologías activas, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los alumnos. (p. 20)

Este enunciado comienza admitiendo la relación estructural entre la “calidad de los maestros” y la “calidad de la educación”. Una determinaría a la otra; no se asume aquí la crítica de la razón neoliberal y su cristalización ideológica en las nociones de la «calidad». Sin embargo, manifiesta una clara preocupación por la *condición social de los docentes*, es decir, las condiciones redistributivas y de bienestar asociadas a la profesión de la enseñanza y, de la misma manera, plantea la necesidad de posibilitar el tránsito desde una posición “pasiva” hacia una posición “activa” de los docentes en el proceso de enseñanza. La mirada que advierte la aparición de las reformas educativas como *dispositivos de captura* se sitúa, precisamente, en el hiato que separa lo pasivo de lo activo, que separa la autenticidad de la enseñanza en su ejercicio y la alienación del maestro en la institución.

El juicio crítico ha afirmado en distintas ocasiones que el conjunto de las regulaciones estatales se han mantenido en una posición que margina todos los asuntos de la formación docente como si fueran *elementos o factores que*

subsidiarios en el marco estructural del desarrollo; con detenimiento, la conciencia crítica ha señalado que el problema en cuestión no se reduce al fracaso de las reformas educativas sino que, desde una perspectiva más amplia, engloba a todos los *modelos administrativos* sobre los cuales esas reformas han diseñadas y llevadas a cabo. ¿Podríamos hablar de “modelos de optimización”? Tal vez en cuanto a los temas de cobertura o eficiencia interna del sistema pero no en lo que respecta a las *demandas sociales de equidad para los maestros y maestras del país*. La razón de ello sigue siendo la misma pues, la articulación sistémico-estructural del Estado colombiano, del poder soberano que lo rige como “Leviatán derrotado” (Víctor Manuel Moncayo), con los poderes globales de las organizaciones internacionales, nos muestra el modo en que la educación de nuestro país expresa eso que Zygmunt Bauman (2009) ha observado como *ética posmoderna*, por lo tanto, la intersubjetividad social que genera ordenes locales al tiempo en que genera un sinnúmero de desórdenes globales. El discurso de los expertos ha sido la cristalización epistémica sobre la cual se asienta la *ratios gubernatoria* en cualquier tema sobre la educación. A propósito de esto, Jaime Beltrán señalaba bien las implicaciones de este asunto dejando ver el extrañamiento del cual es objeto el cuerpo del enseñante:

Sin embargo el desarrollo tecnológico mundial propugnó un maestro que respondiera más al desarrollismo industrial y tecnológico del universo que a las mismas necesidades del ser humano o del educando, por lo cual se fueron adoptando modelos educativos más de carácter economicista y productivo que para un desarrollo integral de la persona. Se pasa de una orientación humanista a una formación academicista, según los avances tecnológicos y científicos del momento. (Beltrán, 2004, p. 28)

El enunciado de la razón crítica es, en este punto, bastante claro al mostrar cómo la *ratio gubernatoria* pliega los fines de la educación al sistema tecno-

económico-industrial y cómo ese plegamiento aliena al sujeto que imparte la enseñanza. La *ratio* empresarial es aquí el punto de mira ya que –aunque sin mencionarlo debidamente- es ella la que nos revela la sustitución de la *Bildung* o formación del ser humano por la formación de un agente social para el tipo de desarrollo que la máquina social capitalista ha convertido en paradigma de todos los órdenes sociales. Esta sustitución de lo humano es lo que des-humaniza. Pero no entendamos por esto una apelación a la esencia beatífica de un ser que es de cabo a rabo un animal paradójico (José Lorite Mena); se trata de una des-humanización que aparta de sí a la mirada de un sujeto que ya no se reconoce, un sujeto que ya no se halla en ninguna parte.

Ahora bien, la cuestión no acaba con la alienación del sujeto ya que es ese el punto desde el cual deberán partir nuestras futuras investigaciones si lo que se quiere es conservar la coherencia intrínseca de la investigación, la coherencia de lo que ella misma nos ha ido mostrando. En este punto la *hiperpolitización* de la que hablábamos para referirnos a las políticas del magisterio aparece nuevamente, pero esta vez su procedencia es distinta. En efecto, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en un estudio desarrollado por Eugenio Rodríguez (2001) afirmaba que:

La institución formadora debería ser capaz de dialogar con la cultura y la ciencia en los espacios en que cada una se expresa, aprovechando sus orientaciones, interrogantes, desarrollos, para modificar los parámetros utilizados en la formación de los profesores, en los contenidos, las estrategias, finalidades (...) Incorpore el tema del desarrollo social y económico en los estudios, análisis, investigaciones y en la formación misma. (...) Valorice el tema de la política educativa y de planificación educacional. (...) Esté abierta a las necesidades y nuevas expresiones del quehacer educativo. (...) Ponga a prueba sus conocimientos, sistematizaciones propuestas en la acción sistemática e investigativa de la realidad (...). Las instituciones educativas pueden

dar un paso cualitativamente distinto en sus prácticas de formación mediante su incorporación a espacios extra-institucionales, que posibiliten consolidar los conocimientos y las tecnologías que proponen, e integren a los formadores y a los alumnos en ese mismo proceso. (...) Tengan estas instituciones presencia en el debate educativo nacional (...) (p. 55-56)

Este enunciado parece ir a lo que es propiamente la *ratio* sobre la cual se asienta toda la perspectiva epistémica de la máquina capitalista en el nivel de la producción discursiva del conocimiento experto. En primer lugar porque establece como fundamento de la *ratio* el “diálogo” de la institución con la cultura (como si la institución pudiese tener una relación de exterioridad respecto de la cultura), diálogo que debería permitir una retroalimentación racional y adaptativa. Pero, ¿cómo sería posible una articulación semejante si la dirección del proceso educativo proviene de instituciones desterritorializadas? ¿Acaso la cultura no tiene asiento sus raíces sobre el cuerpo de la tierra? En segundo lugar, toda la problemática del «desarrollo humano» es introducida aquí sin especificar claramente la instanciación del ser viviente, es decir, su territorialización sobre el cuerpo de la tierra. Retóricamente, toda la cuestión del desarrollo humano que a partir del nuevo milenio viene siendo impulsado por la UNESCO y otras organizaciones de la ONU, llama la atención sobre los distintos factores que los estados deben observar para el diseño, implementación y evaluación de sus políticas públicas en cualquiera de los temas relacionados con el bienestar; pero los análisis presuponen demasiadas cosas al respecto ya que no interrogan en absoluto las condiciones de posibilidad para una *re-territorialización del bienestar* sobre la base de un análisis *in situ* de los procesos educativos y de los saberes pedagógicos que ahí se construyen. Si se señala, por otra parte, que la investigación sobre las realidades particulares es lo que deber suplir el vacío de conocimiento que impide la re-territorialización del proceso educativo se hace sin llegar a plantear una re-estructuración completa de las directrices internacionales y nacionales de la política educativa para poner en su lugar la prioridad de los

saberes locales. Asimismo, la integración sistémica de lo institucional y lo no-institucional en los debates nacionales sobre la política educativa y sobre el papel de la socialización estudiantil no es para indicar la autonomía del sujeto y su aporte a la recreación del saber pedagógico sino para señalar los factores que la *ratio gubernatoria* debe tener en cuenta para ampliar con su observancia el espectro de su intervención. En cualquiera de estos puntos es perfectamente claro que el componente pedagógico del problema educativo queda excluido de la *ratio* no porque no exista un interés por mejorar la educación sino porque la *episteme* que orienta la comprensión del problema aborta de inmediato lo pedagógico. Hay aquí una forma de ver las cosas que hace depender todo de la razón política y sus exigencias, una forma de ver que deja escapar lo esencial.

En el informe de Colombia sobre el Programa de Educación Para Todos (EPT) del año 2000 se advertía -con mayor o menor acierto- que si bien el sistema educativo colombiano había experimentado avances que podrían considerarse relativos no podría decirse que se había llegado a la conquista de soluciones estructurales para los problemas del magisterio. El problema de fondo radicaba entonces en el hecho de que las soluciones derivadas de la política estatal tan solo habían obedecido a la racionalidad del incremento cuantitativo y sus dispositivos de configuración poblacional y, por lo tanto, no habían abordado las demandas sociales que apuntaban hacia una *dignificación del oficio del maestro* ni a las demandas que desde las comunidades educativas habían señalado la necesidad del «reconocimiento» sobre el carácter estratégico - ¡incluso para el desarrollo mismo! - de la *pedagogía como campo de saber* (Herrera, Pinilla, Infante y Díaz, 2005; Castro, Pulido, Peñuela y Rodríguez, 2007). Bajo estas condiciones podríamos preguntarnos: ¿cuál es el sentido que puede tener la des-centralización del sistema educativo bajo el fomento de la autonomía escolar en ausencia de profesionales idóneos para dirigir los distintos y complejos procesos de autonomía y de des-centralización? Este interrogante es tanto más importante para nosotros por cuanto hemos tomado en consideración el hecho palmario de que los problemas planteados por las comunidades educativas a propósito de la formación de los docentes no son problemas que puedan ser reducidos al ajuste

de los costos del sistema educativo o al rendimiento escolar que los indicadores oficiales suelen evaluar sino que, de manera muy distinta, plantean una *dimensión antropológico-estructural* que interpela de manera muy directa las dimensiones generales de la justicia social (reconocimiento, redistribución y participación) y los modos particulares en que estas dimensiones sitúan estratégicamente el oficio del maestro como un oficio protagónico en el desarrollo de la nación como cuerpo político.

A propósito de la dimensión antropológico-estructural de las demandas educativas y su inscripción en la problemática propiamente política de la justicia social, Eugenio Rodríguez (2001) apuntaba que “la calidad sin equidad se hace poco viable dada la cobertura de los sistemas escolares y la presión social; por tanto, esta focalización es sustantiva, más aún cuando el Estado pareciera que disminuye su responsabilidad respecto del sistema escolar” (p. 20). He aquí una cuestión que desdobra la función integradora del poder soberano en lo que respecto a la configuración moderna de la relación Estado-Sociedad. No creo que sea un error considerar que una política educativa que fuese concebida al margen de todo tipo de alusión al componente ético-normativo de la integración social bajo criterios de justicia y equidad está destinada al fracaso. Pero: ¿de qué modo podíamos hacer converger en una misma *episteme* las nociones de equidad y calidad cuando estas nociones pertenecen a un registro? ¿Cómo hacer converger de manera no-retórica elementos de naturaleza distinta?

De acuerdo con lo que hemos planteado, ¿cuáles serían las coordenadas que permitirían re-plantear las alternativas político-educativas de cara a una re-codificación del oficio del maestro según el sentido atribuido por el actual desarrollo a la profesión docente? ¿Cómo valorar de otra manera el proceso educativo y las prácticas pedagógicas?, ¿Cómo escapar a la hegemonía tenaz del modelo del desarrollo para resituar estratégicamente la pedagogía como campo del saber y a los maestros y maestras como intelectuales constructores de la cultura o como sujetos políticos? He aquí los cuestionamientos que hemos de seguir en lo que seguirá al desarrollo de esta investigación. Por ahora nos interesa

señalar que la *ratio* que ha sido utilizada desde la academia para sugerir el camino a seguir plantea un regreso a las cosas mismas. Esta cuestión era señalada por María Cristina Davini (2001), profesora de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires (UBA), de la siguiente manera:

(...) esta situación [la división entre expertos pedagógicos-burócratas y docentes] es el resultado de las tradiciones históricas que formaron la conciencia de los docentes, de la proletarización y la desensibilización ideológica a la que se ha llevado a la docencia, al alejarla de la discusión de los fines de la escuela y de su propia práctica. (p. 75)

Creo que en este enunciado de la razón crítica se señala muy bien la problemática que está en el fondo de la reforma educativa como *dispositivo de reajuste* que se inscribe en la máquina social capitalista. La desterritorialización de lo educativo en el campo pedagógico y su re-territorialización sobre el mundo embrujado del capital descansa, justamente, en el giro que sustituye la *racionalidad teleológica* de lo educativo –que confiere autoridad a los y las docentes con experiencia- por una vacua *racionalidad tecnológica* –que sólo confiere autoridad a los expertos y a los burócratas. El abandono del debate sobre las finalidades de la educación es, sin lugar a dudas, lo que más contribuye a las desarticulaciones entre el Estado y Sociedad en lo que respecta al problema educativo. Quizá por ello, lo que parece tener más sentido es la razón crítica, es decir, el examen de la reforma educativa teniendo en cuenta sus alcances y sus límites; pero no desde el punto de vista que se contenta con saber si la educación debe o no ser tecnológica, si debe o no debe aprovechar los actuales medios de comunicación, si debe o no servir para tener sociedad más democráticas: *se trata de saber si es posible reintroducir de manera creativa la cuestión de la Bildung en la ratio gubernatoria y, por esa vía, en el ejercicio de la razón docente*. A propósito de este asunto la profesora Davini continuaba su reflexión particular diciendo que:

Si la burocratización es perjudicial en muchos ámbitos de la actividad social, ella es más nociva en las actividades que involucran complejas dimensiones humanas. Entre ellas las escuelas, que son instituciones que procesan personas. (Davini, 2001, p. 60)

Si es cierto, como se sostiene en el enunciado, que la burocratización de lo educativo es incompatible con la humanización del mismo, entonces la *Bildung* sería ese puro arquetipo romántico del que no se puede esperar una formalización de tipo legar-racional. Pero lo que es más cierto es que la formación de la humanidad en el sujeto es lo que una sociedad como la colombiana no cesa de exigir desde que fue fundada como república. La cultura de la violencia y el despojo, la corrupción del poder público, el olvido y negación de la propia cultura intelectual, es decir, todos esos rasgos prototípicos de la colonialidad vigente son rasgos que de una u otra manera exigen, por sus características, que la burocratización de lo educativo se haga a un lado para dejar surgir otras formas pedagógicas que sean capaces de combinar la dimensión tecnológica con la dimensión teleológica de la *ratio* pedagógica. Pero para ello hará falta todavía que la nuestras maneras de mirar las cosas tengan otra matiz, que nuestras maneras de enunciar las cosas tengan otro matiz, que nuestras maneras de hacer las cosas tengan otros destinos. El *socius inscriptor* de la reforma educativa tendrá que ser planteado un paso más allá de las síntesis disyuntivas de registro para ser, a riesgo de no tener un respaldo empírico se demuestra la racionalidad productiva del experimento socio-pedagógico, síntesis disyuntivas de conjunción que tiendan a una auténtica recreación multitudinaria de la *enseñanza común*.

Animal Laborans: Sobre la Composición del Gremio

Para entender lo que sucedió durante la década que va de 1991 al 2002 nos es necesario puntualizar el papel de las reformas educativas en la adecuación de las

políticas públicas y en el diseño de los mecanismos institucionales que regulan los procesos de formación de formadores. Pero para ello debemos tomar en cuenta las condiciones particulares generadas por el Movimiento Pedagógico desde el año de 1982 -condiciones socioculturales a partir de las cuales fue posible renovar el interés por la *dignificación del oficio del maestro* así como también el interés por ajustar esa preocupación a las reformas educativas en las que las y los maestros han tenido un cierto nivel de participación. Ahora bien, dos son los aspectos que podríamos mencionar para hacer explícita la *cuestión docente* como elemento desde el cual nuestro análisis crítico-pedagógico evalúa los procesos de reforma: por un lado, la composición societal de los docentes como «gremio» y su relación discursiva con los enunciados derivados tanto de la Ley General de Educación como del Plan Decenal que se construyó para la configuración del Sistema Nacional de Formación de Educadores (SNFE); por otro, la acreditación que se otorgó a todos los programas de pregrado y de especialización en educación ocurrida en 1998 teniendo en cuenta cuál fue el lugar que le fue dado a la pedagogía en el sistema de las acreditaciones.

Lo primero que nos es necesario comprender es que el Movimiento Pedagógico, como ya hemos tenido la oportunidad de detallar, estuvo cargado –al menos una parte del él- por la ambivalencia que introdujo en él la invasión parasitaria de lo político. Uno de los efectos de esa ambivalencia fue el haber “des-naturalizado” el oficio del maestro. Esto no quiere decir que el Movimiento Pedagógico no se haya dado a la tarea de pensar *otras maneras de educar* sino que, en el intento de re-inventar el saber-hacer de la pedagogía la proyección de lo educativo dejó a un lado la *Bildung* para ocuparse preferentemente de las formas de experimentación que hicieron de los espacios educativos “laboratorios” en los que no cesa de producirse una operación en la que se sustituyen los fines por los medios. La *educere*, el arte de moldear los talentos, se convirtió en un *cómo* que ya no necesita interrogarse por el *para qué*.

En el análisis arqueológico-genealógico que proponemos aquí indicamos el modo que la configuración societal de los docentes como «gremio» ha

experimentado variaciones de acuerdo con el sector del cual provienen y de la zona en la cual desempeñan su oficio; se trata entonces de un *dispositivo de clasificación societaria*. De acuerdo con la estadística construida y socializada por la Red Quipu (una red que opera en función de los propósitos oficiales de la Organización de Estados Iberoamericanos), desde la década de los años 40's, período histórico que siguió a la creación del primer escalafón nacional del magisterio en Colombia, los sectores oficiales junto a los sectores no-oficiales del mismo contaban con un total de 13.115 docentes; en la década de los años 50's el número ascendió 19.497 docentes y en la década de los 60's a 44.910. Como se puede apreciar, las cifras se incrementaron vertiginosamente dando como resultado una proliferación de profesionales en el sistema educativo. Más tarde, en la década de los años 70's la cifra ascendió a 129.700 y a 223.662 en la década de los años 80's, un incremento enorme. Sin embargo, en la década de los 90's ya eran 273.662 docentes y en el año 2000 la suma ascendía a 436.655 (Castro, Pulido, Peñuela y Rodríguez, 2007). ¿A qué se debió todo este rápido incremento del magisterio? Si se me permite, este ha sido un resultado directo de las reformas educativas que fueron implementadas por los gobiernos colombianos durante la segunda mitad del siglo XX; estas reformas evidencian una genuina preocupación del poder soberano por ampliar la potencia instrumental del magisterio y así poder cumplir, por una parte, con algunas de las demandas educativas de la sociedad colombiana y, por otra parte, con las prerrogativas educativas del desarrollo. El tránsito histórico desde la escuela expansiva hacia la escuela competitiva (Martínez Boom, 2004), de la escolarización masiva a la calidad de los aprendizajes nos muestra el modo que el poder soberano comenzó a pensar el sistema educativo nacional y su relación con el paradigma del desarrollo. Pero no puede se puede, o no se debe ser del todo ingenuo al respecto de este giro, dado que responde a la intención del país de entrar en el circuito del desarrollo. A propósito de este punto, el profesor Jaime Beltrán (2004) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia señalaba lo siguiente:

El contexto social colombiano comienza a cuestionar la «calidad» de los maestros y licenciados, y la calidad de las instituciones formadoras, escuelas normales y facultades de educación. Y entonces se genera un movimiento nacional de reestructuración de la educación colombiana, basado en tres hechos: 1) La nueva Constitución política de Colombia de 1991, 2) el documento de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo de 1994 («Colombia al filo de la oportunidad») y 3) La ley 115, Ley General de Educación, de 1994” (Beltrán, 2004, p. 46)

En la historia de nuestro país la reestructuración del campo educativo ha sido una tarea nunca lograda del todo. Pero en el enunciado vemos que el cuestionamiento de la *calidad*, es decir, de la escuela competitiva, ha asentado sobre tres acontecimientos que se inscriben en la falange del poder soberano como verdad y como ley. En primer lugar, la instauración de una nueva constitución política, por lo tanto, de un nuevo ordenamiento jurídico para el Estado. En segundo lugar, el documento de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, por lo tanto, en el resultado discursivo de la auto-reflexividad del poder soberano a propósito de la proyección que este hace de sus fuerzas productivas en de cara a las actuales sociedades del conocimiento. Y en tercer lugar, en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación con la que el poder soberano – entendido hasta cierto punto como *forma – estado* - comienza a organizar sus *aparatos de Estado* en torno al campo estratégico de la educación y con el fin de articular el sistema –tanto a nivel infraestructural objetivo como a nivel superestructural subjetivo - a las demandas neoliberales de competitividad económica.

Ahora bien, creo necesario precisar las cuestiones relativas al período que inauguró la Constitución de 1991. Entre otras razones porque en la década que siguió al acontecimiento jurídico-político más significativo de la nación en los últimos veintisiete años, se produjo un incremento del profesorado que no se

mantendría en los años posteriores a 1999 (Castro, Pulido, Peñuela y Rodríguez, 2007; Herrera, Pinilla, Infante y Díaz, 2005). Según estudios y mediciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Procuraduría Nacional las cifras tendieron a mantenerse o a disminuir de manera leve. Esto no sería un problema para la profesión docente y para el oficio de los maestros de no ser porque mientras el magisterio dejaba de incrementar la plataforma del profesorado las matrículas estudiantiles no cesaron de hacerlo. En efecto, la población escolar del sector oficial pasó de 5'070.696 estudiantes en 1992 a 7'831.491 estudiantes en 2004, lo cual produjo un incremento en el número de los estudiantes tutorados por cada profesor o profesora -que paso de 24 a 28 alumnos - afectando gravemente la calidad de la educación impartida así como también las condiciones concretas para el ejercicio profesional de la enseñanza. Siendo así, pregunto: ¿no resultaron contradictorias las consecuencias de las regulaciones estatales en torno al Sistema Nacional de Formación de Educadores y a los principios de equidad comprendidos en el dulce enunciado de la «Educación para Todos»? La desproporción entre una cosa y la otra ha hecho retornar a la superficie esa *ambivalencia estructural* de un poder soberano que no logra digerir la problemática educacional porque, en el fondo, carece por completo de una *conciencia pedagógica*. Minusvalía del poder soberano frente a las exigencias de la educación como proceso sociocultural, las reformas no han hecho otra cosa que asegurar la desconexión del saber pedagógico que ha sido acumulado por los maestros y maestras de Colombia de los escenarios en los que estos y estas ejercen su profesión. La transfiguración del rostro del enseñante es la *transfiguración hacia una entidad si rostro*. En efecto, aquí el asunto es que la dilución del oficio del maestro y su transfiguración en profesión docente hace del sujeto constructor de la cultura una función en un sistema. A propósito de esto la profesora María Cristina Davini (2001) apuntaba lo siguiente:

Cabe reflexionar (...) respecto de la tendencia histórica a la baja producción de propuestas para replantear la escuela y

la formación de los docentes surgida de instituciones de formación de grado o de organizaciones docentes. Parecería que este es un tema de “los otros”, o que no vale la pena plantearse, pues “ya está decidido”. (p. 74)

Si se puede hablar de una *tendencia histórica* –como lo sugiere Davini en el enunciado- es porque en muchos países de América Latina ha pasado algo similar (Gindín, Suárez y Stubrin, 2005). La cuestión que ya no suscita esfuerzos por decidir colectivamente el fin o el objetivo de la educación es justamente la cuestión central y si esta ha sido desplazada del centro del debate y la proyección sobre lo educativo es porque la razón neoliberal es ciega, por su naturaleza, frente a cualquier teleología. La *ratio* administrativa que, a propósito del poder soberano, acompaña a la razón neoliberal, ha tendido a hacer del profesorado un animal pasivo, un puro *animal laborans* del que no podría esperarse el complemento último de la *vita activa* (Arendt, 2014). En cuanto a este espinoso asunto en las investigaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), los profesores Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa (2001) apuntaban lo siguiente:

(...) la actividad docente ha evolucionado estrechamente ligada a las normas que el Estado establece para sus empleados, lo que ha llevado al profesional a ser un empleado –burócrata- que debe cumplir con las reglas de un contrato, más que un profesional. (p. 72)

La *evolución* de la actividad docente, mirada desde el punto de vista de su dependencia total con respecto a la voluntad del soberano, no es en absoluto una *evolución*. Mirada más de cerca se trata en realidad de una *reproducción alienada del sistema educativo* en cuyas determinaciones estructurales seguimos

advirtiéndolo una invasión parasitaria de lo político. Sin embargo y, a diferencia de lo que los autores concluyen, resulta bastante absurdo que la alternativa a este hecho sea concebida en la misma línea de la razón neoliberal. Y es por esta razón que la cuestión es replanteada en términos de una reactualización de la distinción entre lo público y lo privado:

Un elemento constitutivo del desempeño profesional es satisfacer las necesidades de quienes requieren de un determinado servicio. En el caso de los docentes, el cliente tendría que ser el estudiante y su familia como contratantes de un servicio, lo que hace que un profesional busque resolver un problema de quien lo contrata. Por el contrario, en este caso el servicio es ofrecido por el Estado, mediado en una institución, por ello, son los intereses del Estado y de la institución educativa los que privan en la práctica profesional y no los del cliente. (p. 73)

Difícilmente la distinción de lo público y lo privada habilitaría la continuidad de la razón neoliberal pues esta última se basa, precisamente, en la privatización de lo público. En este sentido, la *mercantilización del proceso educativo y del saber pedagógico* acaece como un fenómeno de desvalorización real y de valorización abstracta del conocimiento y del saber más útil para su recreación multitudinaria en las aulas. Sin embargo, el dispositivo jurídico que separaba lo público de lo privado fue cediendo su lugar a la razón neoliberal por vías que no nos imaginamos; entre estas vías podríamos contar la profesionalización del maestro y su inscripción en el escalafón ya que esta profesionalización va a ser concebida cada vez más en términos de las preocupaciones privadas de los docentes y no en los términos de su responsabilidad pública.

Según el estudio realizado por Castro, Pulido, Peñuela y Rodríguez en 2007, el análisis de la década que corrió desde 1991 al 2002 se podía percibir una distribución desigual en la composición del magisterio como *gremio estructurado* a partir de un escalafón. En cada uno de los sectores del escalafón del magisterio las cifras arrojadas por el procedimiento estadístico nos dicen que el 13% se ubicaba en la categoría 1 del escalafón (se trataba de docentes de formación normalista, en nivel de preescolar y de primaria, ubicados en lugares aislados del territorio nacional), el 12% en la categoría 7 (docentes con licenciatura y con desempeño en preescolar, primaria y secundaria), el 10% en la categoría 8 (que eran docentes provenientes de profesiones distintas a las licenciaturas) y el 13% en la categoría 14 (la máxima categoría según el escalafón docente de 1979 y en la que se registraban los docentes que poseían una mayor formación académica, población con ciertos privilegios y ventajas que se concentraba en los departamentos como Boyacá, Antioquia, Santander y Cundinamarca). Pregunto: ¿Qué podemos deducir de esta distribución? En principio que la importancia que después de la Constitución de 1991 fue dada a la cuestión docente, siendo bastante notoria, dio expresiones concretas a las regulaciones de las instancias y a los mecanismos destinados a la formación y a la profesionalización del magisterio (Camargo, 2016; Miñana Blasco, 2010). Esta cuestión fue anunciada con la Ley General de Educación y reforzada con la creación en 1998 del Sistema Nacional de Formación de Educadores (SNFE). El reconocimiento a propósito de la responsabilidad del Estado en la formación de las y los maestros, atendiendo a las cuestiones relacionadas con las *condiciones sociales del oficio de las y los maestros*, permitió la puesta en marcha de un giro discursivo en el que la perspectiva según la cual dicho oficio tenía un papel determinante en la estructura del desarrollo pasaría también a tener en cuenta las condiciones sociales del mismo, aunque –y esto a todas luces– sin lograr dar una respuesta verdaderamente adecuada a estos últimos. A partir de aquí nos será posible comprender mejor los procesos de acreditación y la nueva legislación sobre la formación de formadores y por qué tales procesos y tales legislaciones no han sido en absoluto el resultado de políticas públicas concertadas de acuerdo con

una *unidad de principios reguladores* sino que, por el contrario, han sido el resultado directo de una *política tecnocrática*, abstraída por completo de las condiciones socioculturales y de las situaciones existenciales de aquellos que con la realización de su oficio contribuyen a la transformación educativa del país.

Desde un punto de vista *orgánico* sobre la formación de los maestros, la alta burocracia educativa de la década de los 90's afirmaba (el ministro Niño Díez por ejemplo), que la *política tecno-educativa del Estado* era demasiado permisiva ante la magra proliferación de instituciones educativas de bajísima calidad, irresponsable ante la profunda desarticulación, descentralización y dispersión de los programas de formación, las experiencias educativas y legislaciones sobre las condiciones sociales de la enseñanza y de los maestros y maestras (Castro, Pulido, Peñuela y Rodríguez, 2007). En cuanto a los *fundamentos de la formación* nos es posible señalar el reduccionismo a partir del cual la pedagogía es constantemente confinada al interior de esquemas instrumentales en los que no se reconocía su articulación disciplinar e interdisciplinar (Cuesta, 2011). Desde este punto de vista, diríase que la crítica oficial enfilaba armas en contra de las condiciones institucionales que no garantizaban la existencia de una real comunidad académica articulada nacional e internacionalmente y enfocada hacia la reflexión sobre los modelos pedagógicos y sobre todo el conjunto de la investigación educativa. Y en cuanto a los problemas de las *instituciones formadoras* la crítica cuestionaba la contemporaneidad de las instituciones vigentes, la falta de criterios académicos que justificasen la configuración actual de tales instituciones e, incluso, lanzaba un duro cuestionamiento al predominio institucional de los métodos *transmisionistas* y de los métodos *aplicacionistas* que operan sobre el quehacer educativo (Espinosa e Inclán, 2001). La crítica en estas tres dimensiones tiene la *virtud* de haber señalado la necesidad de repensar la configuración de las instituciones educativas con el fin de restituir la pedagogía al núcleo epistemológico y metodológico de articulación contextual: *el hecho de que Jaime Niño Díez, como representante del MEN, enunciara el discurso político sobre la creación del SNFE dice mucho del modo que el debate fue concebido en la instancia del poder soberano*. Ningún espacio de la alta burocracia es ocupado

por un agente tecnócrata sino que, por el contrario, es siempre ocupado por una agente político.

El trazado del Reconocimiento. La acreditación previa y el problema de la pedagogía

Tratándose de los *sistemas de acreditación previa*, sistema diseñado a partir de 1992, la entrada en escena de las regulaciones estatales del poder soberano sobre los programas de pregrado y especialización en educación, la expedición del decreto 709 de 1996, abrió di-versas posibilidades a la profesionalización de aquellas personas que, no obstante tener experiencia como docentes, todavía no tenían título en licenciatura (Castro, Pulido, Peñuela y Rodríguez, 2007). Esta medida permitió formalizar el ejercicio de la enseñanza que, hasta el momento, se daban al margen de las ciencias y saberes institucionalizados y, por lo tanto, al margen de cualquier tipo de control epistemológico-metodológico. Ahora bien, siguiendo al pie de la letra modelos pensados para efectuar una *absorción de la demanda educativa* –auspiciados por los saberes producidos y reproducidos en universidades privadas y públicas, oferentes de programas presenciales y a distancia-, el sistema educativo colombiano no produjo otra cosa que la *saturación de solicitudes en torno a la actualización del escalafón docente* así como también produjo el agravamiento de sus presiones financieras, tanto a nivel municipal como a nivel departamental y en la misma vía de la Ley 60 del año 1993 (Miñana Blasco, 2010). En lo que concierne a este punto, la ambivalencia estructural nos muestra, una vez más, que la reforma como dispositivo de ajuste ha operado en función de unos rendimientos institucionales dejando al margen lo propio de la cuestión docente y del oficio del maestro. A este respecto resulta importante señalar el hecho de que al tiempo en que se promete a los docentes un reconocimiento en el plano discursivo –puesto que se reconoce que el papel del docente es crucial en el proceso educativo- se le margina en sus condiciones laborales y salariales. *Se le margina socialmente y se le constituye en figura*

intercambiable. Al tiempo en que se gestiona la idea de la profesionalización del docente se va construyendo en las prácticas institucionales la operación inversa: *la docentización del profesional, operación tal que describe la constitución del lugar del docente en uno que puede ser ocupado por alguien “competente” en una disciplina, aún en cuanto este no tenga una formación pedagógica*. A propósito de esto Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa (2001) decía que:

(...) Lo que este programa nos presenta es la dificultad e incoherencia de seguir sosteniendo el doble lenguaje de reconocimiento teórico de la importancia y trascendencia del papel del docente en la educación desde diversos lugares, frente al deterioro real de sus condiciones de vida. Es un hecho considerar a la educación como una prioridad en los planes de desarrollo de diversos países, pero también es un hecho que ya no es posible seguir sosteniendo un reconocimiento a su trabajo que sea puramente simbólico. (p. 95)

Uno de los aspectos que no podemos descuidar tiene que ver con lo que podríamos llamar *efectos estructurales* de los sistemas de acreditación previa y sus consecuencias para la *base social del magisterio*. Se trata de todo lo relacionado con los rendimientos salariales y con la actualización de la formación pedagógica. El análisis de la problemática no será posible hasta tanto no dispongamos de estudios pormenorizados sobre la situación de las regiones y sobre la especificidad de algunos de los centros universitarios más importantes del país; de la misma manera, dicho análisis deberá tomar en consideración la diversidad de los posicionamientos que han adoptado los maestros y las maestras frente al escalafón como *dispositivo de clasificación*. ¿Qué tipo de reformas podrían precipitarse a partir de un análisis semejante? No lo sabemos. Lo que sí sabemos es que el próximo ciclo de reformas a la educación, especialmente en lo que tiene que ver con la formación de los formadores, deberá tomar en

consideración las condiciones sociales de la profesión docente para poder encontrar por fin las claves que, incluso desde un punto de vista político-administrativo o burocrático, hicieran posible encauzar de manera razonable los recursos que necesita el sistema educativo para cumplir sus metas y el SNFE para profundizar sus políticas de formación en la dirección de un serio acoplamiento contextual. Por otra parte el análisis que pro-pondría –desde el punto de vista jurídico-político y socioeducativo- deberá diseccionar de manera adecuada la racionalidad contenida en el decreto 272 de 1998, la Ley 715 de 2001 y el estatuto de profesionalización que originó el decreto 1278 de 2002 teniendo en cuenta que es en este *corpus iuris* en el que descansa el eje de las reformas que han sido emprendidas a partir de 1991 así como sus posibilidades de implementación. A propósito de este análisis, la otra cara de la moneda –lo que no cesa de actualizarse con las prácticas pedagógicas- nos es muy necesario diseñar *dispositivos epistemológicos* que nos permitan validar muchas de las experiencias adelantadas en el oficio cotidiano de las y los docentes.

Si durante la década de los 90's se produjo un acelerado proceso de profesionalización –un proceso habilitado por la Ley 30 de 1992, especialmente con la expedición del decreto 709 de 1996- permitió a muchos maestros y a muchas maestras romper el estancamiento profesional en el que se encontraban, a partir de la creación de SNFE –particularmente el decreto 292 de 1998- el sistema educativo reestructura el proceso de profesionalización planteando un conjunto de exigencias destinadas a «depurar» el sistema educativo de sus “anormales” (Rodríguez Céspedes, 2002; Castro, Pulido, Peñuela y Rodríguez, 2007). Según las cifras dadas por el Banco de la República de Colombia, entre 1997 y 2002 el número de docentes para bachillerato pedagógico se redujo en un 55% a pesar de que el número de docentes con títulos universitarios y con estudios de postgrado en pedagogía aumentó en un 376%. ¿No es esta nueva desproporción un síntoma de la ambivalencia estructural que acosa al sistema educativo desde su reestructuración a inicios del siglo XX? Por otra parte, desde finales de la década de los años 90's la acreditación previa contribuyó al respaldo de cerca de 821 programas mientras, por otra parte, contribuía al cierre de 600

programas educativos (Tarazona, 2015). Lo que se desprende de aquí es que la reforma que creó el sistema de acreditación previa tuvo serias consecuencias para el país y sólo fue capaz de consolidarse a través de un *discurso vacío sobre la excelencia*. Según toda esta discursividad la pedagogía ocupa un lugar fundamental en las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras que opera, a su vez, como *eje articulador* de la formación pedagógica.

Una vez denunciada la ineficacia del producto educativo, el esfuerzo administrativo y la dirección política se volcó hacia un reconocimiento del docente como sujeto reflexivo dentro del sistema educativo y, sin embargo, tal reconocimiento se dio en un *plano simbólico* y no se tradujo en absoluto a las condiciones redistributivas del reconocimiento (Castro, Pulido, Peñuela y Rodríguez, 2007). De ahí que las condiciones laborales de las y los docentes contrasten con el discurso sobre la importancia de su cualificación. El docente, como fuera su vocación, tendría la necesidad de formarse y de cualificarse cada vez más y para ello tendría acceso a becas en diferentes universidades y programas de estudios postgraduales; sin embargo, tendría que asumir las condiciones de un aula denigrante tanto para él como para sus estudiantes, un aula que supera por mucho los límites ontológicos de su propio es-fuerzo. Una realidad *atomizante* en la que la realidad laboral acabaría por debilitar los esfuerzos comunes con otros maestros, y por tanto, minaría la posibilidad de ejercer lo aprendido en programas post-graduales a los que tendría acceso. Esta situación determinaría la poca disposición de hacer que los estudios no funjan más que como factor de valoración en la escala de cualificación monetaria. A propósito de esto Eugenio Rodríguez Fuenzalida (2001), en una investigación desarrollada para al OEI, decía que:

Se trata hoy de que el profesor desarrolle su capacidad profesional en la elaboración de proyectos educativos, planes, programas, estilos, tecnologías eficaces, procesos de auto-perfeccionamiento a partir de la práctica, y que incentive y sustente, desde esas

perspectivas, otros ámbitos mayores en relación con lo laboral, el medio ambiente, la superación de enfermedades sociales, el desarrollo socioeconómico y cultural, los valores necesarios de la vida social y desarrollo personal, lo que incluye necesidades básicas de aprendizaje junto con necesidades básicas de aprendizaje junto con necesidades comunitarias de educación. (p. 45)

A partir de su creación con la Ley 30 de 1992, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ha tenido como función orientar, organizar y fiscalizar el proceso de acreditación con base en los criterios de «calidad» definidos por el MEN. De acuerdo con ello, vemos que el documento titulado *Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y de Especialización en Educación* se convirtieron en uno de los referentes documentales que han sido más importantes para comprender el modo en que las instituciones de la acreditación conciben la calidad de los procesos de formación. Pero lo que ha sido más ilustrativo de aquel documento es el modo en que eran planteadas las *disposiciones institucionales* para el redimensionamiento del lugar estructural que ocupa la pedagogía en la formación de los docentes del país así como la especificidad estructural de los *núcleos pedagógicos* postulados en el artículo 4 del decreto 292 de 1998. En cuanto a este punto, diríase que la reforma educativa –el dispositivo de ajuste- introdujo elementos lo suficientemente significativos como para configurar un plano discursivo que puso de relieve la enorme complejidad de la cuestión docente. Más allá de las determinaciones puramente coyunturales, se trata de una organicidad que interpela los *modos de existencia de la pedagogía* al tiempo en que estos son interpelados por los *modelos de gestión* y sus respectivas estandarizaciones (los exámenes de Calidad de la Educación Superior, ECAES, por ejemplo). Tratándose de los exámenes mediante los cuales el Estado colombiano suele evaluar la «calidad» de la educación superior, las pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio han sido configuradas solo para medir con ellas las competencias adquiridas por los estudiantes en el marco de sus respectivos programas académicos sin atender a

las dimensiones sociales que determinan el éxito o el fracaso del proceso educativo en el que se adquieren esas competencias.

Asimismo, la legislación de nuestro país en torno a la «educación normalista» – es decir, a la modalidad aparecida a mediados del siglo XIX y consolidada a lo largo del siglo XX como Escuela Normal Superior-, regula el funcionamiento de sus instituciones concretas estableciendo como exigencia de la acreditación el apadrinamiento de las facultades de educación y teniendo como base de esa articulación interinstitucional los criterios definidos por el Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales –regulada por el decreto 3012 de 1997-; el punto aquí no tiene que ver solamente con el lugar protagónico que ya no ocupan las escuelas normales en el sistema educativo nacional (sobre todo en lo que respecta al relevo generacional) sino justamente el hecho de que la normatividad posterior se convirtiera en una especie de *dispositivo de integración* que opera a partir de inclusiones y exclusiones. Podría decirse que los altos niveles de preparación exigidos a los maestros corrían aparejados con la reestructuración a nivel político-administrativo de las instituciones educativas, seleccionando aquello que es más adecuado para el *funcionamiento de las evaluaciones estandarizadas* y desechando todo lo que no fuese funcional al cumplimiento esas pretensiones. Desde este punto de vista entendemos por qué los decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998 definieron las bases pedagógico-instrumentales de la formación de maestros tal y como hoy las concebimos.

Es posible que este tipo de estándares tengan una raigambre en la necesidad de evaluar productos: *el producto educativo en general y el producto educativo, en particular del profesional y, muy particularmente, del profesional docente*. Estos exámenes que antes no existían pretenden la consolidación de ciertos estándares de competencia en los docentes pues lo que evalúa el ejercicio de la profesión son justamente sus competencias. En cuanto a este tema Eugenio Rodríguez Fuenzalida (2001) también planteaba que:

Los actuales criterios contrapuestos de valoración de la educación en el marco de una sociedad que utiliza, por una parte, concepciones de oferta y demanda –el mercado-, eficiencia y competitividad, y por otra, dinámicas relacionadas con la solidaridad, los derechos humanos, la armonía con el medio ambiente, la participación y la soberanía. (p. 20-21)

El enunciado muestra una contradicción pues la valoración social de la educación ha sido y sigue siendo planteada en términos que son ajenos a su *episteme*. Las dinámicas de la oferta y de la demanda obedecen a una lógica de mercado que no ofrece ningún tipo de orientación racional al saber y a las prácticas pedagógicas. Habría de esperar lo que sucede con la medición que intenta hacerse, puesto que no es claro cuál es su objetivo real; lo que sí parece cierto es el flujo vertiginoso de los procesos de la educación hacia los flujos del mercado, que pueden además constatarse en otras evaluaciones a las que son sometidas las instituciones educativas.

La perspectiva crítica que hemos venido desarrollando manifiesta una preocupación puntual por el saber pedagógico y por la práctica pedagógica y, por esa razón, no cesamos de señalar el modo en que *la preeminencia de los dispositivos de regulación estatal así como de la racionalidad que efectúa la depuración de la oferta educativa han desplazado lo genuinamente educativo y lo genuinamente pedagógico de la cuestión docente*. Siendo un poco más precisos con la categorización de nuestro objeto diríase que se trata de una *instrumentalización de la acción docente* como criterio orientador de la política pública para el sistema educativo colombiano. Quizá la vía que fuera más penetrante debería captar con una profundidad mayor la especificidad discursiva de las prácticas e instancias de evaluación estatal, el ritmo existencial de la formación inicial y permanente de los educadores así como las formas de reconocimiento y de redistribución puestas en práctica por los programas estatales diseñados e implementados en función de las escuelas normales superiores y de

las facultades de educación del país. Por supuesto, dicho análisis no podrá dejar de examinar las alternativas que surgen en torno a la profesionalización en el sistema universitario nacional y bajo la dirección de las secretarías de educación. ¿Habrá aquí posibilidades de aplicar modelos propios de educación nacidos en los contextos operativos de los proyectos institucionales y de los proyectos comunitarios? He aquí un punto de mira en el que podemos encarrilar nuestras próximas indagaciones. Sin embargo, no deberíamos perder de vista que los alcances de las reformas implementadas hasta el momento en el país han hecho mella en la racionalidad que gobierna el fenómeno educativo: *el poder soberano se ha ocupado más en depurar las instituciones que en formar bien a los maestros*. El núcleo de la relación pedagógica entre educandos y educadores, capturado por las lógicas del rendimiento y de la eficiencia administrativa, no sólo ha producido un hacinamiento vergonzoso de los estudiantes en las aulas sino que, por causa de ella, ha deteriorado la «calidad» que el sistema mismo no cesa de señalar como su criterio de operación. Tanto el SNFE como los estatutos diseñados para la profesionalización y evaluación de los docentes no han surtido los efectos positivos que buscaban producir. El enunciado de la “Educación para Todos”, emitido como una respuesta a las demandas sociales en torno al cumplimiento del derecho a la educación, no opera en la dirección esperada –lo que implicaría dar a los maestros un reconocimiento adecuado–; la dirección que ha sido emprendida por los sistemas analizados no dice que la conversión de «maestro» en «docente» y del «oficio» en «profesión», desde el punto de vista de las reformas como dispositivos de reajuste y como aparato de captura, ha funcionado como *codificación y captura de un sujeto que deja de ser tal para convertirse en un agente*.

Como hemos visto, la reforma implementada como dispositivo de ajuste puede ser considerada como otro *dispositivo de producción fantasmática* que enactúa un falso mundo; no el de la falsa conciencia o el de la mala fe sino el de la captura soberana del intelecto general en un sistema de acreditación que impone límites a la *potentia* de las prácticas pedagógicas en función de una *potestas* socioeducativa colonizada por la razón neoliberal. El saber pedagógico y sus

prácticas quedan de este modo atrapados en un sistema productor de titulaciones y evaluaciones estandarizadas cuya lectura sólo es posible en función del rendimiento institucional que las burocracias y la opinión pública traducen con estadísticas. El paso ilusorio de la *semiosis* y la *hermeneusis* a la *mathesis* es, en el fondo, la implantación en el sujeto de un peso que este no sabe cómo llevar sino es entregándose a las exigencias del poder soberano porque ya no sabe comprender el sentido de su lenguaje. Si el fantasma es un doble en el que el ideal del Yo queda atrapado por su deseo, la reforma educativa revela la existencia de un *gran fantasma* que, en este caso, más allá del maestro y la maestra aniquilados por la función docente, se torna como el reflejo especular de un soberano que ya no hace otra cosa que perseguir la imagen falseada de sí mismo.

Capítulo Cuarto

Crítica de la Función Docente: La Subsunción Real de lo Educativo y la Razón Neoliberal

En las últimas dos décadas la *formación de los maestros* en el mundo se ha convertido en una prioridad de las agendas internacionales y de los gobiernos nacionales. Instituciones como la OCDE, la Unesco, la OEA, el MEN y el IDEP representan, además, centros de articulación política al tiempo en que operan como nodos de acumulación cognitiva en los que se agencia el rumbo de las reflexiones sobre la formación de los formadores (Herrera, 2000; Bolívar Botía, 2004; Figueroa, 2016). Sin embargo, la proliferación de las propuestas sobre la formación de los maestros en el seno de estas instituciones no cesa de inscribirse en un discurso sobre el reordenamiento del proceso educativo que convierte las llamadas «competencias» en exigencias del aprendizaje. Como se sabe, la consecuencia de ello ha sido la transfiguración del oficio del maestro en una profesión docente que no tiene ya nada que ver con la enseñanza. Pero si esto es así no es porque los maestros y maestras se hallan dedicado a una actividad situada por fuera de la escuela sino porque el reordenamiento del proceso educativo promovido por organismos internacionales y gobiernos nacionales -es decir, por todas las instancias del poder soberano- no presentan una auténtica preocupación por el oficio del maestro; los *horizontes de sentido* que orientan las proyecciones de tales organismos y de tales gobiernos se encuentran más bien

situados en el discurso sobre la «funcionalidad» del sistema educativo y sobre la eficacia de la política educativa (*discurso sobre la crisis mundial de la educación*). En este caso, la figura del maestro, su oficio y su arte es permanentemente desplazado para ser sustituido por una “función” de cumplimiento que en su formulación arqueológico-genealógica podemos definir como *función docente*. Se trata entonces de la «cosificación» del maestro como agente funcional en un sistema de soberanía que no lo reconoce ni como intelectual constructor de la cultura ni como factor decisivo del capital humano para las conquistas del desarrollo.

Nuestro discurso se compagina polémicamente con la discursividad que ha resultado de la investigación académica realizada por el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) junto a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El propósito de esta investigación fue el desarrollar un balance de la ejecución y los alcances del «Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes 2009-2012» implementado por la Secretaría de Educación de Bogotá con el fin de proponer unos *lineamientos* para la construcción de políticas relativas a la formación de los docentes. Podría decirse que este ejercicio científico se encontraba situado en los *puntos intersticiales* que separan el discurso crítico de la pedagogía y el discurso educacional de las instituciones estatales. Pero, ¿acaso podría uno pensar que es en este intersticio, en este encuentro entre una discursividad y la otra en donde la *ambivalencia estructural* se inserta como anomalía o contradicción? Sin embargo y, tratando de depurarse del riesgo que esta ambivalencia suscita, el discurso se plantea lo siguiente:

En tiempos en los que el país se abre a una perspectiva social y cultural, donde hay una voluntad de reconstrucción de la vida cotidiana y la intención de mirar de otro modo la vida social; es pertinente revisar nuestra historia reciente, recuperar el presente y rediseñar el futuro, por lo que se hace necesaria la participación de grupos académicos

capaces de proponer nuevas formas, enfoques y propuestas educativas, de cara a construir una nueva Nación. (Pineda, Calvo, Martínez, Soler & Prada, 2015, p. 9)

Como analítica del presente, el discurso se despliega más allá de la mirada ingenua y, podría pensarse que esta es su principal virtud. La mirada histórica es de cualquier manera la mirada que se sitúa más allá de lo que nos es dado en la inmediatez y, por esa razón, es ella la única capaz de cuestionar la apariencia del presente. Por supuesto, no como si del presente hubiese que depurar la realidad para poder descubrir en ella el núcleo esencial que subyace a la apariencia inmediata sino que, de manera distinta, se trata de una “revelación” –en el sentido heideggeriano del término-, de una suerte de “mostración” de las fuerzas indomables que escapan a cualquier mirada. La historia no es la objetividad del ser sino el cuestionamiento lanzado a la “inescrutabilidad” del ser según una línea de fuga que nos conduce hacia su recreación rizomática. Sin embargo, la solidez del enunciado disminuye ahí donde el saber se inscribe en el *nombre del sujeto*. ¿“Grupos académicos capaces”? La propuesta de la “novedad” como eje de legitimación no es más que un absurdo *cliché* de la profesionalización y del discurso del saber especializado y empresarial. Hace tiempo que el lugar de la academia viene siendo minado y devastado por las nuevas plataformas y medios de enunciación. Insistir en la pertinencia del saber de la academia da una cierta expresión a la voz reivindicativa del maestro a propósito de la formación docente pero se ve obligada a recurrir o a instrumentalizar el mismo discurso que desde hace décadas viene desplazando a los maestros: *el discurso de la profesionalización*.³⁷

³⁷ De acuerdo con el análisis propuesto por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2007), la Universidad contemporánea afronta tres grandes crisis. En primer lugar, una *crisis de hegemonía* que ha puesto en entredicho las que habrían sido las funciones tradicionales de la universidad durante el siglo XX: por un lado, la producción de la «alta cultura», el «pensamiento crítico» y los «conocimientos ejemplares» de carácter científico y humanista; por otro lado, la

La Forma-Mercatoria: Calidad de la educación y políticas neoliberales

Cuando el análisis sitúa la noción de «calidad» en el discurso que opera tanto a nivel macropolítico como a nivel micropolítico se advierte inmediatamente que dicha noción tiene, al mismo tiempo, una función de apertura y de cierre. Los planes educativos de las últimas dos décadas nos han mostrado que la *calidad de la educación* aparece como otro de los enunciados que han marcado nuestra época (Martínez, Noguera y Castro, 2003). Sin embargo, hay quienes piensan que la reiteración de este enunciado ha sido cualquier cosa menos un monolito o un enunciado con significación unívoca:

El término *calidad* no es fácil de aplicar a la educación, pues si definición depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde dónde la formula. Además, los actores sociales interesados en la educación –el Estado, la Iglesia, el sector productivo, los padres de familia, el cuerpo docente, los estudiantes, entre otros– tienen expectativas diferentes frente a los resultados de la

reproducción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales necesarios para la cualificación del trabajo en el horizonte de la producción capitalista. Al no poder cumplir ya con estas funciones tradicionales, Santos piensa que la Universidad ha dejado de ser la única institución participante en su cumplimiento. En segundo lugar, una *crisis de legitimidad* de acuerdo con la cual la institución universitaria, al haber dejado de ser una «institución consensual», vio emerger en su interior contradicciones entre la «jerarquización de los saberes especializados» a través de su acceso y de su certificación y las «exigencias sociopolíticas de democratización» como inclusión de las clases populares. Y en tercer y último lugar, la universidad atraviesa por una *crisis institucional* que resulta de la contradicción entre la «reivindicación de su autonomía» en torno a la definición de sus propios valores u objetivos y la presión empresarial a propósito de la eficiencia y productividad de su «responsabilidad social». El problema planteado por Boaventura de Sousa Santos es que, ante estas crisis, *la Universidad ha asumido una actitud superficial y no ha respondido sino con medidas reactivas, dependientes e inmedatistas*.

educación y, en consecuencia, cada uno de ellos entiende el concepto de calidad, en función de las distintas demandas que hace al sistema. (Pineda, Calvo, Martínez, Soler & Prada, 2015, p. 19-20)

Pienso que si la «calidad» puede ser interpretada como un problema de la educación contemporánea no es porque ella represente, en el fondo, el horizonte de sentido al que debieran volcarse todos los esfuerzos y recursos educativos sino porque ella opera como *redundancia* y *descodificación* radical del campo educativo. En tanto noción extrapolada desde el campo empresarial hacia el campo educativo, la «calidad» convierte las demandas educativas en mercancías que son ofrecidas en un mercado más o menos bien regulado y a los sujetos sociales en ofertantes y demandantes que participan en ese mercado (Martínez Boom, 2004). De ahí que las redundancias aparezcan como reiteraciones miopes de una opción discursiva que no se ajusta –pese a todos los malabarismos conceptuales- a las exigencias ontológicas del campo educativo; pero al mismo tiempo, con la propagación de la noción de la «calidad» la descodificación es producida al ser desplazado el significado normativo de la educación más acá de la subjetivación común (y del *General Intellect*) para resituarse en el terreno del sujeto constituido. El asunto aquí reside en la conversión de la «calidad» en un *significante vacío* que gravita en torno a las apropiaciones políticas que de ella intentan hacer los actores políticos y sociales interesados en el sector educativo pero que, a pesar de esas tentativas de apropiación, permanece inevitablemente situado en el campo discursivo de la razón neoliberal: *la dinámica mercantil que fluctúa a través de la oferta y de la demanda*.

Ahora bien, como una huella del Encuentro Nacional de Experiencias exitosas de en Instituciones Educativas con Estudiantes de Alto Logro Cognitivo en el País realizado por el MEN en 2002, el paradigma investigativo de la «gestión y eficacia escolar» -corriente de evaluación internacional denominada School Effectiveness Research Paradigm- podemos observar en un artículo publicado por Blanca Lilia

Caro (2000) cómo es que se acentúa la razón neoliberal en nuestro medio educativo:

El ámbito institucional comprender tanto factores relacionados con la gestión gerencial o administrativa, como con la práctica pedagógica. Estos últimos son más difíciles de captar en una evaluación de esta naturaleza –pues requiere de investigaciones específicas con metodologías apropiadas para tal fin -. Por ello, más por limitación que por desconocimiento de su importancia el presente análisis institucional enfatiza en los factores relacionados con la gerencia escolar (p. 66)

Este enunciado deja ver en qué sentido es planteada la cuestión sobre la eficacia escolar, por lo tanto, en qué sentido es concebido el análisis teleológico y tecnológico del proceso educativo como proceso social. En primer lugar, los elementos determinantes del análisis se inscriben en un campo discursivo que es exterior a lo educativo, completamente ajeno a lo pedagógico. Y no sólo porque aquí se confiese o se exprese de manera explícita y más o menos condescendiente sino porque se pone a un lado, pese a reconocer su importancia, los factores centrales del proceso educativo y pedagógico. En síntesis, podríamos leer en este pasaje la *forma limitada o condicionada de la evaluación sobre la eficacia escolar*. Aquí, como en todo el campo de las ciencias de la educación que desde la década de los 50's del siglo XX se ha consolidado como *ratio* de las instituciones educativas, la administración de los seres y las cosas viene a sustituir a la formación integral de la persona humana.

Nuestros análisis deben recorrer los diversos momentos que acompañan el surgimiento de la «calidad» como una noción central en el campo educativo la cual se inscribe en este campo desterritorializando su función histórica (*Crisis del proceso educativo*). De la década de los años 60's en la que aparece como noción

asociada al «desarrollo» hasta la década de los años 90's en la que aparece ligada a la «globalización» y a la «descentralización» de los sistemas educativos, en torno a dicha noción se han configurado la discursividad así como las prácticas concretas de lo que en las obras de Andrea Fumagalli (2010) y Verónica Gago (2015) se define como la *razón neoliberal*. Bajo la dirección de organismos internacionales como la Unesco y el Banco Mundial –aunque con diferencias de matiz- la «calidad» se ha difundido como una noción codificada bajo las lógicas de «costo-beneficio» que buscan maximizar la rentabilidad de las inversiones monetarias –que según Deleuze y Guattari se trataría de un capital semiótico de cantidades abstractas- hechas en el sector educativo (*dispositivo económico de rendimiento*). Como efectuación de la razón neoliberal en este terreno, el discurso apunta hacia una codificación del «Estado mínimo» como objetivo económicamente deseable y, por lo tanto, la retirada del poder soberano respecto de la financiación de la educación como elemento de una *ratio* globalizada: *la descentralización de las instituciones educativas como apertura a la participación del capital privado*. Las “competencias”, las nociones del “equilibrio” así como la retórica de los “ingresos” y “resultados”, de los “productos” y “servicios” educativos son códigos que operan en el nivel macropolítico y micropolítico como nociones de economía política. A propósito de la diseminación de la «calidad» a través de este discurso se dice que:

Resulta llamativo constatar que, entre sus rasgos comunes, la calidad de la educación expresa la amplitud de objetivos y la indefinición de sus elementos constitutivos, es decir, que la calidad conlleva una alta dosis de ambigüedad, lo que ha facilitado su rápida adopción por parte de los distintos agentes sociales. De hecho, cada uno la particulariza como quiere: sus connotaciones van desde el ámbito administrativo, calidad de la organización o del sistema de gestión, pasando por la calidad de los recursos, hasta la calidad de los profesores, de los alumnos, del currículo, de la participación de los diversos estamentos, de la producción inmaterial

y de los aprendizajes que es, al fin y al cabo, el propósito último del sistema. La calidad se constituye en uno de los presupuestos centrales de la modernización educativa; reordena todo el proceso educativo. De hecho, se convierte en una estrategia que controla todos los hilos y las fuerzas que intervienen en él; se termina aceptando como un propósito incuestionable. Es decir, que sin calidad, la competitividad se ha imposible dentro de una sociedad y a economía globalizada.” (Pineda, Clavo, Martínez, Soler & Prada, 2015, p. 20)

Con la noción de «calidad» el horizonte de significación se abre y se cierra al mismo tiempo pues la ambigüedad constitutiva de su uso y de su significado se revela como *significante vacío* o *significante flotante* (Ernesto Laclau) expuesto a la apropiación social, política, cultural, mediática, etc., de la educación como «educación de calidad». Ya sea desde el punto de vista del soberano que racionaliza sus propios procesos de producción, ya sea desde el punto de vista de una máquina de guerra empresarial que atraviesa con toda su fuerza las fronteras de lo público y de lo privado, ya sea desde el punto de vista de las formas multitudinarias que desterritorializan los aparatos de la soberanía imperial que se disemina a través de esa máquina de guerra empresarial (Negri y Hardt, 2002; Lazzaratto, 2006), la «calidad» circula de un lado a otro cualificando lo que en otro tiempo se hubiese denominado bajo el concepto de la *excelencia* (Saldarriaga, 2003). De esta sustitución no se percatan ni siquiera los más avezados y radicales defensores de la educación pública que, para defenderla, acuden a las mismas coordenadas de sentido que el gran capital utiliza para para privatizar la educación.³⁸

³⁸ *La Fundación Compartir*. Como bien lo han sabido mostrar María Pineda, Gloria Calvo, Alberto Martínez, Carolina Soler y Maximiliano Prada (2015), el documento «Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la educación para todos los colombianos», publicado por la Fundación Compartir en el año 2014, efectúa una síntesis discursiva de los agenciamientos globales sobre la

Durante los últimos treinta años se han producido radicales y profundas transformaciones en los modos de producir, trabajar, vivir y comunicar de tal modo que estas transformaciones nos sitúan en una especie de cesura histórico-generacional en la que la certeza da paso a la incertidumbre. Si concedemos algún sentido a las observaciones de Ricardo Donaire (2012) según las cuales se diría lo siguiente:

Que el trabajo intelectual asalariado alcance cierto grado de masificación parece también condición necesaria para la constitución de una fuerza de trabajo de carácter intelectual. Puesto que la masificación conlleva a la estandarización de una gran porción de la población con determinadas características comunes, esta producción en masa de determinados grupos de intelectuales colabora en generar los fenómenos de exacerbación de la competencia y la desocupación. La posibilidad de la desocupación supone la no propiedad de las propias condiciones de existencia. Y a la vez, la competencia entre ocupados y desocupados facilita la imposición de las leyes del valor y de la determinación del precio del trabajo como salario, como pago de la capacidad de producir determinado servicio, y no como pago de ese servicio. (p. 63-64)

Esta observación en particular tiene la virtud de desmenuzar el problema no poco casi olvidado de la «alienación»; temática que conjuga en su concepto la falsa conciencia del velo ideológico, la desposesión del trabajo vivo bajo las

«calidad de la educación». La discursividad sobre el “progreso”, la “rentabilidad” y la “productividad de la mano de obra calificada” aparece en este documento como la plataforma de sentido sobre la cual se asienta el reordenamiento del proceso educativo “recomendado” para Colombia.

lógicas de la máquina capitalista y la inscripción del deseo en los aparatos de captura fabricados y puestos a andar por la potestas del soberano. El lugar que estructuralmente que asume el trabajo intelectual en la producción le convierte lo que pensamos, decimos y hacemos en espacios mercantilizados, es decir, en espacios determinados por las reglas con las que rige todos los intercambios de mercancías. La crisis esquizofrénica de la acumulación y de la imposibilidad sistémica de la redistribución y el reconocimiento destruyen la autonomía del sujeto de conocimiento para convertirlo en un engranaje del sistema, podríamos decir que lo que Donaire describe en últimas es, precisamente, un dispositivo de desposesión existencial que no opera con respecto al alma del individuo sino con respecto a la materialidad constitutiva del trabajo como motor existencial.

El agotamiento contemporáneo del Estado-Nación, la globalización post-fordista de los sistemas económicos, el fanatismo identitario conservador y la guerra permanente entre estados, guerrillas y mafias organizadas aparecen aquí como los signos de esta cesura biopolítica de la desposesión (Negri y Hardt, 2002). ¿Cómo comprender la naturaleza específica de esta cesura? La respuesta que Andrea Fumagalli (2010) ha dado a este interrogante nos dice que la actual fase económica puede ser definida como la fase del «capitalismo cognitivo», es decir, como una fase en la que el proceso de producción capitalista ha pasado del predominio de la producción material al predominio de la producción inmaterial. De acuerdo con esta hipótesis, nuestros análisis sobre los procesos de «acumulación» y de «valorización» capitalistas así como los análisis sobre la dinámica estructural de las relaciones socio-económicas nos exigen adoptar una perspectiva de economía política y, por lo tanto, una perspectiva en la que nos sea posible captar la relación biopolítica que se da entre «capital», «poder» y «subjetividades sociales». Siendo así, la transformación reciente del poder en «biopoder» (Foucault y Negri) aparece como correlativa de una transformación de la economía en bioeconomía. De acuerdo con esta definición, la economía política comprendería el mercado como un escenario constituido por relaciones de poder hasta tal punto que la transformación de las relaciones económicas e industriales del período fordista en relaciones económicas que tienen como objeto de intercambio, acumulación y valorización las facultades vitales de los seres humanos nos revela la bioeconomía como reflejo especular de la biopolítica:

Si biopolítica significa la acción sistemática de la dimensión política en el disciplinamiento, directo e indirecto, de la vida y de la salud de los individuos a través del despliegue de instituciones totalitarias, la bioeconomía representa la difusión de las formas de control social (no necesariamente disciplinarias) a fin de favorecer la valorización económica de la vida misma: bioeconomía esto es, el poder totalizador e invasivo de la acumulación capitalista en la vida de los seres humanos. De forma más específica, por acumulación bioeconómica se entiende el intento de plegar a las razones de la explotación las capacidades vitales de los seres humanos, en primer lugar, el lenguaje y la capacidad racional de generar conocimiento a través de la dinámica de las relaciones sociales. Lenguaje y conocimiento son los dos pilares sobre los que se funda el concepto de general intellect. Con la locución capitalismo cognitivo se quiere decir precisamente eso: la valorización de las capacidades cognitivas y relacionales de los individuos como último estadio de la evolución de las formas capitalistas de producción. Se trata de un intento de ordenar biopolíticamente la vida de los seres humanos a través de nuevos dispositivos coercitivos y de control que presuponen el paso a la subsunción total de la vida, esto es, del bios. Un intento que –estamos seguros- no podrá triunfar, a causa de la irreductibilidad del género humano, y en particular del general intellect, al dominio y control in toto. Aquí está la ambivalencia y el germen de nuevos conflictos futuros. (Fumagalli, 2010, p. 27)

Pretendiendo captar el núcleo del enunciado, diríase que, por un lado, la biopolítica da expresión al disciplinamiento sistemático de nuestra corporalidad y, por otro la, la bioeconomía es lo que somete esa vida al control social de su productividad económica. Pero ¿de qué modo la bioeconomía produce este sometimiento? Fumagalli (2012) ha acertado al decir que la bioeconomía, en tanto se ella un “poder totalizador e invasivo de la acumulación capitalista”, explota capacidades vitales de los cuerpos humanos –como el «lenguaje» y el «conocimiento»- apunta hacia la desposesión de lo inmaterial, a la valorización capitalista de general intellect como fetichización de lo que es producido por

inmaterialmente por la máquina antropológica. En este sentido, el capitalismo cognitivo no sería otra cosa que la valorización de las capacidades cognitivas y relacionales de los individuos como “último estadio evolutivo de la producción capitalista”, es decir, como nomos biopolítico signado por la subsunción total del bios en el capital, de la vida humana en la razón neoliberal de la economía y el gobierno. ¿No estaría la docencia sujeta a esta conversión alienante del oficio del maestro en vulgar –aunque compleja- mercancía?

Crítica de la Crítica: Sobre el Retorno del Maestro

Las propuestas hechas por el equipo de maestros y maestras que desarrollaron el estudio sobre las condiciones para una formación contemporánea de los formadores capaz de superar las desventajas del actual modelo neoliberal de formación suponen la puesta en marcha de *nuevas modalidades* para pensar la formación docente en Colombia. El gesto del enunciar públicamente un pensamiento (los «lineamientos») sobre un problema común (la «formación de los formadores») entraña una *política*. ¿Qué implica entonces que María Pineda, Olga Calvo, Alberto Martínez, Carolina Soler y Maximiliano Prada (2015), en tanto grupo de maestros implicados como intelectuales en la crítica de un saber sobre lo común, hayan construido un discurso para las instituciones de formación? El cuestionamiento de las dinámicas educativas y su desplazamiento por las voces de la comunidad educativa buscaba romper las lógicas reproductivas que subsumían la capacidad pedagógica de los maestros y maestras a la voz sin sujeto de la ley, a la acción sin rostro del procedimiento formal que quiere sustraerse a la mirada histórica. Toda propuesta para la formación de los formadores, ¿podría ser planteada por fuera de la problemática más abarcadora de la educación pública? La función analítica de los «planos» en la propuesta consiste, pues, en permitirnos captar la *diferencialidad de las trayectorias*

recorridas por las «instituciones» y los «sujetos», por las fuerzas que se oponen a su cristalización en las redes del poder, por las líneas de fuga que se oponen a la «estratificación» y a la «segmentaridad». Si la educación es inconcebible –al menos desde el punto de vista de la democracia- como un asunto privado, como un asunto de cada quien, es porque la educación moderna ha sido concebida como una especie de fenómeno plural-participativo (*dispositivo político de integración social*) y, por lo tanto, un fenómeno conflictivo que requiere de ciertas mediaciones para no diseminarse en el espacio destructivo, nihilista, de la inmediación y de la violencia. Centrar la formación docente en la *experiencia pedagógica* es ubicar a los maestros y a las maestras en el centro de la problemática; sobre todo porque al considerar a estos(as) últimos -tal y como concebimos al movimiento pedagógico- como intelectuales constructores de la cultura encontramos al intelectual también capaz de *transformar la cultura*; estos maestros y maestras aparecen como sujetos sociales constituidos en los puntos en los que se intersecta lo cultural con lo político, lo social, lo lingüístico, lo antropológico, lo biológico, etc., y esta consideración hace de ellos y ellas fuerzas interpelantes en el universo de lo común más que autómatas al servicio de un soberano:

Al centrar su atención en el maestro y la maestra y no en los indicadores, la propuesta sobre el horizonte hacia la diversidad y la pluralidad de modos de ser docente. Es una apertura a considerarles constitutivos y constituyentes de la nación, con sus diferencias, recorridos, trayectorias e intereses, también en su devenir como actores y autores de variedad de procesos educativos. Es un llamado, un anuncio que invita a mirar el conjunto, lo que no es observado, lo que no es escuchado; lo cual exige descentrar la formación del docente y el desarrollo educativo de los cánones establecidos. (Pineda, Calvo, Martínez, Soler & Prada, 2015, p. 10)

He aquí por qué no nos es lícito pensar que un discurso semejante, por más que sea planteado en una plataforma institucional de enunciación, pueda ser interpretado como algo desinteresado. Poner en el centro mismo de la problemática educativa a los maestros es a todas luces el enunciado de un *sujeto de deseo*. Que el discurso del saber sea la pedagogía y no las ciencias de la educación, que el lugar del poder haya sido parcialmente usurpado por fuerzas subalternas son dos consecuencias secundarias si se les sitúa ante la proyección fenomenológica del sujeto del deseo como instancia primera. Siendo así, el discurso crítico adquiere una consistencia determinada gracias a la subjetividad que vehicula. ¿Declive de la diferencia ante una identidad? Es probable que tratándose de la relación entre el sujeto y la institución ese *declive* sea algo inevitable y, sin embargo, visto desde el punto de vista de las luchas contra-hegemónicas, este “declive” podría ser experimentado, finalmente, como el avance de una expresión multitudinaria ante el poder soberano. En mi opinión, todo esto queda suficientemente claro en el siguiente enunciado:

Este trabajo no se inició desde lo ingenuo, sino desde la sospecha que surge al vivir y analizar las realidades que comprenden a las y los maestros desde el «eficientismo» de las lógicas económicas, desde la evaluación controladora y punitiva y desde las propuestas de formación *light*, que exaltan la bandera de la pretendida calidad y de una formación les descentran de la construcción de su experiencia, para hacerlos parte de proyectos, aislados, que atienden las demandas externas a la escuela y externas a ellos mismos. Tal sospecha es enfrentada a partir de la memoria histórica reciente, aquella construida desde los bordes; por ejemplo, recordamos el Movimiento Pedagógico, sus luchas y compromisos, sus sueños, sus fuerzas para reivindicar a los maestros, a la escuela y a la educación. Trae esta memoria de nuestro país, su experiencia, su espíritu y la actualiza para pensar a futuro (Pineda, Calvo, Martínez, Soler & Prada, 2015, p. 10)

Situado por fuera de la ingenuidad de las corrientes positivistas que sólo reconocen la objetividad de un discurso en las antípodas de la subjetividad, el discurso crítico sobre la pedagogía y sobre la formación de los maestros afirma la objetividad de su discurso como *objetivación proyectual de una subjetividad antagonista* (Martínez Pineda, 2008). La investigación arqueológico-genealógica, más allá de las epistemologías como regiones del pensamiento interpelante ante lo real, supone hasta cierto punto una interpelación política que fractura lo político como enunciado preconcebido para descubrir el *acto político* en la espesura del cuestionamiento de la enunciación. Si es cierto que en el *enunciado* es donde se objetiva al sujeto (Recio, 2005; Martínez Posada, 2014), entonces es en la *interpelación crítica del enunciado* donde el sujeto se sacude el peso que sobre él ha arrojado el poder. Sin embargo, si la institución –en tanto es ella la trama cristalizada del poder- ha acudido al «descentramiento» como medio de desterritorialización del saber pedagógico y educativo como discursos de saber y del maestro como sujeto de deseo, me pregunto entonces: ¿el *re-centramiento* sería la estrategia adecuada para la re-territorialización de ese saber y para la reivindicación o liberación de ese sujeto?, ¿en qué sentido ese re-centramiento puede escapar al confinamiento de la subjetividad en la identidad?, ¿cuál sería la manera en que ese descentramiento evitaría una nueva captura de la subjetividad por parte del poder?

Pero si tomásemos como tópico de nuestra reflexión la vieja pregunta filosófica sobre el significado del pensamiento, una expresión que podríamos considerar arcaica –en el sentido de su *arché* u originalidad- por ser la pregunta del pensamiento que se piensa a sí mismo, tendríamos que admitir que el pensar se desplaza a través del cuerpo como sujeto de deseo. El *acto del pensar* no sería de este modo un equivalente de la acción que responde a una urgencia de soluciones, a la pretensión de zanjar los problemas del ente humano o de una determinada sociedad. Sin embargo, ¿alguien creería sensato ceder a las exhortaciones nietzscheanas que nos invitan a rumiar nuestros problemas sólo

porque estos tienen un elevado sentido de valor? Pienso que si las cosas «valen» no es porque valgan en sí mismas sino porque se encuentran insertas en un determinado *proyecto* (Sartre); no el proyecto de la humanidad, no el proyecto de la sociedad y mucho menos *mi* proyecto. Que el rumiar satisfaga a los espíritus rumiadores y al estoicismo que los acompaña y les hace inútiles para responder a cualquier necesidad; que el aristócrata se siente en su mesa bañada de privilegios para recrear los fantasmas que recorren su cabeza. Mientras tanto, la condición subalterna que se cierne sobre toda la comunidad educativa para soslayar las máspreciadas virtudes de la enseñanza, para someter la creatividad que viene con el ejercicio de los saberes a los dictámenes de un soberano completamente seducido por la técnica, no parece ser el centro de la discusión sobre el pensamiento. Sin embargo, ¿“afirmar la experiencia del maestro” no implica actuar en favor de él? ¿No es esto un abandono del simple rumiar para incorporarse a los oficios de una fábrica discursiva e insertarse en un intelecto común y en una proyección común? La *problematización* es, en mi opinión, un *ejercicio militante*. Pero no se malentienda; aquí la militancia no es con respecto a un partido o a un sindicato sino con respecto a un oficio, a un arte, a un modo de vida que no se compara en absoluto con la impostación de las profesionalizaciones, con los enclaves desde los cuales el ser es domesticado y obligado a habitar un solo lugar, a hablar una sola lengua y a actuar de un determinado modo. Pensar al «maestro» exige el rigor del esfuerzo, la disciplina que por su naturaleza impone la confrontación con la cultura, con los registros de la cultura (Adorno); pero también implica un ejercicio de creatividad (Deleuze) que hace de ese «arte» que defendemos el medio para defenderlo. *Si el pensamiento es después de todo un ejercicio filosófico entonces la pedagogía como saber, como ejercicio de un saber y como forma de pensamiento, también es filosofía*. De ahí que la reducción de la educación a lo meramente técnico sea a fin de cuentas un error político, educativo y burocrático proveniente de una cierta ingenuidad ante el pensamiento, la ingenuidad que hoy caracteriza tanto al político como al burócrata. Reposicionar el pensamiento acumulado en torno a la formación de los formadores más allá de la *ratio gubernatoria* adquiere, en las actuales circunstancias, la inauguración de una

anti-economía que evite por todos los medios la inscripción artificial del pensamiento en una temporalidad ajena, en un circuito de realidades inconmensurables o en una pequeña casilla donde este sólo deba responder a los métodos de la acumulación. Lo impensado como objeto, como destino, *no tiene importancia por el fetiche de descubrir lo no descubierto sino por las oportunidades que ofrece para evadir la captura, para evitar tener que soportar el ritmo fatigante impuesto por quienes no trabajan, es decir, impuesto por aquellos que son completamente ajenos al oficio del maestro.*³⁹

El problema de la formación de los maestros no podría ser adecuadamente esclarecido si no comprendiéramos que lo que ha guiado nuestros análisis es la *configuración discursiva de las instituciones de formación en torno a la ratio gubernatoria*. Sobre todo porque es en estas instituciones donde la discursividad del proyecto hegemónico se afirma, de forma autorreferente, para marcar con su sello el rostro magisterial (Álvarez Gallego, 2010). No sería para nada absurdo que utilizáramos el concepto de «hegemonía» para determinar la cultura educativa como un campo histórico de correlaciones de fuerza (Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005). Sobre todo porque es justamente ese carácter «hegemónico» lo que ha hecho que su sello sea una forma superestructural de interpelar ideológicamente al sujeto de la educación; no ya desde el punto de vista de una clase que domina a otras clases sino desde el punto de vista de la captura imperial

³⁹ *Pensar la formación del maestro*. Pensar la formación docente hoy en día implica pensar el oficio del maestro ante el predominio de la técnica, la promoción del autoaprendizaje y la instrumentalización de la virtualidad (Martínez, Noguera y Castro, 2003). Pero ante esto, el pensamiento crítico-pedagógico parte de considerar que, contrariamente al *Bildung* como conquista de la humanidad a través de la formación, la subsunción real de la formación en el capital no es más que una procesualidad castrante. La «educación de masas», que aparece como producto de la radical deslegitimación a la que fueran expuestas las prácticas pedagógicas que tenían lugar en los claustros universitarios, como una expresión del declive del elitismo que la institución universitaria encarnaba y como respuesta a la valoración del conocimiento como una pura virtud por encima de la problematicidad de la existencia concreta, es justamente la «forma educativa» que ganó terreno cuando la universidad cedió ante las demandas gubernamentales de «profesionalización» y de «practicidad» asociadas a la acumulación capitalista.

de la subjetividad en el universo del capital considerado como *sistema global de producción y reproducción subjetiva* (Mejía, 2009; Martínez Pineda, 2008). Con Marx pero más allá de Marx (Antonio Negri), la crítica del capitalismo y su esquizofrénica forma de funcionamiento es presenta aquí sobre el registro de una crítica al *socius* del capital, es decir, a la forma hegemónica asentada sobre el cuerpo social que hace que, de una u otra manera, la discursividad de las instituciones sea, al mismo tiempo, la discursividad social. A propósito de este asunto, las epistemologías que se han desarrollado en torno a la legitimación de la calidad también han asumido referentes sociales y políticos en su discurso con los cuales se pretende dar una cualificación ética a la razón neoliberal:

Un elemento constitutivo del desempeño profesional es satisfacer las necesidades de quienes requieren de un determinado servicio. En el caso de los docentes, el cliente tendría que ser el estudiante y su familia como contratantes de un servicio, lo que hace que un profesional busque resolver un problema de quien lo contrata. Por el contrario, en este caso el servicio es ofrecido por el Estado, mediado en una institución, por ello, son los intereses del Estado y de la institución educativa los que priman en la práctica profesional y no los del cliente (Díaz & Inclán, 2001, p. 73)

Es claro que la racionalidad técnico empresarial se modifica tratando de adapta la lógica de su funcionamiento a las lógicas legitimadoras de la intervención en el espacio público. Mirado de cerca, el postulado ideal de la relación entre los prestadores de un *servicio* y sus clientes trae a colación la forma ético-política de las relaciones mercantiles pero, tratándose de la educación y su vocación pública la mediación estatal no cambiaría el sentido intrínseco de la relación entre los docentes y sus “clientes” sino que añadiría a él la vigía o control de aparato de Estado. Por supuesto y, como lo hemos venido observando a lo largo de esta investigación, esta “primacía” del interés público es propuesta en un escenario en

el que la razón neoliberal ya se ha consolidado, en decir, en *un escenario en el que dicha forma histórica de la racionalidad económico-empresarial ha sido transfigurada de tal manera que los intereses del empresariado parecen coincidir con los intereses del resto de la sociedad.*

Ya sea como sujeto moral, ético o político, la «formalización» y la «profesionalización» de la *función docente* no podría ser esclarecida sin tomar en consideración los elementos estructurantes de un discurso que se inscribe en el cuerpo de soberano pero que, además, se graba con letras de fuego en el cuerpo de la sociedad. La tematización ético-política de la «docencia» en el campo discursivo de la razón neoliberal adquiere dimensiones específicas cuando consideramos los *efectos de poder* que sobre ella efectúa el *socius inscriptor* del actual sistema:

(...) el asunto de la formación de maestros permite considerar cómo las instituciones estatales y profesionales están creando nuevos mecanismos para valorar, certificar e impulsar modelos de maestros y de lo que se comprende como su avance o desarrollo. Así, más allá de las formalidades de las reformas educativas, el asunto profundo a considerar se refiere a los modos como la sociedad concibe al maestro, qué roles y responsabilidades le exige y qué papel ocupa en el conjunto de la educación. En relación con este asunto, propuestas de formación de maestros han insistido en la profesionalización y desde allí, han derivado en el perfeccionamiento de la función docente. (Pineda, Clavo, Martínez, Soler & Prada, 2015, p. 21)

El enunciado nos muestra el modo en que la *ratio gubernatoria* experimenta ciertas modificaciones en cuya lógica de adecuación se efectúa una captura. La entidad marcada es ahora el maestro y, con esa marca se lo determina en función

de las lógicas propias del poder soberano, a saber: el “avance” y el “desarrollo”. Por eso lo que está “más allá de la formalidad” no es en realidad la ley y el soberano sino un excedente de sentido que nunca es contemplado por la soberanía. La noción particular de la *profesionalización*, en cuanto ha sido uno de los ejes vertebrales en la estructuración de la problemática que se ha descrito desde el tránsito del oficio del maestro a la función docente, impone al análisis una travesía signada por la ambivalencia. Lo primero que debemos advertir es que esta noción es una *noción polimorfa*. Diríase que como significante no posee una significación unívoca; es más, diríase que ella ha sido expresada como «horizonte» para la vida singular de maestros y maestras, ya sea en los términos pragmáticos del desempeño laboral o en los términos de su proyección existencial como persona humana. La *función docente* no es otra cosa que el dispositivo de esta alienación del cuerpo magisterial en un sistema para la reproducción de los sujetos o subjetividades que se inscriben en el universo educativo. En tanto función, esa inscripción adquiere las dimensiones de una *mathesis*, es decir, las dimensiones de lo ente que es cuantificable, de lo medible, de lo que es sin lugar a dudas conmensurable. ¿Dónde queda entonces la experiencia pedagógica, todo el conjunto de las dimensiones cualitativas que, inevitablemente, hacen que la experiencia pedagógica sea lo que es? Por fuera del dispositivo, por fuera de la *ratio* que gobierna el sistema, por fuera del aula como ámbito de actualización o espacio concreto sobre el cual se despliega toda la potencia del proceso educativo parece muy difícil poder reconocer la especificidad de lo que acontece con la no-inscripción de lo educativo y pedagógico en la razón neoliberal.

Lo anterior se ve perfectamente reflejado en los modos como se concibe la relación entre «eficacia», «calidad» y «formación» como términos configurativos en la discursividad sobre la función docente:

(...) si el sistema educativo quiere realmente ser eficaz, le corresponde elevar sus niveles de calidad, es decir, formar mejor al profesorado, administrar mejor sus recursos y procedimientos,

producir mejores egresados capaces de responder adecuadamente al mercado de trabajo. En suma, expresiones del tipo: *más formación es igual a más calidad* resultan casi incontrovertibles; su admisión tópica resulta eficazmente asimilable como gesto publicitario. Tal retórica publicitaria convierte en eslogan tanto a la formación como al discurso de la calidad. El eslogan no es ni hueco ni vacío, más bien ofrece un exceso de sentido, a través de su natural ambigüedad. (Pineda, Clavo, Martínez, Soler & Prada, 2015, p. 22)

El sistema educativo como configuración soberana del *socius*, como institucionalización del cara-a-cara en el que se desarrollaba el oficio del maestro, opera con base en una racionalidad íntimamente asociada a la «eficacia» administrativa de las instituciones educativas y no a la creatividad ético-estética del cuerpo docente. Pero además de ello, la primacía de la *ratio* administrativa – constitutiva del poder soberano y de la soberanía imperial del capital- por encima de la *ratio* pedagógica conlleva todo un predominio de las *lógicas del incremento y de la acumulación* en el proceso educativo. “Más calidad” y “más formación”, en tanto son dos términos inscritos en la máquina social capitalista, no sólo se proyectan como fragmentos de una enunciación dirigida a coordinar la eficacia material de la infraestructura objetiva de la producción sino que, además de ello, se proyectan como fragmentos de una enunciación dirigida concebida como agenciamiento maquínico y como agenciamiento colectivo de enunciación que se jugaría sobre todo en el frágil terreno de las superestructuras subjetivas, es decir, en la captura mágica que el déspota (el *significante despótico*) efectúa sobre el cuerpo del docente y sobre los otros de la educación. ¿A qué si no se referiría la observación crítica a propósito del *slogan* como modalidad enunciativa? La posición asumida por María Pineda, Alberto Martínez, Gloria Clavo, Carolina Soler y Maximiliano Prada (2015) al respecto nos dice que “servirse de un eslogan en el discurso educativo representa una suplantación en la discusión racional, por una mera retórica que la vacía de contenido”. En efecto, se trata de un agenciamiento

discursivo que, en el fondo, opera una *función de vaciamiento ontológico* que desplaza lo educativo más allá de lo educativo sin posibilidad de retorno a su campo originario; diríase que se trata de una desterritorialización de la pedagogía que la deja en suspenso sin posibilidad alguna de reterritorializarse sobre el cuerpo del enseñante.

La equivalencia entre calidad y formación es una falsa equivalencia al interior de la cual sólo prevalece el incremento y la acumulación de la máquina capitalista y, con ella, la *mathesis* en la que se absorbe la inmaterialidad de la innovación multitudinaria desarrollada por el magisterio:

(...) si el sistema educativo quiere realmente ser eficaz, le corresponde elevar sus niveles de calidad, es decir, formar mejor al profesorado, administrar mejor sus recursos y procedimientos, producir mejores egresados capaces de responder adecuadamente al mercado de trabajo. En suma, expresiones del tipo: *más formación es igual a más calidad* resultan casi incontrovertibles; su admisión tópica resulta eficazmente asimilable como gesto publicitario. Tal retórica publicitaria convierte en eslogan tanto a la formación como al discurso de la calidad. El eslogan no es ni hueco ni vacío, más bien ofrece un exceso de sentido, a través de su natural ambigüedad. (Pineda, Clavo, Martínez, Soler & Prada, 2015, p. 22)

Es verdad que Colombia ha hecho grandes esfuerzos para mejorar la «calidad» de su sistema educativo y que ese mejoramiento ha estado íntimamente relacionado con el mejoramiento de la formación de los docentes. En cuanto a ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no ha perdido de vista la necesidad de asegurar una coherencia estructural entre las nociones de la «calidad» y los propósitos orgánicos de la reforma educativa pues sólo de este

modo es posible mejorar la *calidad de los educadores*. Si el incremento en la formación de los maestros equivale directamente al incremento de la calidad educativa es porque la lógica bivalente del costo-beneficio así lo exige (Herrera, Pinilla, Infante y Díaz, 2005). Sin embargo, las demandas socioculturales del movimiento magisterial han hecho que, recientemente, el MEN recuperara la visión estructural que liga la positividad de los procesos institucionales a la *calidad humana* de sus operarios. El maestro y la «función docente» en la que se lo inscribe no sólo deben tener un impacto en la vida económica de la nación sino que, además de ello, debe tener un impacto profundo en la vida moral que complete el espectro del discurso bajo los enunciados de la *calidad de vida* y del *bienestar humano*. La confirmación de estas operaciones discursivas se obtiene cuando se analiza el lugar de las evaluaciones estandarizadas en el mejoramiento de la «función docente» y en su deriva hacia la «capacitación» como medio para ese mejoramiento.

Tradicionalmente la *cuestión docente* ha sido examinada con referencia a las demandas sociales, económicas y culturales que, quiéraselo o no, tienden a transformarse –cuando no buscan transformarse- en políticas estatales, en demandas gremiales y en requerimientos relacionados con las demandas científicas y académicas (MEN, 2012). Es un signo apenas sintomático que los maestros y maestras, principales actores de la formación y del proceso educativo, sean desplazados de las decisiones que tienen que ver directamente con ellos y que no hayan sido reconocidos en el proceso deliberativo con base en el cual han sido diseñados los planes y programas para su formación continua y postgradual. Es por todo ello que nos es imposible reducir la pluralidad de las problemáticas que configuran la formación de los maestros y maestras recurriendo una vez más a la formulación de un *concepto unitario*. El «Informe Mundial sobre la Educación» que la UNESCO publicó en 1998 así como las más recientes propuestas del MEN –a partir de la primera década del 2000- en torno a las distintas problemáticas que configuran la formación de los maestros, las tendencias históricas del campo educativo no han sido completamente incorporadas a una *semiosis* significativa que tenga por fundamento el reconocimiento de las líneas y de las fuerzas que

atraviesan el campo educativo mundial, regional y nacional. La llamada *capacitación de los maestros* se encuentra en el discurso de esas instituciones referenciada como un asunto presente en los planteamientos expuestos por la «Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI», planteamientos institucionales en los que la relación «maestros/jóvenes» adquiere nuevas exigencias (UNESCO, 1996). Desde hace un tiempo ha sido clara la intención de renovar la perspectiva que las sociedades tienen sobre el maestro al tiempo que han sido transformadas las perspectivas que los maestros y las maestras tienen de sí mismos. El punto aquí no se refiere entonces única y exclusivamente a la cuestión de quién es o no reconocido sino a las formas que asume el reconocimiento. La referencia enigmática de las prácticas sin sujeto tiene que ver precisamente con una primacía ontológica –si se quiere noopolítica (Maurizio Lazzarato)- de una subjetividad anclada como agente en el sistema educativo y en el *sistema decisional de la soberanía*. Siendo así, en el «horizonte» en el que se estructura la subjetividad de los maestros como agente de un sistema la noción empresarial de la «calidad» y las reformas educativas destinadas a la introyección de esa noción en el cuerpo de la sociedad no opera como mero instrumento del poder –puesto que no se reduce al mecanismo de la pura imposición- sino que operan como *tecnologías del poder* –que apuntan hacia la subjetivación del cuerpo social y del cuerpo del sujeto en la forma hegemónica asumida por el sistema (Martínez Posada, 2014). De ahí que la avasallante proliferación discursiva sobre la formación de los maestros y maestras no cese de presentar, ya sea como contenido manifiesto o como contenido latente, una adaptación cuasi-pragmática de las prácticas al discurso sobre la *calidad de los aprendizajes*; de ahí también que nuestro método de investigación crítica deba poner en tensión tanto las singularidades como las regularidades de lo enunciable, la visibilidad y la irreductibilidad de lo decible (Foucault, 1979). Siendo así, diríase que las relaciones de fuerza que actúan u operan sobre *el cuerpo de los enseñantes* exigen toda una *problematización de lo saturado* que, estratégicamente, permita abordar la densa trama de las proliferaciones discursivas. Los organismos internacionales y los gobiernos nacionales, las instituciones y las academias, los

sindicatos y las redes pedagógicas pueden ahora ser considerados como *instancias de enunciación* desde las cuales el saber sobre los maestros es producido y reproducido. Pero a su vez, las experiencias concretas de los maestros son las que componen y recomponen subjetividades, corporalidades y territorios en disputa. De las Escuelas Normales Superiores a las Facultades de Educación, pasando por los Institutos de Pedagogía los escenarios de la formación de maestros, tanto más allá como más acá del poder soberano, han hecho posible la configuración de los *ámbitos interdisciplinarios en los que se produce la recreación multitudinaria de lo común*. Lo que queda claro es que los procesos de formación inicial y continuada de los docentes se encuentran determinados por modos específicos de «producción», «distribución» y «reproducción» de los saberes y los conocimientos, de experiencias e instituciones, de concepciones y de prácticas pedagógicas. Queda siempre por recabar la memoria bruta de los hechos con la que se revelan las formas de «asimilación», de «apropiación» y de «resistencia» frente a la discursividad sobre la innovación educativa.⁴⁰

De acuerdo con lo anterior traigo a colación –como lo hemos hecho a lo largo de esta discusión- las *siete tensiones generales* sobre la formación de los maestros que Pineda, Calvo, Martínez, Soler y Prada (2015) consideran como indispensables para el debate sobre el análisis y la formulación de una propuesta

⁴⁰ *Sobre el Informe Delors*. En el Informe Delors (UNESCO, 1996) se han planteado diferentes enfoques para la formación de los docentes y para la dirección de las funciones que los docentes deben desempeñar en las sociedades actuales. En el marco de estos enfoques, se da por sentado un consenso internacional sobre la conversión de la «docencia» en «profesión». Pero lo que se ha advertido en torno a ese informe ha sido la inestabilidad estructural de las relaciones entre los intereses que se encuentran orientados hacia la preparación de los maestros de cara a la concreción de los planes escolares y los intereses que se dirigen hacia un fortalecimiento de la pedagogía como modo de atender a las necesidades presentes en las aulas. Mientras para los intereses institucionales la docencia asume un rol pasivo frente al poder soberano, para los intereses del profesorado la docencia requiere de una posición activa frente a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje.

de lineamientos en torno a nuestro problema trabajado. Desde mi perspectiva las reconstruiría del siguiente modo:

1. El problema de los **reduccionismos epistemológicos** aparece como la primera de las tensiones inherentes a la formación de los maestros. Esto se expresa en la orientación exclusiva de esa formación hacia el uso de los métodos y de las tecnologías. El problema aquí es que dicha orientación se encuentra signada por una *lógica de captura* que no contribuye a la potenciación del sujeto pedagógico sino a la funcionalización de este último -de acuerdo con las prerrogativas de la razón instrumental- en un sistema educativo estandarizado. La dependencia de los maestros y maestras respecto de esas tecnologías y métodos ha contribuido al empobrecimiento de su *creatividad pedagógica*. La ecuación ontológica de eficiencia/eficacia ha impuesto, de hecho, una velocidad y un ritmo tan acelerado que el proceso educativo va haciéndose cada vez más incapaz de ser auto-reflexivo.

2. La segunda de las tensiones inherentes a la formación de maestros se expresa como **dispersión** de las actividades y rutinas escolares. En la medida en que esta «dispersión» se manifiesta en distintas regiones y localidades del país, puede ser considerada como una impronta del proceso educativo colombiano. De ahí que muchas instituciones educativas carezcan de una sólida trayectoria académica e investigativa que permita a los maestros adquirir las herramientas metodológicas y conceptuales necesarias para reorganizar el proceso educativo y mejorar las prácticas pedagógicas.

3. La tercera tensión inherente a la formación de los maestros y las maestras se expresa aquí como **consensualidad** en torno a la validez de los programas para la formación de profesionales en ejercicio. Las lógicas que operan en torno a los ascensos, incentivos y salarios han transformado la «carrera docente» en un posicionamiento de sujeto que desestima el papel socio-educativo, intelectual y político de los maestros y las maestras. Por supuesto, el consenso que valida los programas de formación no tiene en cuenta el

problema de la alienación que opera sobre la *conciencia del docente*. Es justamente esta fantasmagoría que la validación consensual genera o produce lo que da cuenta de la complejidad que representa el problema de la reproducción subjetiva en las redes del poder.

4. La cuarta tensión inherente a la formación de los maestros y maestras se expresa en la trama discursiva de la ***adaptabilidad*** que opera detrás de toda la retórica bienintencionada sobre los «retos», los «desafíos» y el «desarrollo profesional docente». A propósito de este último asunto, la OCDE ha producido todo un discurso sobre el desarrollo profesional del docente haciéndolo girar en torno a los procesos de «capacitación» y «actualización» asociados al imaginario ético del «desarrollo» y del «bienestar» personal, así como también en torno a la «preparación laboral» y procedencia con respecto a los parámetros personales. Y es justamente en este punto crítico donde se abre una distancia enorme entre profesión y profesionalización. Por un lado la autonomía, la responsabilidad y el *status* social y, por otro, una plataforma social-discursiva sobre la cual descansa la importancia de la profesión docente y su visibilidad: las actuales propuestas para la Formación Profesional Docente carecen de soluciones concretas a estas exigencias de la profesión pues sólo atienden a las *lógicas intrínsecas de la profesionalización*. Lo que en realidad no cesa de reproducirse con todo ello, con la formulación institucional de tales propuestas, es la subjetividad de un maestro alienado al servicio de un sistema.

5. La quinta tensión inherente a la formación de los maestros se expresa como ***acreditación***. Esto se manifiesta claramente como la sustitución del «cuerpo enseñante» que pone en su lugar al «cuerpo profesionalizado»; esto quiere decir que el criterio de validación profesional ya no descansa en el saber pedagógico que posee el sujeto sino en la institucionalidad que lo respalda. El compromiso de los docentes aparece entonces como la actitud de un “profesional” ligado al cumplimiento a propósito de la calidad de los aprendizajes –cumplimiento que es promovido por lo que hemos venido

denominando «poder soberano» y «soberanía imperial del capital»-, de tal manera que ese compromiso aparece desarticulado con respecto a las demandas “ético-pedagógicas” de lo que podríamos denominar como la *comunidad educativa*. Es más, la homogeneización de los programas de pedagogía en Colombia se ha hecho bajo los términos de los «estándares de calidad» y con relación a lo que se conoce como «parámetros de alta calidad» (Véase el informe publicado en 2014 por la Fundación Compartir).

6. La sexta tensión inherente a la formación de los maestros se relaciona con las **lógicas del nombrar**. A partir de estas lógicas las tendencias a la profesionalización adquiere su más clara expresión con la configuración enunciativa del ser del maestro como *función docente* que le sitúa en las antípodas del maestro: mientras este último se caracteriza por su proximidad a la enseñanza, el segundo se distancia de ella para inscribirle en las lógicas del aprendizaje. Según la Fundación Compartir la *calidad de los docentes* se mide por su “contribución al valor agregado del aprendizaje”, lo cual es objeto de seguimiento en el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas.
7. Y la séptima tensión inherente a la formación de los maestros se manifiesta, en últimas, como **indefinición del ser del maestro**. La «función docente» como enunciado habilita operaciones discursivas que desdibujan el rostro magisterial, lo diluyen en una multiplicidad de funciones y de habilidades prácticas que el maestro debe poseer. En cuanto a este punto, diríase que la subjetividad queda redefinida por una región sombría en la que el oficio del maestro no encuentra ya su legitimación.

Ω En la actualidad el capitalismo atraviesa por una crisis sistémica que se manifiesta en el colapso de los mercados financieros y que, poco a poco, se transfiere a la totalidad del circuito económico. Hoy en día estos mercados, como nos lo muestra Andrea Fumagalli, constituyen “el corazón pulsante del capitalismo” de tal modo que este último -el capitalismo- constituye un proceso de acumulación basado en la explotación del conocimiento y de la vida. De acuerdo con ello: el nuevo paradigma de producción (capitalismo cognitivo) y de mercado (bioeconomía) es lo que definiríamos en una sola palabra como «biocapitalismo». En primer lugar, los mercados financieros proporcionan al sistema la financiación de su proceso de acumulación, especialmente aquellos procesos de producción cognitiva-inmaterial. En segundo lugar, gracias a la plusvalía generada por tales mercados se multiplica la producción económica y la distribución del ingreso. Es así como el «multiplicador financiero» produce una «distorsión del ingreso» pues la polarización de las rentas es lo que afecta la solvencia de la deuda y, con ello, la propia base financiera y el nivel de los salarios (Lazzarato, 2013). Ahora bien, durante los últimos treinta años, los mercados financieros han sustituido al Estado como asegurador social a partir de la canalización forzosa de la provisión social, la educación y la salud: los mercados financieros representan entonces la privatización de la reproducción de la vida haciéndose dispositivos del biopoder. Como biopoder, los mercados financieros aparecen como formas del dominio bioeconómico sobre la fuerza del trabajo vivo, dominio en el que se revela una transformación esencial de la producción social (Negri, 2003). Según el diagnóstico crítico elaborado por Fumagalli (2012), la gobernanza socio-económica basada en el individualismo y la ideología neoliberal estaría experimentando un tránsito que dejaría atrás el capitalismo industrial-fordista para dar la bienvenida al capitalismo cognitivo-bioeconómico.

En el «biocapitalismo» el proceso de acumulación y valorización tiende a soportarse, cada vez más, sobre la potencia del trabajo vivo, es decir, en la creciente utilidad del lenguaje (procesos de aprendizaje) y de todo tipo de actividad relacional (red o network) (Negri, 1991). De este modo lo que Fumagalli (2012) nos dice es que lenguaje y red son los factores constituyentes de la generalización y la

difusión del conocimiento en tanto motor neurálgico de la producción excedente. Como una consecuencia negativa, el proceso de distribución del ingreso, fundado sobre el pacto social que vincula la estructura salarial a las modalidades de acumulación material se hace más endeble. Del mismo modo se produce una modificación en la relación trabajo-máquina, de tal modo que el segundo elemento de la relación es interiorizado por el cuerpo humano perfeccionando así los mecanismos de alienación al tiempo en que hace proliferar todo tipo de enfermedades asociadas al estrés psicofísico del sujeto: la inmaterialidad de la actividad de producción hace imposible medir la productividad individual hasta el punto en que se puede afirmar que la cooperación productiva produce una «des-mesura». Esta desmesura redefine el tiempo (explotación del trabajo) y el espacio (erosión del medio ambiente). Del mismo modo toda la red Internet juega un papel decisivo en relación a los derechos de propiedad intelectual y a las formas del control social. En efecto, los derechos de propiedad intelectual constituyen el principal instrumento mediante el cual el capital se apropia del general intellect. El capital abstrae el hecho de que el conocimiento sea un bien común que se produce a partir de la cooperación social y que el plus-valor generado por la innovación e incremento de la productividad del trabajo -que el conocimiento hace posible- aparece como un producto de la explotación y de la expropiación del bien común en beneficio de los capitales privados: de este modo el beneficio del conocimiento es convertido en una renta formalizada por los derechos de propiedad intelectual como propiedad del conocimiento. Es por esta razón que Andrea Fumagalli dice que en el «capitalismo cognitivo» “el proceso de acumulación ha ampliado la propia base de la acumulación, cooptando la actividad de la acción humana que en el capitalismo industrial-fordista ni producía plus-valor, ni se traducía en trabajo abstracto” (p. 18-19). Ahora bien, si lo que queremos es superar este régimen de cooptación del conocimiento por medio de los derechos de propiedad intelectual debemos comenzar por reconocer que la riqueza producida no es otra cosa que el producto de la cooperación social, pero también comenzar por imaginar un «derecho a los commons», una nueva estructura de la propiedad que no esté circunscrita en los límites establecidos por la dicotomía que opone la propiedad pública a la propiedad privada.

En lo que respecta a la esfera de la distribución bioeconómica la dinámica de su productividad tiende, cada vez con más fuerza, a depender de lo que los autonomistas italianos llaman producción inmaterial (Negri, 1992; Lazzarato, 2013). Esta inversión de las facultades cognitivas del ente humano en el proceso de producción no es cuantificable, de tal modo que la regulación del salario en base a la productividad del trabajo se hace cada vez más difícil. He ahí por qué la «renta básica» se ofrece como una solución posible. Ahora bien, Andrea Fumagalli (2012) ha acertado al señalar que en el capitalismo cognitivo la remuneración de la fuerza de trabajo se traduce en remuneración de la vida: la consecuencia de ello es que la lucha de los asalariados comienza a abandonar sus aspiraciones de obtener salarios más altos para exigir la continuidad incondicionada de un ingreso no sujeto al contrato laboral y que sea garantizado a cada quien por el sólo hecho de existir. Sin embargo, Fumagalli (2012) advierte que la renta básica o ingreso de existencia puede resultar siendo funcional a las nuevas tendencias del capitalismo. Siendo así, las bases posibles para un «pacto social» en el capitalismo cognitivo reclaman la existencia de un «derecho a lo común» que sustituya de una vez por todas los derechos de propiedad intelectual así como un régimen salarial fundado en la renta básica universal; dos exigencias que exigen a las sociedades modernas la creación de nuevas instituciones situadas más allá del sistema económico capitalista.

El maestro como sujeto político

A contramano de la perspectiva que interpreta al maestro como un ente autómatas, administrador del currículo y de los lineamientos del poder soberano, la perspectiva asumida por las profesoras y profesores María Pineda, Gloria Calvo, Alberto Martínez, Carolina Soler y Maximiliano Prada (2015) era enunciada del siguiente modo:

El maestro es un sujeto históricamente definido, al cual, desde su aparición en la esfera pública, se le ha asignado infinidad de roles: constructor de la nación, oficio metodológico, higienizador y moralizador, administrador del currículo, facilitador de aprendizajes, entre otros. Esta carga histórica pesa de manera muy fuerte en su actualidad e incide en la manera cómo podemos pensarlo: como «sujeto potente», potente en el campo de la pedagogía, potente en sus derivas intelectuales y culturales, potente como sujeto que hace y coadyuva a construir la historia de su entorno. (p. 14)

A mi juicio, esta reivindicación del maestro se inscribe con todas sus letras en el legado del movimiento pedagógico como experiencia histórica de lo común. Pese a las máscaras que sobre el maestro se han puesto, pese a las misiones con las que el cuerpo social le ha marcado, la *potentia* del maestro como sujeto de deseo o como subjetividad activa se proyecta sobre la corporalidad del aula, pero también sobre el intelecto común, se proyecta sobre la historia pero también sobre el acontecimiento. Pensar la formación del maestro implica pensar su formación como *sujeto político* porque él no es concebible por fuera de lo común o por fuera de la interpelación que hace de lo común... es en lo común donde radica su potencia. Si el movimiento pedagógico –su herencia histórica– puede ser interpretado en clave multitudinaria es porque dicho movimiento se opuso a su captura en la representación (*crítica de la asociación gremial*). Nosotros no nos situamos del lado de quienes creen que el oficio del maestro, su reivindicación autoconsciente, deba estar inscrita en lo gremial-profesional (si pasa por ahí es sólo porque la instancia del derecho lo exige). Más allá de esa inscripción el oficio del maestro posee el sentido cuasi-existencial de aquel que se proyecta en la alteridad como formador de los otros, como cuerpo enseñante, como orientador y como intelectual, como corporalidad ética y como *prâxis* política de lo común.

El malestar docente

Cuando se habla del «malestar docente» se habla, sobre todo, de una identidad negativa que se cierne sobre el oficio del maestro. Como un intento de escapar a la dialéctica, el discurso crítico a propósito de esta categoría ha caído frecuentemente en una ambigüedad que liga la resistencia magisterial más a la univocidad del significante que a la ruptura a-significante que la resistencia multitudinaria posibilita:

La expresión «malestar docente» es una construcción intencional con la que se quiere no sólo identificar al maestro, sino que él se reconozca en ella como la única forma de pensarse en la sociedad y respecto de la cultura. Esta categoría ha tenido una «calurosa acogida en los círculos académicos», y no es más que una construcción sistemática para designarlo y mediante la cual se le proporciona una única identidad que lo liga indefectiblemente y por siempre al modelo fundacional de escuela (Pineda, Calvo, Martínez, Soler & Prada, 2015, p. 15)

¿Cómo entender la crítica del enunciado que captura y reduce el oficio del maestro a partir de un enunciado que opera exactamente el mismo procedimiento de reducción? A razón de estos interrogantes nos vemos obligados a reconocer que la historia cultural y política colombiana no carece de experiencias históricas marcadas con el signo de la emancipación. El movimiento pedagógico de los maestros colombianos durante la década de los años 80's no sólo produjo un acontecimiento político sino también –y quizá este sea el más importante- un *acontecimiento epistemológico*. Las innovaciones pedagógicas propiciadas por aquel movimiento re-introdujeron el intelecto general (el *General Intellect* marxiano) en el cuerpo del trabajo vivo recreando los modos de existencia según la configuración comunitaria, popular o ciudadana del deseo, el saber y el poder.

Es sabido que la Expedición Pedagógica Nacional –precipitada por la resistencia del movimiento pedagógico- produjo transformaciones significativas en lo que respecta a la formación de los docentes. El carácter sombrío del *malestar docente* como categoría comprensiva sólo puede ser superado mediante una arqueología de los saberes sometidos y por una genealogía de las luchas sub-alternas en contra de la exclusión o negación de la alteridad. El «malestar docente» se asienta sobre un discurso reductivo en cuya matriz de significación la «educación» sólo es concebida a partir de la “calidad de los aprendizajes” y sólo es tratada mediante sistemas estandarizados de evaluación. Ante esto, la posición de los profesores María Pineda, Gloria Clavo, Alberto Martínez, Carolina Soler y Maximiliano Prada (2015) es bastante clara:

Sabemos que calidad y evaluación son lo que son y que es inútil sumergirse en su reconceptualización. La calidad se reduce a indicadores, calidad es eficiencia, aprendizaje superficial, «pedagogía *fashion*», opinión publicitaria y casi no tiene nada que ver con rigor, conocimiento acumulado o pensamiento. En este horizonte, las instituciones con experiencia tienen poca cabida en lo que a política se refiere, de ahí que se privilegien a las instituciones que hacen las tareas que demandan los indicadores del agenciamiento internacional y hacen derivar la formación a la gestión de calidad o a procesos de acreditación. (p. 15)

Las estrategias discursivas del poder han utilizado la noción de “eficiencia” para forzar el cierre de la representación en torno a una educación para el desarrollo. Este cierre traslada la *ratio* económica al campo de la educación trastocando el sentido de las prácticas pedagógicas. El sentido filosófico de la pedagogía como recreación del pensamiento y como formación ético-política del sujeto es desplazado del campo educativo y confinado a la rumia crítica de los intelectuales. Es más, el “agenciamiento internacional” se perfila entonces como *dispositivo*

imperial de subjetivación que convierte las aulas en enclaves poscoloniales para la alienación del ser individual y colectivo cuya inteligibilidad unívoca es constantemente referida a las llamadas “sociedades del conocimiento”. Estas últimas, en tanto correlato sociológico de las actuales tecnologías educativas, enuncian la matriz en la que se inscriben las pobres nociones del “capital humano” así como las fantasmagorías que ligan la «calidad», la «evaluación» y la «profesionalización» a una idea sumamente mediocre de la “innovación”. La consecuencia más visible de ello es la *marginalización de la docencia* y la *supresión del oficio del maestro*. El tiempo del acontecimiento presente está marcado sobre todo por una negatividad existencial y por el hiperdesarrollo de servomecanismos que nos hacen pensar que la realidad virtual es más real que lo real, que el autoaprendizaje es mucho más efectivo que el aprendizaje colectivo, que la calidad sólo es pensable en el interior de una *mathesis* sin alma que en lo abierto de una *semiosis* significativa.

Las problemáticas asociadas al llamado *malestar docente* tienen que ver con las insatisfacciones, inquietudes y dificultades expresadas desde las motivaciones personales, los contextos socioculturales y las prácticas escolares; se trata, en últimas, de una categoría alusiva a la experiencia de una *negatividad existencial*. Se sabe que la configuración del «malestar docente» como enunciado está profundamente determinada por una *intención de ambigüedad*: estrategia enunciativa mediante la cual se pretende abrir el espectro del análisis arqueológico-genealógico a la recomposición político identitaria del magisterio. En este punto, las consecuencias sociológicas y las consecuencias psicológicas que determinan el ejercicio de la docencia traen a colación no sólo la relación entre lo infraestructural y lo superestructural en la formación de los formadores sino que, además, trae a colación dos aspectos o dimensiones del sujeto como ente subjetivado o del sujeto como ente en proceso de subjetivación. Se trata, en resumen, de la *crisis contemporánea de la profesión docente*. De ahí, pues, que el oficio del maestro se encuentre ahora en una pesada situación de inconsciencia:

Hoy, el maestro no tiene explicación de lo que pasa; está transparentado y no se puede esconder. Ya no se necesita cámara en las aulas, se ha instalado una biopolítica que lo controla y lo transparente. El maestro está situado en otro lugar, es un sujeto controlado: no lo habita la interrogación ni tiene tiempo para pensarse a sí mismo; es un sujeto desconocido que cada vez está siendo atrapado por otras cotidianidades que se imponen y que lo distancia de su condición (...) Quizá lo que ahora aparece como revolución tecnológica aislada es síntoma de una profunda mutación de la sociedad en sus formas de producción, circulación y apropiación cultural; una forma de capitalismo inédita que algunos llaman «capitalismo cognitivo», que se expresa en biopolíticas, donde la formación se reconfigura. En esta dirección, más allá del maestro concebido como sujeto de saber, involucrado en dinámicas de afirmación pedagógica, arribamos a los ejercicios de funcionalidad docente que lo regulan, que lo llevan a moverse guiado por acciones orientadas a mantenerlo sujeto a otros tiempos y espacios, que es dirigido desde las políticas y abocado al control de nuevos requerimientos desde las políticas y abocado al control de nuevos requerimientos. (Pineda, Clavo, Martínez, Soler & Prada, 2015, p. 24)

La *transparencia de lo real* se acentúa aquí, a la manera de Slavoj Žižek, como revestimiento ideológico de lo real, es decir, como realidad estructurada por una *fantasía*. El *speculum* del ente antropológico configurado como sujeto representa la transparencia de una realidad cuyo doblés no nos muestra nada. En las sociedades de control que, en su momento, describiera Gilles Deleuze, el *socius inscriptor* codifica los cuerpos con base en un fantasma, es decir, con base en un lugar ausente o en una ausencia de lugar. Y es este no-lugar en el que el sujeto como tal es arrojado lo que representa, a su vez, el lugar de su impropia «instanciación viviente», por lo tanto, el lugar de su captura biopolítica. La revolución tecnológica que redistribuye el panóptico, más allá de las disciplinas, en el caos-cosmos de los regímenes, las vías y los sujetos (Félix Guattari), que desestabiliza la relación simétrica entre lo infraestructural objetivo y las superestructuras subjetivas de la producción, descentra el llamado «oficio del maestro» por la vía de una «función docente» que se expande por todos los aparatos de subjetivación... *el maestro ya no se encuentra a sí mismo en la*

educación. Si la mutación del cuerpo social puede ser considerada, desde el punto de vista señalado por Mario Tronti, Antonio Negri o Andrea Fumagalli, como una *social-dad de capitalismo cognitivo* es porque en las actuales sociedades de control todos y cada uno de los saberes científicos, artísticos y filosóficos han sido desterritorializados y reterritorializados sobre los ámbitos discursivos de la producción inmaterial. De ahí la dificultad del movimiento pedagógico y de las redes pedagógicas para encontrar salidas a su situación de alienación y frente a al secuestro o captura de las aulas y procesos educativos.⁴¹

El fantasma aparece aquí bajo las figuras enigmáticas del extrañamiento; una condición psicológico-existencial del sujeto que no se ve a sí mismo siendo lo que es. El malestar docente, en tanto se inscribe conceptualmente como negatividad existencial que desde la razón crítica es cuestionada y trata al interior de una *crítica de la razón docente*, abre nuestro camino hacia la posibilidad de hacer de la investigación arqueológico-genealógica también una investigación *esquizoanalítica*. El malestar es con respecto a un cuerpo fatigado por el peso de un *socius* que le culpabiliza y le lacera con el dolor de la represión edípica: *nada se sacaría con reivindicar el oficio del maestro en nombre de una nueva ley si antes que ella no ha sido liberado el deseo creador de realidad*. La síntesis social que la represión produce no es el lugar revolucionario ni el *telos* de una resistencia al capitalismo como máquina esquizofrénica ni frente a los regímenes del estancamiento laboral del cognitariado; se trata más bien de inventar nuevas

⁴¹ *Sobre el malestar docente como concepto*. La temática sobre el «malestar docente», desde el punto de vista de su inscripción arqueológica en el cuerpo de la cultura pedagógico-universitaria nos dice que pertenece a un código inaugurado con la obra de J. Esteve y se extendido hasta la obra de Julio Vera Vila. Este último propone una distinción basada en tres aspectos diferenciados del malestar docente, a saber: 1) la identificación y distinción cualitativa de las fuentes que producen el malestar; 2) las manifestaciones concretas del malestar y su extensión cuantitativa a partir de la autoconciencia del profesorado y; 3) las consecuencias o repercusiones del malestar docente en el proceso de enseñanza. Sin embargo, estos tres elementos definen un procedimiento de análisis que todavía descansa sobre una distribución arborescente de la analítica, por lo tanto, sobre un eje genético y una estructura profunda incardinados en el «malestar» como objeto de conocimiento.

formas de fuga, nuevas formas de recreación multitudinaria capaces de sacar al maestro enterrado de su confinamiento en la devastación psíquica del aburrimiento y la monotonía, de la profesionalización y el glacial mundo de la reproducción automática de aquello que no emancipa a nadie. Los saberes pedagógicos quedan de este modo enclaustrado en un lugar frustrante que convierte al maestro y a la maestra en una entidad sin voluntad propia y entregada a los oficios que no son los suyos. Si la figura de un “fantasma” nos ha servido para hacer la epifanía crítica del descubrimiento es porque es esa la figura de un recuerdo casi olvidado, la figura de un espectro que se resiste a ser olvidado, de una luz pálida que, solitariamente, trata de oponerse a la condena que las sombras de un dios políticamente creado ha arrojado sobre ella.

Capítulo Quinto

A manera de conclusiones

A la Sombra del Poder Soberano. Un pequeño informe para la academia

1. Ubicación: Cuestiones de método

Habiendo partido hacia la búsqueda de la figura del *enseñante, del maestro, del docente* por una ruta no siempre clara, pudimos, acaso torpemente, adentrarnos en la reflexión para emerger nuevamente, tal y como el método que habríamos anunciado en principio, nos exigió. Fuimos descubriendo, en clave de los

discursos por medio de los cuales se produce la verdad jurídico-política del maestro, esa inquietante figura que hemos identificado con la subalternidad intelectual cuya posibilidad de liberación sucede con la construcción de discursos de verdad que le permiten al «sí mismo» liberarse en un ejercicio constante de auto-cuestionamiento y auto-creación radicales. Es justamente en el ejercicio de su oficio pedagógico en el cual tiene la posibilidad de desatar las ligas de los discursos que se le han impuesto. No obstante si dicho ejercicio no parte del empoderamiento cabal sobre sus acciones, el maestro no tiene otro destino que la reproducción irreflexiva de prácticas ausentes de sentido.

No sabíamos con exactitud a dónde habríamos de llegar, lo que sí sabíamos es que debíamos rastrear las mutaciones que habría ido sufriendo el maestro a lo largo de la tradición a colombiana, ya no sólo en los términos de un objeto cuya voluntad habría de doblegarse a mandatos superiores, sino todo lo contrario, la de aquel que habría ido resistiendo el curso inconsciente, abriendo nuevas puertas, de indagación. Así pues nos arriesgamos a la reescritura, entendida como una escritura desde otra mirada, desde otro punto de visión, de la historia del maestro en Colombia, cuyo *oficio* –educar- pasó a ser una *profesión*; cuyo arte –enseñar-, pasó a ser un engranaje más en la máquina del capital. Una de las primeras cuestiones que apareció como problemática fue justa-mente el que nuestra investigación no estuviera situada en Europa, sino en Colombia; ello implicó en principio entender que tendríamos que abordar la cuestión de la colonialidad, más allá de cualquier otra determinación, puesto que no se pueden pensar los conceptos sin historia, y esta historia está indefectiblemente ligada a otras. Así, la práctica pedagógica, que es el ejercicio propio del enseñante, nos obligó a comprenderla no de otra manera sino de aquella manera que señalase la *diferencia colonial* a partir de la cual descentraríamos nuestros esfuerzos para desplegarlos más allá la visión puramente euro-centrada: *nos vimos impelidos a pensar el método bajo la idea de introducir de otra forma la cuestión de la diferencia, una que nos permitiese ver el propio tránsito, la apropiación del saber y del poder cuya mirada no busca otro horizonte que el de la propia acción como potencia*. Y no es este un asunto menor, puesto que traslada la imagen

confesional, pastoral, misional, superior, del maestro europeo, al lugar del agraviado, al lugar de la indeterminación al ser sujeto del saber, pero también sujeto colonizado.

2. Hiperpolitización: Las marcas del Movimiento pedagógico

Habiendo marcado nuestras coordenadas nos pusimos en el camino de comprender el movimiento pedagógico de manera no circunscrita puramente a los ámbitos sociológico y politológico. En tal sentido interpretamos que el movimiento, como cuestión dinámica no se agota en el momento presente, pero tampoco en un momento específico del pasado sino que se nos presenta como *potencia*, en el sentido en que cobra relevancia también en las formas de la subjetividad que han derivado de su trayecto. Así, el campo educativo amplía también sus horizontes de sentido rebasando por mucho la idea de la institucionalización, de forma tal que incluso la pedagogía adquiere el matiz del descentramiento. En un sentido semejante el movimiento pedagógico, entendiendo que el movimiento produce necesariamente un cambio cualitativo en la totalidad, debe rastrearse en tanto ello: *un cambio cualitativo en la propia historicidad de la educación en Colombia*. Y tal cambio cualitativo no podría entenderse a su vez si no se le mirase en su relación más profunda con aquellas subjetividades que se interrelacionan en el ejercicio reflexivo de la enseñanza. ¿Por qué y para qué educar? Fueron las preguntas en torno a las cuales este ejercicio fue tomando forma y consolidándose en la aún más acuciosa pregunta sobre los *finés de la educación*. De este modo, el movimiento pedagógico es también un movimiento afectivo cuyo descentramiento permite comprender cuáles han sido sus afectos reales en las formas en las cuales muchos y muchas maestras asumieron su *hacer* y su *ser* dentro del proceso educativo.

Así pues, el movimiento pedagógico avino en la consolidación de *corrientes de pensamiento* que implicaron prácticas alternativas en el campo de la educación, y ello es importante en la medida en que señala la inexistencia de formas unívocas de ver la cuestión de la práctica pedagógica. Más allá de ello el movimiento pedagógico se nos presenta como una proyección de esas diferencias cuyos esfuerzos más notables apuntan hacia la construcción de propuestas decoloniales en la forma de la educación popular y comunitaria, pero incluso aún más lejos, se nos presenta como la forma en la cual las subjetividades inmersas dentro del campo educativo vienen cuestionando la educación impuesta por el poder soberano. No se trata entonces de un asunto menor. En efecto, el movimiento ha puesto nuevamente en consideración de la conciencia pública el hacer pedagógico re-territorializando las prácticas propias de su función, de forma tal que la pedagogía se constituye en el modo mediante el cual lo heterogéneo toma el lugar de lo Mismo y lo obliga a resituarse. De acuerdo con ello la práctica pedagógica excede los umbrales del aula y pierde su estructura en su continua reestructuración; en Colombia toma la forma de afectación *política y cultural* recodificando la identidad de los y las maestras hacia la reconfiguración multitudinaria de lo que es común, no sólo en el ámbito educativo-cultural, sino también, en el ámbito democrático de las ciudadanías.

3. Reforma: Sobre la formación del docente

Puesto que entendemos que la formación es un proceso ontológico en el cual tiene lugar una *producción antagónica de subjetividades*, no nos podíamos permitir hacer un rodeo por las huellas que han dejado las reformas en materia educativa a las que ha estado sujeta la formación de los sujetos formadores; tal salto cualitativo nos hubiere implicado desentender al sujeto de la educación de la realidad de la cual forma parte al tiempo que es agente. Y esto, tal como lo hemos visto hasta ahora, es del todo imposible. Nuestra indagación arrojó resultados interesantes: *el siglo XX, además de las víctimas de dos guerras mundiales,*

estuvo signado por el intento humano demasiado humano por reconstituirse como tal. Ello implicó entre otras cosas, una suerte de conciencia administrativa sobre los procesos educativos pues, una vez terminada la guerra, debía reconstruirse el mundo y esta reconstrucción debía estar en manos de hombres y mujeres capaces que pudieran asegurar el progreso de las naciones. Es así como en la mayor parte de los países del mundo se inició un proceso por medio del que se pretendía masificar la educación. No obstante, la crisis se hizo patente en el reconocimiento de la alta tasa de analfabetismo que no sólo se registraba en países como Colombia, sino también en el resto del mundo occidental: *las instituciones educativas se mostraron incapaces de asumir tanto el reto de la masificación como el del progreso.* Las lecturas que sobre la crisis tuvieron lugar observaron en principio que no había paridad entre los sistemas educativos y los entornos socioculturales; las causas que se le atribuyeron en su momento a esa disparidad comprenden como problemático el incremento de las aspiraciones populares sobre la educación, lo que terminó por saturar a las instituciones educativas; aunado a ello se identificó la escasez en los recursos, que impedía una respuesta efectiva al problema de la saturación; y por último, tanto la inercia de los sistemas educativos como de las sociedades las cuales, en nombre de la tradición y de las costumbres, impedían la ejecución del *proyecto del progreso nacional.*

Para superar una crisis como la descrita habría de intentarse la reconciliación entre el sistema educativo y el sistema social y, para ello, se tomarían medidas de corte administrativo las cuales, una vez puestas en marcha, redundarían en la consolidación de un alto nivel de calidad, eficiencia y productividad. Entre estas medidas, además de la cuestión presupuestal y de infraestructura, se contemplaba la formación de los hombres y mujeres encargados de formar, en el entendido de que su cualificación cualificaría a su vez los procesos educativos. Esta mirada de la crisis educativa como crisis del progreso, no obstante ser de corte racionalista, no contempló en ningún momento la posibilidad de que una sociedad progresara sin necesidad de que la totalidad de la población entrara en un circuito de educación institucional, y ello en razón a que bajo esta perspectiva no se

formaban personas si no *recursos humanos*. Desde esta mirada del *desarrollo* no cabían las formas otras de la educación que alternativamente habrían ido constituyéndose en «formas-otras» de asumir el proceso educativo. Esta es en parte una de las razones por las cuales para los estados, el sistema educativo se sostiene desde una comprensión unívoca del proceso de educación que contrasta con la realidad, dada la multiplicidad que denuncia una mirada más atenta; en ese sentido puede asegurarse que el aparato de captura se ha visto constantemente capturado por modos otros de educar aún en cuanto estos no hayan sido reconocidos. Tal mirada que abarca la parte más superficial del territorio educativo buscando razones universales y fórmulas únicas para la resolución de los problemas identificados, no pudo más que dejar intacta la lectura del contexto sin la cual le resultó por demás imposible acercarse a una solución e incluso a un diagnóstico acertado de las problemáticas en el ámbito de la educación. Así es como se introduce dentro de las preocupaciones pedagógicas del Estado la cuestión de la tecnologización de las prácticas docentes asumiendo que la educación como sistema tenía como uno de sus objetivos o directrices la articulación de su hacer con el hacer de la nación; se suponía además que el uso de la tecnología sería fundamental en la corrección de la disparidad entre la educación y su medio social.

4. *General Intellect*: Sobre la mercantilización del trabajo cognitivo

En concordancia con lo que hemos venido diciendo, el trabajo del docente, más que un ejercicio de producción material, es un *ejercicio intelectual*. Esta cuestión nos pone en la vía de analizar lo que ello significa dadas las condiciones actuales. En primer lugar, que la intelectualidad hace parte de los espacios mercantilizados, a saber, aquellos que se rigen por las reglas del intercambio mercantil. Y en segundo lugar, que la mercantilización del trabajo intelectual tiene como

consecuencia la destrucción de la autonomía del sujeto en la medida en que le sujeta a unos *estándares de calidad* que, entre otras cosas, están diseñados en favor del sistema y funcionan como un *dispositivo de desposesión existencial*. De acuerdo con esto resulta cardinal observar que son estas consecuencias del movimiento actual del sistema el cual parece funcionar por medio de la disposición y consolidación de dispositivos de control que actúan más que en el nivel puramente material, en el nivel político (biopolítica) y económico (bioeconomía), esto es, en la dimensión inmaterial. Tal es el impacto de dicho control que el sujeto se ve a sí mismo reducido en su humanidad –en sus potencialidades más propias: pensamiento y conocimiento- nada más que a otro producto susceptible de ser comercializado. Pero ¿cuáles son las formas por medio de las cuales se realiza esta captura de la vida en su sentido más profundo? Pues bien, la tecnología ha jugado un papel importante. Dado que los mercados financieros han empezado, hace más de dos décadas, a ocupar el lugar del Estado, por la vía de la privatización de las instituciones encargadas de la satisfacción de los derechos (como la salud y la educación) de los ciudadanos, también ha trastocado el concepto del ciudadano por el del consumidor: *no consume quien no tiene cómo y, para ello, debe ofrecer su fuerza de trabajo como fuerza de producción social-intelectual; así el sujeto –en toda su subjetividad- queda inevitablemente atrapado en el circuito del sistema sin posibilidad de apelación*. El sujeto se convierte en la máquina que trabaja para sostener la máquina capitalista que, como se ha visto, opera sobre la vida influyendo sobre las condiciones materiales de la existencia más básica; tal operación pone en evidencia el perfeccionamiento de los medios de alienación que encuentran su mayor aliado en los medios de «inter-red» a través de los cuales se hace posible para las corporaciones la captación masiva de la producción intelectual. En último término, la cuestión del salario –el salario que permitiría el consumo de los servicios que antes fueran derechos- se ve trastocada: dado que la producción intelectual no puede ser cuantificable; se entiende que la remuneración sea sobre la vida y no sobre el trabajo, así la lucha salarial considera que la remuneración habría de ser concebida en los mismos términos: *siendo la condición del salario la misma existencia*.

5. Redondeo: Líneas abiertas

Efectuando ya un rodeo sobre lo que nos es preciso informar a la academia, la investigación arqueológico-genealógica que hemos adelantado se sitúa a medio camino entre la «cuestión docente» y el «malestar docente». Por una parte, se problematiza la cuestión ético-política del *Welfare State* en relación a la educación concebida como campo de intervención pública; por otra parte, se problematiza la situación existencial del maestro derivada de su captura en las redes discursivas del poder soberano. En ambos casos la arqueología y la genealógica que hemos ensayado parece haberse topado con una modalidad particular en que la relación estructural entre lo discursivo y lo no discursivo no se instala en el *limes* que separa el discurso respecto de su medio de exterioridad; de otra manera, pareciera ser que la relación entre lo discursivo y lo no discursivo se estructura con relación a una discursividad delimitada (en este caso el discurso jurídico-político) y su entorno (poco importa si este entorno se despliega como agenciamientos maquínicos o como agenciamientos colectivos de enunciación). La *cuestión docente* queda aquí abierta como problemática jurídico-política que la multitud como *potentia* impone a la configuración de la *potestas* y a sus modalidades de intervención sobre lo social; con ello se inscribe en un lugar ya recorrido por otros trabajadores intelectuales pero en el lugar de un pensamiento crítico que cuestiona *los efectos de verdad que produce el poder* (el maestro como sujeto sujetado) así como *la complicidad de la verdad con el poder* (la alienación de la razón docente). En ambos casos, la razón crítica da a nuestra arqueología y a nuestra genealogía una especificidad que abre el camino hacia una nueva interpelación del «malestar docente» como problemática existencial de las y los maestros. Habría que tallar un monumento con las herramientas de la hermenéutica y de la fenomenología para captar el sustrato existencial de dicha

problemática entendida como tejido ontológico de lo que se abre entre la facticidad y la historicidad de la conciencia y del deseo.

De lo anterior tenemos que tanto el malestar docente como la cuestión docente son dos cosas que se abren de par en par ante la problemática del *extrañamiento*. El sujeto docente como sujeto sujetado y como signo de una “sujetización” emancipatoria resuena en la cúspide de nuestra indagación como negatividad existencial. Nuestra arqueología genealógica ha visto escindido el cuerpo del enseñante entre una discursividad de orden político y una discursividad de orden jurídico; por un lado, se trata de la sumisión del saber pedagógico a la *ratio gubernatoria* que codifica al poder soberano por otro, se trata de los procedimientos discursivos mediante los cuales el sistema jurídico ha codificado la verdad sobre la formación de los docentes más como objetos de la educación que como sujetos de la pedagogía. Tenemos entonces, por una parte, el efecto del poder sobre la verdad y, por otra, la complicidad de la verdad con el poder.

En lo que respecta a las trayectorias recorridas por nosotros en el desarrollo de la investigación, quizá hubiese sido más acertado exponer los hallazgos en un orden no cronológico sino más bien estructural. Sobre todo porque en relación con ellas es que se ha podido configurar el *mapa de nuestras excavaciones*. En primer lugar porque la forma expositiva de lo que hemos hecho no exige de la cronología más que la delimitación temporal de los efectos y sus composiciones; en segundo lugar, porque ni siquiera cabría hacer una lectura del tiempo que no fuese aberrante, que no fuese de por sí la declaratoria de un ejercicio esquizofrénico de temporalización. La crítica de la razón docente, en tanto suscita la indagación arqueológico-genealógica, trae a colación un presente visto desde la *ratio* burocrática que gestiona las prácticas pedagógicas en el entramado institucional del extrañamiento. Como *temporalidad de la rememoración*, la trayectoria que va del 2017 al 2013 nos revela los cuatro años en los que esta investigación se ha desarrollado formalmente; pero la actualidad de la problemática y mi cercanía particular a la gestión de los procesos administrativos de la educación universitaria

ha moldeado sin duda la mirada que he lanzado sobre una multiplicidad de objetos y ha determinado los diálogos que he tenido con una multiplicidad de sujetos.

Por su parte, el tránsito del oficio hacia la profesión nos ha permitido circunscribir la captación de los objetos a una temporalidad convencional que, sin embargo, no ha cedido a la cuadratura de las nociones historiográficas de la modernidad. Como *temporalidad de desarrollo retroactivo*, la trayectoria que va de 1945 a 1917 se delineó como un accidente fortuito. Habiendo querido iniciar la investigación –todavía atrapado en el cerco de la metodología- circunscribiendo los objetos en el período 1950-2010, la deriva cartográfica que poco a poco la investigación fue asumiendo nos obligó a ir más atrás, más hacia la búsqueda de un acontecimiento aclaratorio. Esto, en sí mismo, fue para mí un acontecimiento. Tuve que jalonar las líneas de fuerza que condujeron la educación colombiana hacia el desarrollismo por la vía de la modernización y a través de la conflictividad política de un soberano escindido entre los imaginarios de la modernidad y los fantasmas de la conservación anti-moderna. La emergencia del fantasma se explaya a través de un período reestructivo del que no cabe ignorar la colonialidad como su signo más fuerte. Este informe no ha registrado la trama de la colonialidad en sí misma porque, en el inicio, el problema no había sido planteado. El haber cartografiado la procesualidad de la indagación me ha permitido sugerir algunos de los caminos por los cuales sería posible y necesario continuar investigando el desarraigo como plétora de sentido sobre la cual la educación colombiana y sus pedagogías se han configurado.

En cuanto a la reforma educativa como dispositivo de ajuste y como aparato de captura diría que, considerando las cuestiones más significativas de lo que he hallado hasta el momento, 1994 o la aparición del Sistema Nacional de Formación de Educadores en Colombia me permitió valorar mejor el sentido acontecimental del período que se extiende desde la instauración de la nueva constitución hasta el cierre de una década en vigencia. Después de diez años –un tanto arbitrariamente- consideré que era posible analizar las consecuencias del nuevo Estado sobre la educación y sobre la formación de los docentes; máxime cuando

ese Estado había asumido la figura constitucional del *Welfare State* como condición estructural de su validación normativa y como racionalización de su funcionamiento práctico. En este mismo sentido, la consistencia o el cierre parcial del análisis tuvo que ir, un tanto ideológicamente, hacia el rastreo de lo que el movimiento pedagógico podría decir a propósito de una ontología del presente. La proletarianización del magisterio por vía de la hiperpolitización de la lucha social me permitió valorar mejor el sentido acontecimental de lo ocurrido entre 1950 y 1979. La consolidación del estatuto docente y el fracaso de las luchas magisteriales por una nueva educación y por el despliegue multitudinario de nuevas pedagogías coinciden como *paradoja histórica de la declinación*. La diseminación posterior del movimiento establece ya una apertura de la temporalidad señalada cuya indefinición nos reinscribe –al menos política e intelectualmente - a la búsqueda de nuevos rastros sobre los cuales seguir las mutaciones del maestro y de la maestra contemporánea. Tanto la reforma política como la movilización social tuvieron el efecto contrario al que se esperaba y esto, cualifica de otro modo la temporalidad una vez que esta ha sido liberada de su mistificación en una línea de progreso.

Dejando a un lado las trayectorias temporales de lo indagado y los motivos desfigurantes de la temporalidad que suscitó la indagación, paso a explicitar, por último, los núcleos hallados, los puntos excavados sobre los cuales quise concentrar la construcción de este informe. Pero para ello hago la salvedad de que, necesariamente, he tenido que construir –o al menos traté de hacerlo- una *analítica de la discursividad* propia; una analítica lo suficientemente intuitiva como para irritar a los abates foucaultianos. En primer lugar porque he concebido la relación entre lo discursivo y lo no-discursivo como *matriz de una racionalidad*. Es claro que Foucault hizo la arqueología y la genealogía de distintas racionalidades y en esto no nos apartamos de él. En aquello que si nos hemos visto obligados a trazar una distancia es en lo concerniente a la propia razón, es decir, en lo concerniente al problema de la «conciencia de sí» como la conciencia que tengo de mí mismo. Problemática siempre eludida por Foucault y violentamente deconstruida por Deleuze-Guattari, en mí no ha quedado abandonada. En

segundo lugar porque la conciencia que tengo del lugar que he ocupado en la máquina educativa que se sitúa entre lo público y lo privado y que codifica al docente mediante enunciados de tipo jurídico-político, me hace cuestionarme a mí mismo como agente funcional a la reproducción de un aparato de captura. Por supuesto no por la culpabilidad y sus azotes sino por la intención de comprender mi propia situación existencial como maestro y como funcionario de la administración. Lo he visto y no pude más que organizarlo de esta manera: son básicamente tres procedimientos que los enunciados jurídicos (que no operan como tales sino sobre unas condiciones políticas e institucionales determinadas) suelen presentar: 1) *codificación* del fenómeno como construcción intrasistémica del objeto: la formación de los docentes como procesualidad de lo educativo; 2) *jerarquización* funcional de los objetos codificados para efectos de su regulación estructural: la cualificación estatutaria del saber pedagógico y del sujeto de ese saber como profesional acreditado y; 3) *unificación* discursiva de los enunciados en una plataforma de enunciación que opera como sistema total: la función docente como operación reiterativa y programada en un dispositivo soberano y desarrollista de planeación. En cada uno de los núcleos que en el mapa de las excavaciones fuimos encontrando parecen cumplirse estas tres operaciones discursivas del campo jurídico-político. Lo no-discursivo es, desde este punto de vista, aquello que configura las condiciones exteriores a dicho campo sin las cuales el campo no podría ni estructurarse a sí mismo, ni estructurar los objetos y sujetos que entran en relación con él.

Habiendo descrito la forma en que se fue asumiendo nuestra analítica de la discursividad, entramos ahora a describir los lugares de nuestras excavaciones. En un orden aleatorio, el primero de ellos podría ser enunciado como la *inserción de la razón neo-liberal en el sistema educativo*. ¿Cómo entender esto? Sobre todo porque para llegar al meollo del asunto –y sin querer decir con ello que efectivamente he llegado a él- encontré que la problemática en cuestión va mucho más allá de la afirmación según la cual la «educación» ha dejado de ser un *derecho* para pasar a convertirse en un *servicio*. Lo que desde el congreso pedagógico de 1917 encontramos es que los núcleos de la *ratio gubernatoria* que

más han contribuido a la inserción de la razón neoliberal en el sistema educativo – y a través de él en la formación de los docentes- son, precisamente, los puntos en los que se tejen las relaciones entre *modernización* y *empresarialidad*. Que estas dos cosas no sean lo mismo es una cosa, pero que tengan que ver la una con la otra es algo muy distinto. Por una parte, el problema de la «modernización» nos remite necesariamente al problema sociopolítico del desarrollo; el aumento de las fuerzas productivas –objetivo inicial del crecimiento económico- y la regulación normativa de las relaciones sociales de producción –objetivo constitucional de la juridicidad y las instituciones- son dos elementos sobre los cuales la educación vino a ser planteada como un apéndice del desarrollo. Si en Colombia la configuración del sistema educativo nacional durante la primera mitad del siglo XX estuvo estrechamente asociada a la pretensión soberana de incrementar las potencias del Estado, la formación de los maestros –objetivo del diseño instruccional articulado en torno a las escuelas normales y los institutos pedagógicos- tenía la misión de consolidar práctica e intelectualmente el sustrato cultural y técnico-laboral de la nación con vistas a ese fortalecimiento. Desde este punto de vista, la configuración de las instituciones formadoras en el discurso estatal, a través de la creación posterior del Estatuto Docente y el Sistema Nacional de formación de Educadores, se perfiló para nosotros como el camino o la vía regia hacia la instalación de dispositivos relacionados con la estructura subjetiva derivada de la relación entre *acreditación* y *profesionalización* de los maestros, es decir, con la función docente. Si hablamos de una razón neoliberal es porque esta estructura, necesaria desde el punto de vista del poder soberano para lograr los objetivos del desarrollo nacional- fue objeto de captura por parte de la *ratio* empresarial que va tomando forma, entre las décadas de los años 80's y 90's, y va, a su vez, deformando la *ratio* educativa que la UNESCO configuró de cara al discurso global sobre el desarrollo humano. La eficiencia y la eficacia económica de los recursos humanos y no humanos se encuentra a la base de las nociones de «estandarización» y de «calidad»; dos nociones cuya génesis conceptual encontramos en las formas de control administrativo de los procesos empresariales.

El segundo lugar nos ha permitido hallar algo que, desde nuestra perspectiva, podría denominarse como la *administración del cuerpo docente*. En lo que respecta a este punto, la indagación arqueológico-genealógica que hemos comenzado a trazar nos muestra ciertas líneas de fuerza cuya tendencia común podría identificarse como *inscripción fantasmática del maestro en la función docente como función sin sujeto*. Punto esencial en la investigación que revela las coordenadas existenciales de inteligibilidad ya no puramente descriptiva sino también crítica. Una primera línea se despliega como *potestas* del soberano que obra sobre mi cuerpo y sobre mi saber. Lo que a lo largo de este informe presentado a la academia hemos denominado «ratio gubernatoria» es eso que, operando según el principio de soberanía, demarca la inteligibilidad del cuerpo docente y de su función reproductiva en la sociedad. En Colombia esa *ratio* no ha tenido la coherencia gubernamental de una nación para la que sus objetivos generales se encuentran identificados; por el contrario, esa *ratio* ha sido moldeada de acuerdo con las luchas intestinas que no han cesado de devastar la vitalidad del cuerpo político y, por lo tanto, no han cesado de traer siempre a colación la condición colonizada de la razón política y sus instituciones. No sólo el plegamiento del Estado colombiano a las prerrogativas del desarrollo promovidas a través de la UNESCO es evidencia histórica de la colonialidad; también lo ha sido el plegamiento de las resistencias al poder soberano a otras formas colonizadas del intelecto general y de la razón política que se ha formado en oposición al *status quo*. Este es, precisamente, el punto de despliegue de la segunda línea ya que, como *medidas de gubernamentalidad*, es decir, como medidas tendientes a la introyección subjetiva de la razón neoliberal en la razón docente, el poder soberano no ha cesado de promover y propagar la diseminación de las acreditaciones y la profesionalización neoliberales como dispositivos de articulación endógena con respecto a sí mismo en el campo educativo. Aquí la reforma como *dispositivo de ajuste* o como *aparato de captura* ha funcionado, especialmente, para descentralizar la responsabilidad estatal respecto de todo aquello relacionado con la cuestión docente y con el malestar docente al tiempo en que ha servido para desplazar al oficio del maestro(a) del lugar directivo y

creativo del proceso educativo, por lo tanto, a desplazar el núcleo epistémico de la educación el saber pedagógico. No sólo la composición del gremio magisterial como tal ha sido evidencia de esto sino que, además, la conversión del individuo – el maestro- concebida en su individualidad- en mera función socio-sistémica le ha empujado a concebir su Yo como *empresario de sí mismo* o como sujeto dependiente de la estabilidad y la benevolencia estatal o empresarial del sector educativo. Pensar al maestro se convierte así en un ejercicio de crítica y de autocrítica.

En el tercer y último lugar, hemos hallado lo denominado la *hiperpolitización del campo educativo*. Esta cuestión tiene que ver, básicamente, con dos cosas. En primer lugar, con la división analítica entre «movimiento pedagógico» y «sindicalismo magisterial». Si, a pesar de su articulación histórica los hemos concebido por separado ha sido a razón de nuestra concepción del *movimiento*. Para mí ha sido extremadamente importante aprender a distinguir entre la *potentia* multitudinaria que adquiere consistencia al amparo del poder constituyente y la *potestas* soberana que adquiere consistencia bajo la cristalización de un poder constituido; una distinción que no es nominal sino genealógico-constitutiva porque en ella no hay una realidad objetiva descubierta sino un deseo actuante que, al abrirse paso a través del cerco creado por el saber y el poder, sugiere una realidad existencialmente experimentada como tal. Ahora bien, en lo que respecta a la distinción mentada, en Colombia hallamos dos derivas alternativas de organización magisterial frente a la captura soberana del campo educativo. Por un lado, el «sindicalismo magisterial» asumió la deriva que conduce hacia el poder soberano mismo: el Estatuto Docente como codificación del saber pedagógico y de las prácticas pedagógicas en un *socius* capitalista estatal de desarrollo y de profesionalización académica. La consecuencia de esta captura ha sido la asunción por parte del magisterio sindicalmente organizado de una *subjetividad obrera* en el sentido más negativo de esta expresión; se trata de una *proletarización* del magisterio en lo que respecta a la configuración discursiva de su propia subjetividad. La lucha por el Estatuto, vista desde el punto de vista de la necesidad de los maestros como “trabajadores” en la sociedad, podría ser

valorada como un triunfo; pero desde el punto de vista de la libertad del enseñante, de su emancipación y liberación existencial como sujeto de saber, la cosa ha de ser valorada de otra manera. El destino asumido por la organización sindical del magisterio –representada en la figura histórica de FECODE- no ha sido sino la progresiva inscripción del cuerpo docente en la razón política del soberano y, por lo tanto, su inscripción en la estructura de una *potestas* separada de su *potentia*. Por otro lado, el «movimiento pedagógico» ha querido desmarcarse de esa deriva que conduce sin remedio al poder soberano para inscribir sus esfuerzos en una pluralidad de campos alternos en donde el saber y la práctica pedagógica pudiese tener la posibilidad de emanciparse y liberarse con respecto a las prerrogativas del desarrollo nacional y mundial. Estas resistencias, nómadas ahí en donde la *deserción* les envía al anonimato y a la clandestinidad, han logrado diseminarse y, por eso, ha sido más difícil seguirles el rastro. No siendo el objeto del presente informe, el problema de la diseminación y de las resistencias ha aparecido, hasta el momento, como un enorme hoy negro que será necesario alumbrar con los instrumentos analíticos de los que disponemos, pero, por ahora, esas resistencias se perfilan como *reapertura de nuestra indagación arqueológico-genealógica hacia nuevos lugares de excavación*. Lo característico de estas nuevas excavaciones será el asumir, cada vez más, un modelo cartográfico que ha de ser, antes que nada, un anti-modelo.

De la cuestión del desarrollo, pasando por la problemática gubernamental, hasta llegar a la apertura provocada por el movimiento pedagógico, el trabajo que queda por delante es lo suficientemente arduo como para ser, cada vez más, intensamente, descubierto como intersección crítica en la que, a la sombra del poder soberano, descubrimos un fantasma que deambula sin identidad ni destino, atrapado en un espacio maldito de la que no se espera sino que sea conjurada y despojada de sus maldiciones.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, A. (2013) Huellas, resonancias y lecciones del movimiento pedagógico en Colombia. Contenido en: *Praxis y Saber* Vol. IV N° 8. Junio-Diciembre. Pág. 63-85, Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, Tunja.
- Agamben, G. (2006). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Traducción de Antonio Gimeno Cuspinera. Valencia: Editorial Pre-textos.
- Agamben, G. (2005). *Estado de Excepción. Homo Sacer, II, I*. Traducción de Flavia Costa. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Aguilar, D; Calderón, I; Ospina, J (2008). *El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Aldana, G. (2008) Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. Contenido en: *Educación y educadores Vol. II. N° 2*. Págs. 61-68.
- Álvarez Gallego, A. (2010). "La crisis de la profesión docente en Colombia". Contenido en: A. Martínez Boom & A. Álvarez Gallego (Comp.) *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Amin, S. (1989). *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*. Traducción de Rosa Cuminsky de Cendrero. Siglo XXI Editores. México.
- Anzola Gómez, G. (1962). "Notas auxiliares para el curso sobre introducción al planeamiento integral de la educación". Contenido en: *Curso de Inspectoras Nacionales de Educación*. Bogotá: Escuela de Administración Pública.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Traducción de Rafael Lassetta. Madrid: Ediciones Akal.
- Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Traducción de Ramón Gil Novales. Paidós Editorial, Editorial Planeta.
- Ayala Ruiz, R. (1998). *La Escuela Nacional de Comercio. Un acontecimiento en la historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bachelard, G (1970). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*. Traducción de Noemí Florito de Labruno. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bachelard, G (1971). *Epistemología*. Traducción de Elena Posa. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bachelard, G (2000). *La formación del espíritu científico*. Traducción de José Babini. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Barrantes, R. (2014) Memoria, formación de maestros y movimiento pedagógico. Contenido en: *Memoria en movimiento, a propósito de los 30 años del movimiento pedagógico 1983-2013*. Organización de Estados Iberoamericanos –OEI-, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-, Bogotá.

- Becerra, J., Moncada, M. & Uribe, S. (2014) Una experiencia de formación permanente. Contenido en: *Memoria en movimiento, a propósito de los 30 años del movimiento pedagógico 1983-2013*. Organización de Estados Iberoamericanos –OEI-, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-, Bogotá.
- Beck Nolemes, R. (1965) *Historia social de la educación*. México: Editorial Rabasa.
- Bermejo-Toro, L. & Prieto- Ursúa, M. (2005) Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. Contenido en: *Revista Española de Pedagogía*. N° 232. Diciembre. Págs. 493-510.
- Bernal Escobar, A. (1965). *La educación en Colombia*. Bogotá: FORES-CIS.
- Blanco, J & Cárdenas, M (2009). “Las mujeres en la historia de Colombia”. Contenido en: *Prolegómenos. Derechos y Valores*. Vol. XII. N° 23. Enero-Junio. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Bocanegra, H. (2010) Políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80. Contenido en: *diálogos y saberes*. Universidad Libre, Bogotá.
- Bode, B. (1939). *Teorías educativas modernas*. Traducción de Manuel Gallardo. México: UTEHA.
- Bohórquez, Casallas, L. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana.
- Bolívar Botía, A (2004). “Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum”. Contenido en: *Revista Colombiana de Educación*. N° 47. Segundo Semestre. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolívar, M. & Cadavid, A. (2010). “Visibilidades del Estado evaluador”. Contenido en: A. Martínez Boom & A. Álvarez Gallego (Comp.) *Figuras*

contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica. Bogotá: Editorial Magisterio.

Cacua Prada, A (1997). *Historia de la Educación en Colombia.* Bogotá: Academia Colombiana de Historia, Colección Biblioteca de Historia Nacional.

Cacua Prada, A (1994). "Historia de la Educación en Colombia": Contenido en: *Revista Lámpara.* Vol. 32, N° 123. Bogotá.

Calonje, P. & Quiceno, H. (1984) El maestro Marginal una historia por escribirse. Contenido en; *Reflexiones pedagógicas.* N°2. Septiembre. Págs. 64-67.

Camacho-González, H. (2006) Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. Contenido en: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, Vol. 20. N°2.* Págs. 209-230. España.

Cardona, M. (2005) El movimiento pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002. Universidad de Antioquia, Medellín.

Caro, B (2000). "Factores asociados al logro académico de los alumnos de 3° y 5° grado de primaria de Bogotá". Contenido en: *Coyuntura social,* Bogotá. Fedesarrollo. Mayo.

Carvajal, A. (1985). *Educadores frente a la ley.* Bogotá: Rodríguez Quito Editores.

Carvajal Burbano, Arizaldo (2007). *Desarrollo y cultura. Elementos para la reflexión y la acción.* Cali: Universidad del Valle.

Castro, J. (2000). *Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber.* Contenido en: <http://es.calameo.com/read/000889526169ba948b152>

Castro, J, Pulido, O, Peñuela, D y Rodríguez, V (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia. 1991-2002.* Bogotá: Universidad

Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Castro-Gómez, S (2013). "La educación como antropotécnica". Contenido en: Gloria Marín Díaz (Edición y traducción). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones Contemporáneas*. Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Castro-Gómez, S. (2000). "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la «invención del otro»." Contenido en: Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires.

Castro-Gómez, S & Restrepo, E (Edit.) (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formación discursiva y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales (PENSAR).

Cerda, H. (1982). *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia*. Bogotá: CIUP.

Chadwick, C. (1975). *Tecnología educacional para el docente*. Paidós: Buenos Aires.

Chávez, A (1946). *Rumbos de la pedagogía colombiana*. Bogotá: Pax.

Chiappe-Laverde, A. (2008) Informática educativa. Contenido en: *Educación y educadores. Vol. II. N° 2*. Págs. 229-239.

Cifuentes, J. & Camargo, A. (2016) La historia de las reformas educativas en Colombia. Contenido en: *Revista Cultura, Educación y sociedad Vol. 7 N° 2*. Julio- Diciembre. Págs. 26-37. Barranquilla.

- Clayton, J. (1978). "El proyecto Multinacional de Tecnología Educativa". Contenido en: *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. 1, Nº 1. Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos (OEA).
- Coombs, P. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Traducción de Monserrat Solanas. Barcelona: Ediciones Península.
- Coral, L. (1980). *Historia del Movimiento Sindical del Magisterio*. Fondo Editorial Sudamérica.
- Cristancho Pinto, V. (1984). *Proceso educativo docente y pedagógico en Colombia*. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Cruz, E. (2013) La reforma a la educación superior y las protestas estudiantiles en Colombia. Contenido en: *POSTData18*, Nº 1. Abril. Págs. 51-71.
- Cuesta, O. (2011) Debate, reflexión pedagógica y reformas educativas. Contenido en: *Revista Educación y desarrollo social Nº1 Vol. 5*. Enero-Junio. Págs. 185-191
- Culbertson, J. (1969). "La administración: instrumento fundamental para la elaboración, realización y evaluación de los planes de desarrollo educativo". Contenido en: *Simposio Interamericano sobre administración de la educación*. Washington: Organización de Estados Americanos (OEA).
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Prólogo de Miguel Morey. Traducción de José Vásquez Pérez. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G y Guattari, F (2012). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Traducción de José Vásquez Pérez y Umbelina Larraceleta. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G y Guattari, F (2010). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Traducción de Francisco Monge. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Dermeval, S. (1984). "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". Contenido en: *Revista Colombiana de Educación*. N° 13. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, C. (1979) *Ensayo sobre historia económica*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Díaz Villa, M (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Centro Editorial, Universidad del Valle.
- Donaire, R (2012). *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Duby, G (1974). "Historia social e ideología de las sociedades" Contenido en: Jacques Le Goff y Pierre Nora (Comp.) *Hacer la historia*. Barcelona: Laia.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del Desarrollo*. Traducción de Diana Ochoa. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Escobar, L. (2014) Maestro, memoria y movimiento pedagógico una lectura cruzada por el arte. Contenido en: *Memoria en movimiento, a propósito de los 30 años del movimiento pedagógico 1983-2013*. Organización de Estados Iberoamericanos –OEI-, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-, Bogotá.
- Faure, E. (Coordinador) (1983). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Traducción de Carmen Paredes de Castro. Madrid. Alianza Editorial/UNESCO.
- Febvre, L. (1970). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Figuerola, C. (2016). *Historia de la formación de educadores en América Latina. De la Escuela Normal a la Universidad Pedagógica*. Centro de Investigaciones Históricas y Sociales Federico Brito Figuerola, Fundación Buria. Barquisimeto.

- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Edición de Edgardo Castro, Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M (2009). *Una lectura de Kant. Introducción a la antropología en sentido pragmático*. Traducción de Ariel Dilon y de Edgardo Castro. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Traducción de Enrique Lynch. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Ediciones la Piqueta. Madrid.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Traducción de Aureliano Garzón del Camino. México: Siglo XXI.
- Fuentes, L. & Holguín, J. (2006) Reformas educativas y equidad de género en Colombia. Contenido en: *Equidad de género y reformas educativas*. FLACSO Argentina y Universidad Central, Bogotá. Santiago de Chile.
- Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Traducción de Antonio Hernández, Joan Gual & Emmanuel Rodríguez. Edit. Traficante de Sueños. Navarra.
- Gadotti, M. (2014). *Historia de las ideas pedagógicas*. Traducción de Noemí Alfaro. Iztapalapa: Siglo XXI Editores.
- García Garrido, J. (1992) *Problemas mundiales de la educación. Nuevas perspectivas*. Edit. Kyknison, S.L. Madrid.
- García Nossa, A (1985). *La crisis de la universidad: la universidad en el proceso de la sociedad colombiana*. Bogotá: Plaza & Janes Editores.

- Gentili, P., Gindín, J., Suárez, D. & Stubrin, F. (2005) Reforma educativa y docentes en América Latina. Contenido en: *Laboratorio de Políticas Públicas. Serie ensayos & investigaciones N° 21*. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPEd), UNESCO. Buenos Aires.
- Gentili, P., Suárez, D. (2005) Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico. Colección edición y distribución cooperativa. CLACSO, Buenos Aires.
- Gómez, V. & Peña, M. (1986). *Problemas contemporáneos del desarrollo educativo*. Bogotá: UNESCO, PNUD, ICFES. GONZÁLEZ
- González, F. (2012). *El maestro de escuela*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- González, L. (1997) Claves en la formación de profesores. Contenido en: *Educación y educadores. Vol. 1*. Págs. 24-32.
- Gorostiaga, J. & Tello, C. (2011) Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis intertextual. Contenido en: *Revista Brasileira de Educação Vol. 16 N° 47*. Mayo- Agosto. Págs. 363- 388.
- Guerrero, A. (2011) La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia 1973-2007. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Gutiérrez, O. (2014) Movimiento pedagógico, por la vía de la innovación educativa. Contenido en: *Memoria en movimiento, a propósito de los 30 años del movimiento pedagógico 1983-2013*. Organización de Estados Iberoamericanos –OEI-, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-, Bogotá.
- Guzmán, C. (s.f.) Reformas educativas en América Latina: Un análisis Crítico. Contenido en: *revista iberoamericana de educación*. Chile.

- Helg, A. (1987a). "La educación en Colombia: 1918-1957". Contenido en: *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Helg, A. (1987b). "La educación en Colombia: 1958-1980". Contenido en: *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Hernández, C., Mejía, M., Martínez, A. & Rojas, A. (1999) El Movimiento Pedagógico. Contenido en: *Revista Educación y cultura. La educación para el siglo XXI*. Edición 50. Págs. 8- 21. CEID-FECODE, Bogotá.
- Heredia Duarte, M (2014). *La educación en Colombia: saberes técnicos y políticos, 1978-1994*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Herrera, M. (2000). La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional. *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, 2, 99 – 118.
- Herrera, M. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza & Janés, Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. (1999). *Las ciencias humanas y el ambiente académico en Colombia entre 1930 y 1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. (1993). *Tendencias historiográficas de la educación en Colombia. Primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. y Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M, Pinilla, A, Infante, R, Díaz, C (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Hobsbawm, E. (1996). *Historia del siglo XX. 1914-1991*. Traducción de Juan Faci, Jordi Ainaud & Carme Castels. Barcelona: Crítica.
- Hoenisberg, J. (1953). *Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar en la república desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953*. Bogotá.
- Hoyos Salazar, J (1997). "Reseña histórica de la Universidad en Colombia". Contenido en: *Archivo Historial*. N° 56. Manizales. Pp. 56-72.
- Iriarte Cadena, P. (2003). "Don Agustín Nieto Caballero, andante de la educación." Contenido en: *Revista de Historia de la Universidad Latinoamericana*. N° 5.
- Jaramillo Uribe, J. (1989). *Educación mediante los gobiernos liberales. 1936-1946*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Jiménez, A. & Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CIUP.
- Kauffman, R. (1985). *Planificación de sistemas educativos*. México: Editorial Trillas.
- Lazzaratto, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lazzaratto, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Traducción de Pablo Rodríguez. Traficantes de Sueños. Madrid.
- Lechner, N. (1984). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

- Le Bot, I. (1979). *Educación e Ideología en Colombia*. Medellín: Editorial La Carreta.
- López- Vargas, B. & Basto-Torrado, S. (2010) Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. Contenido en: *Educación y educadores*. Vol. 13. N° 2. Mayo- Agosto. Págs. 275-291.
- Lorente, B. (2002) Trabajo social y ciencias sociales. Poder, funcionalización y subalternidad de saberes. Contenido en: *Revista de trabajo social*. N°4. Págs. 41-59.
- Luzuriaga, L. (1963). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. 7ª Ed. Buenos Aires. Losada.
- Luzuriaga, L (1946). *Antología de Herbart*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada.
- Mac, P. (1982). *Incertidumbre y fronteras en la función educativa: la formación pedagógica*. 3ª Ed. Madrid. Narcea.
- Machado, C. (1984). *Currículo, ¿factor de cambio?* Bogotá: DIE-CEP.
- Maldonado-Torres, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". Contenido en: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Edit.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar. Bogotá.
- Mallarino Botero, G. (1992). *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana. 1914-1989*. Bogotá: Editorial Villegas.
- Marín, D. & Noguera, C. (2013). "Educar es gobernar." Contenido en: R. Cortés Salcedo & D. Marín Díaz (Comp.) *Gubernamentalidad y educación*.

Discusiones contemporáneas. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Martínez Boom, A. (2016). "Maestro, función docente y escolarización en Colombia". Contenido en: *Propuesta Educativa*. N° 45, Año 25. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y Mentiras sobre la Escuela*. Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

Martínez Boom, A. (1990). "Una mirada arqueológica de la pedagogía". Contenido en: *Pedagogía y Saberes*. N° 1. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Boom, A (1989). "Modelo curricular y tecnología educativa en Colombia". Contenido en: *Primer Encuentro Nacional de Tecnología Educativa*. Neiva: ICFES.

Martínez Boom, a (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Martínez, A. & Álvarez, A. (2010). "Introducción." Contenido en: Alberto Martínez & Alejandro Álvarez (Compiladores) *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Martínez, A, Noguera, C & Castro, O (2004). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, A, Noguera, C. & Castro, O (1997). *Educación, poder moral y modernización (1911-1961)*. Bogotá: Fundación Social.

- Martínez, A. & Angulo, F. (1997). *Educación, poder moral y modernización. (1962-1992)*. Bogotá: Fundación Social.
- Martínez, A & Peñuela, D. (2009). "Multiplicidad histórica de la pedagogía en Colombia." Contenido en: A. Martínez Boom & F. Peña Rodríguez (Comp.) *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Martínez- Boom, A., Castro, O., Noguera, C. (1988) Crónica del desarraigo, una reflexión en torno a la historia del Maestro en Colombia. Contenido en: *Historia de la pedagogía. N° 16*. Octubre. Págs. 46-59.
- Martínez Pineda, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez Pineda, M (2004). "Colectivos y redes de maestros: campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y de acción política". Contenido en: *Revista Colombia de Educación. N° 47*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Posada, J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Melo, J. (1989). *Nueva Historia de Colombia: Historia Política. 1886-1946*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Mejía, M (2009). "Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa". Contenido en: Alberto Martínez Boom y Faustino Peña Rodríguez (Comp.) *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Editorial Bonaventura.
- Mejía, R. (2011) Los movimientos educativos y pedagógicos del Siglo XXI. Contenido en: *Ciencia Política N° 11. Enero-Junio*. Págs. 128-154.

- Mészáros, I. (2009). *La crisis estructural del capitalismo*. Traducción de Eduardo Gasca, Piero Arria & Milton Morales. Caracas: Ministerio del Poder Popular.
- Michel, J. (2004) Políticas educativas en América Latina. Década de los 90, momento de consenso social. Contenido en: *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, N° 9, enero- diciembre. Págs. 75-94. Venezuela.
- Miñana, C. (2010) Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativos en Colombia 1991-2010. Contenido en: *Revista propuesta educativa N° 34 Vol. II. Noviembre*. Págs. 37-52. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO-, Argentina.
- Miranda, J. (2010) La eficacia en el contexto de las reformas educativas en América Latina y Colombia. Contenido en: *Revista Educación y Humanismo, Vol. 12. N° 18*. Págs. 141-147. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla.
- Misas Arango, G (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Morán, L. (2008) Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. Contenido en: *Educación y educadores. Vol. II. N° 2*. Págs. 139-158.
- Mockus, A. (1983). *Tecnología educativa y taylorización de la educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo Gómez, Nelson Vallejo-Gómez y François Girard. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Mosquera, C. (2006) Conocimiento científico y *saberes de acción* en trabajo social: sobrevaloraciones, desconocimientos y revaloraciones. Una lectura de los

países de América del Norte. Contenido en: *Trabajo Social N°. 8. Revista del departamento de trabajo social. Facultad de ciencias humanas*. Págs. 131-142

Muñoz, O. y Sánchez de Ramírez, M. (1998). *Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas: una institución formadora de docentes. 1927-1955*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Murdock, G. (1987). *Cultura y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Müller, I. (1992). *La lucha por la cultura en la formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Negri, A & Guattari, F (1999). *Las verdades nómadas. Por nuevos espacios de libertad*. Traducción de Carlos Prieto Campo y Mario Domínguez Sánchez. Ediciones Akal. Madrid.

Negri, A & Hardt, M (2002). *Imperio*. Traducción de Alcira Bixio. Ediciones Paidós. Barcelona.

Negri, A & Hardt, M (2004). *Multitud. Guerra y Democracia en la Era del Imperio*. Traducción de Juan Antonio Bravo. Ediciones Debate. Barcelona.

Negri, A. (2003). *Job, la fuerza del esclavo*. Traducción de Alcira Bixio. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Negri, A. (1992). *Fin de siglo*. Traducción de Pedro Aragón Rincón. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.

Negri, A. (1991). *Marx beyond Marx. Lessons on the Grundrisse*. Traducción de Harry Cleaver, Michael Ryan and Maurizio Riano. Massachusetts: Autotmedia and Pluto Press.

- Ocampo Gaviria, J. (2007) "La crisis mundial y el cambio estructural (1929-1945)" Contenido en: José Antonio Ocampo Gaviria (Comp.) *Historia Económica de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta, Fedesarrollo.
- Ocampo, J. (2016). *La Educación. De la colonia al siglo XX. Confrontaciones ideológicas y políticas*. Bogotá: Ediciones Aurora y Editorial Nomos.
- Ocampo, J. (1985). *La educación colombiana. Historia, realidades y retos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ocampo, J, Romero, C y Parra, M (2007). "La búsqueda, larga e inconclusa, de un nuevo modelo (1981-2006)". Contenido en: José Antonio Ocampo Gaviria (Comp.) *Historia Económica de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta, Fedesarrollo.
- Ocampo, J. & Soler, C. (2012) Reformismo en la educación colombiana, Historia de las políticas educativas 1770-1840. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, Bogotá.
- Parra, N (1993). *Temas para el análisis de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Biblioteca del Pensamiento Liberal Colombiano.
- Parra Báez, L. (2004). "Los orígenes de la Universidad Pedagógica de Colombia en Tunja". Contenido en: *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*. N° 6. Tunja: Rudecolombia, UPTC.
- Patiño-Garzón, L., Rojas-Betancur, M. (2009) Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. Contenido en: *Educación y educadores*. Vol. 12. N°1. Págs. 93-105.
- Peñuela, D y Rodríguez, V (2010). "El maestro en el movimiento pedagógico colombiano: movimiento y militancia". Contenido en: Alberto Martínez Boom y Alejandro Álvarez Gallego (Comp.) *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 Años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Pineda, M, Calvo, G, Martínez, A, Soler, C, Prada, M. (2015) *Pensar la formación del maestro hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Quiceno Castrillón, H (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quiceno Castrillón, H (2010). "El maestro, el docente y el formador". Contenido en: A. Martínez Boom & A. Álvarez Gallego (Comp.) *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Quijano, M. (1998). *Educación de las madres de familia o de la civilización del linaje humano por medio de las mujeres. Elementos para una genealogía de la maestra pública en Colombia. 1880-1920*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quiroga, C., Sandoval-Estupiñán, L., Camargo-Abello, M., Pedraza, A., Vergara, M. Halima, F. (2008) Necesidades de la formación de directivas docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. Contenido en: *Educación y educadores. Vol. 11. N° 2*. Diciembre. Págs. 11-48.
- Radke, F. (1936). *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas desde 1927 hasta 1935*. Bogotá: Editorial El Gráfico.
- Radke, F. (1934). "Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas". Contenido en: *Informe dirigido al Ministerio de Educación*. Bogotá, 2 de octubre. Fondo M.E.N, Archivo General de la Nación. Informes Ministerio de Educación Nacional, folio 8-11.
- Recio, F. (2005). "El enfoque arqueológico y genealógico". Contenido en: García, Ibáñez & Alvira (Comp.) *Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial. Madrid.

- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales (PENSAR), Universidad Javeriana y Universidad del Cauca.
- Rodríguez, S. & Pinilla, A. (2004). "La pedagogía por decreto en la formación de docentes". Contenido en: *Primer Encuentro Nacional sobre la Formación de Maestros, profesión y trabajo docente –FLAPE*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Céspedes, A. (2002). *La educación después de la Constitución de 1991. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.
- Rodríguez Rojas, J. (1955). "Historia de la educación en Colombia" Contenido en: *Revista de la Universidad de Antioquia*. Vol. 1-2. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rojas, R. (2001). *Fundamentos Teórico-Metodológicos de la Línea de Investigación: Historia Social e Institucional de Educación en Venezuela*. UPEL-UCLA, Barquisimeto, Venezuela.
- Saavedra, J. (2015) Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. Contenido en: *Cinta Moebio*. N° 53. Págs. 135-146.
- Samper, J. (1968). "Qué es la Universidad Nacional". Contenido en: *Anales de la Universidad Nacional*. Tomo I. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Santos, B (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural Editores/CIDES-UMSA/ASDI. La Paz.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del Oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Saldarriaga, O, Sáez, J & Ospina, H. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Medellín: Foro Nacional por Colombia, Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia.
- Salinas Araya, A. (2014). *La semántica biopolítica. Foucault y sus recepciones*. Viña del Mar: CENALTES Ediciones.
- Socarrás, J. (1987). *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior: su historia y aporte científico, humanístico y educativo*. Tunja: Editorial de la UPTC.
- Soto Arango, D (2005). "Aproximación histórica a la universidad colombiana." Contenido en: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Año 7, Vol. 7. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Soto Urrea, W. (2009). "La concepción cibernética de la pedagogía". Contenido en: A. Martínez Boom & F. Peña Rodríguez (Comp.) *Instancias y estancias de la pedagogía*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Spielvogel, J. (2009). *Historia Universal Civilización de Occidente. Tomo 2 (7ªed)*. México D.F.: Cengage Learning.
- Tamayo, A. (2006) El movimiento pedagógico en Colombia, un encuentro de los maestros con la pedagogía. Contenido en: *Revista HISTEDBR On-line, Campians N°24, Diciembre*. Págs. 102-113.
- Tarazona, A. (2015) Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: apuestas y frustraciones de un proyecto modernizador en el siglo XX. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.
- Tirado, A. (2014). *Los años sesenta. Una revolución en la cultura*. Bogotá: Debate.
- Uribe Gaviria, A. (1919). *El primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Vera, C. y Molano, A. (1982). *Evolución de la política educativa en el siglo XX*. Bogotá: CIUP.
- Vilar, P. (1997). *Itinerario de un historiador. Pensar históricamente*. Barcelona.
- Vovelle, M. (1985). *Ideología y mentalidades*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Weimar, H. (1925). *Historia de la pedagogía. Ciencia y Educación*. Granada: Ciudad Lineal.
- Weinstein, J. & Astroga, Al. (2006). *Sentidos de la Educación y la Cultura*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Willinford, T. (2005). *Laureano Gómez y los masones. 1936-1942*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Yanes Cabrera, C. (2009). "El valor formativo de las disciplinas históricas en el grado de pedagogía consideraciones en torno a sus posibilidades docentes." Contenido en: *Revista Fuentes*. Nº 9. Sevilla: España
- Zuleta, Estanislao (1985). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuluaga Garcés, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores. Bogotá.
- Zuluaga Garcés, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O & Herrera, S (2009). "La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas." Contenido en: A. Martínez Boom y F. Peña Rodríguez (Comp.) *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Documentos Institucionales

Colombia. Departamento Nacional de Planeación. (1970). *Asistencia Técnica Externa en Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación (DNP).

Colombia. Departamento Nacional de Planeación. (1991). *Plan de Apertura Educativa, 1991-1994*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación (DNP).

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1959). *Decreto 2617 de septiembre 29 de 1959: Por el cual se reorganiza el sistema de Enseñanza Normalista y se inicia el Plan de Formación de Maestros*.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1963). *Decreto 1955 de septiembre 25 de 1963: por el cual se reorganiza la educación normalista*.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1969). *Decreto 1964 de diciembre 10 de 1969: por el cual se autoriza a los establecimientos de educación superior la organización de programas académicos de duración corta y media en ciencias de la educación*.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1986). *Planeación Educativa en Colombia: 1950-1986*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN).

UNESCO. (1956). *Resoluciones*. Conferencia General. Novena Reunión. Nueva Delhi.

UNESCO. (1958). *Resoluciones*. Conferencia General. Décima Reunión. París.

Notas de Prensa

El Tiempo. (1957).